



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**

VALÉRIA SILVA

O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

**UBERLÂNDIA
2018**

VALÉRIA SILVA

O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Maria Irene Miranda

**UBERLÂNDIA
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586p
2018 Silva, Valéria, 1968-
 O professor da educação infantil e a contação de histórias / Valéria
 Silva. - 2018.
 131 f. : il.

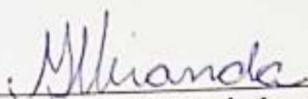
Orientadora: Maria Irene Miranda.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.569>
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Arte de contar histórias - Teses. 3. Professores alfabetizadores - Arte de contar histórias - Teses. 4. Professores de educação infantil - Arte de contar histórias - Teses. I. Miranda, Maria Irene. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

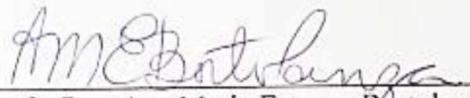
CDU: 37

Glória Aparecida – CRB-6/2047

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Irene Miranda
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza
Universidade de Uberaba - UNIUBE



Profa. Dra. Adriana Pastorello Buim Arena
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Aos meus queridos pais: Lourival e Mariana, que me impulsionaram a honrá-los e a tomar a vida, fazer uma nova história no caminho da minha missão.

A meu filho Marcos Paulo Pires, presente de Deus que ilumina meus dias, com quem compartilho com amor minha existência!

AGRADECIMENTOS

Somos como anões aos ombros de gigantes, pois podemos ver mais coisas do que eles e mais distantes, não devido à acuidade da nossa vista ou à altura do nosso corpo, mas porque somos mantidos e elevados pela estatura de gigantes. Bernardo de Chartes.

Celebro mais esta conquista, com orgulho e reconhecimento. Minhas palavras estão compostas por escritas repletas de emoção e agradecimento externadas em forma de gratidão por tudo.

Gratidão a Deus que me guia e me abençoa em todas as circunstâncias.

Gratidão a minha ancestralidade e a meus pais, Lourival Honório da Silva e minha mãe Mariana Ramos da Silva, que me ensinaram a honrá-los e me permitiram tomar a vida e fazer uma nova história no caminho da minha missão.

A meu filho Marcos Paulo Pires, luz dos meus dias.

Gratidão aos meus irmãos, sobrinhos, cunhadas e cunhado, por respeitar os momentos que estive ausente e desejar boas energias e vibrarem para meu êxito.

Gratidão a Ademir Luiz pela nossa história e pelo incentivo. Gratidão a Helena amiga e companheira de todas as horas.

Gratidão as docentes que demonstraram atitudes corajosas em contribuir com a pesquisa e dispuseram a galgar descobertas, todas solícitas, sempre dispostas, colaborativas e autênticas nos diálogos; toda minha gratidão por exprimir confiança e credibilidade às investigações.

Gratidão às companheiras de jornada de trabalho, meus pares, com quem aprendo a conviver e vivenciar inúmeras experiências; em especial a Roberta Liz que solícita colaborou com o progresso da pesquisa.

Gratidão à companheira de trabalho Fernanda que trilhando o mesmo caminho do mestrado carinhosamente me auxiliou em tantos momentos.

Extero minha gratidão em nome destas duas profissionais como forma de agradecer as demais colegas de trabalho pelo respeito, confiança e por acreditarem na minha busca pelo conhecimento.

Gratidão ao privilégio ímpar por ter minha banca de qualificação composta por exemplos de profissionais, Dr^a Sonia Maria dos Santos e Dr^a Adriana Pastorello Buim Alves, gratidão pela sensibilidade em enriquecer a pesquisa com quem pude partilhar conhecimentos, indagações, aprendizados que agregaram e engrandeceram não só a pesquisa, mas meus projetos de vida.

Gratidão às parceiras de curso Danielle Angélica e Roberta Carneiro que comigo iniciaram esta

jornada na busca por novas aprendizagens. Gratidão pelas madrugadas acordadas dedicando às escritas sempre compartilhando saberes; as três mosqueteiras; uma por todas, todas por uma! Gratidão aos meus pequenos grandes alunos que na sua autenticidade me mostram a verdadeira essência do ser.

Gratidão a Dr^a Maria Irene, minha solícita orientadora a qual teço meus agradecimentos simbolizando nossas vivências como uma grande tecelagem.

Para compor cada trama desta fiação que tomou consistência em forma de texto, faço menção à epígrafe acima para exprimir, se é que é possível retratar esse sentimento por escrito; o papel primordial da minha orientadora Dr^a Maria Irene que em todas as circunstâncias pode me manter elevada, sua estatura de gigante me permitiu enxergar mais além.

Tendo por base elementos de exímia qualidade: os tecidos representam a competência, as linhas o conhecimento, as agulhas a bagagem profissional, a tesoura as arestas que exigiam ser aparadas. Todos esses componentes simbolizam Dr^a. Maria Irene, imprescindível no processo de construção do conhecimento de sua aluna tecelã aprendente.

Tantos ensinamentos, tantos pontos percorridos, tantos nós desfeitos sem ferir a malha do tecido, na busca do resultado esperado. Entrega, dedicação, empenho e busca do aprimoramento para que ao fim da urdidura a tecelagem estivesse digna de se olhar ao avesso. Uma tecelagem de qualidade se analisa olhando o tecido pelo avesso, sem emendas nem fios soltos; ou seja, pronta para que a versão final deste texto culminasse na qualidade e êxito, a você; toda minha...
GRATIDÃO!

*O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim:
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e
depois desinquieta. O que ela quer da gente é
coragem!*

Guimarães Rosa.

RESUMO

Esta pesquisa consiste de um trabalho de campo, cujas participantes são professoras no segmento da educação infantil que contam histórias. Os objetivos do estudo buscaram conhecer as concepções de contação de histórias; analisar como a literatura é levada para as escolas, como são feitas as escolhas das obras e como as docentes recorrem a elas; identificar se são evidenciadas interfaces entre a contação de histórias e a realidade dos alunos. A estruturação do texto está configurada em cinco capítulos. O primeiro: “Histórias que marcaram meu itinerário de vida”, destaca como as histórias presentes em minha formação, desde o contexto familiar, os períodos escolares, acadêmicos e profissionais, consubstanciaram no problema de pesquisa. No segundo capítulo: “Os caminhos percorridos na construção da pesquisa” apresento a metodologia interpretativa embasada na abordagem hermenêutica que possibilitou compreender o significado das ações dos participantes e interpretá-las. Os instrumentos selecionados para o trabalho de campo foram: entrevista reflexiva, análise documental e grupo focal. O terceiro capítulo, “Contação de histórias: revisitando concepções e práticas” aborda o contexto que permeia a histórias, os percursos, a capacidade de inovação na era tecnológica e a relevância no cenário educaciona. O quarto capítulo: “A contação de histórias no contexto da educação infantil: concepções e práticas” - apresenta a análise de dados, que evidenciou as concepções e práticas das docentes no que tange a contação de histórias; revela e simultaneamente gera descobertas da escolhas e critérios da literatura; clarifica o que é levado para as escolas a partir das concepções do que as docentes acreditam ser literatura, evidencia que as mesmas utilizam como critério de abordagens das histórias as orientações contidas nos eixos de trabalho propostos pela SME. As docentes também estabelecem interface com a realidade dos alunos considerando suas necessidades e demandas emergenciais que surgem no cotidiano escolar. Para finalizar a pesquisa encerro com o capítulo: “As tramas da história”. Esta parte do texto aponta as considerações finais; descubro pela pesquisa que as docentes acreditam abordar a literatura de maneira “adequada”, todavia nem sempre isso se efetiva no momento da prática. A pesquisa nos possibilita refletir pelo movimento de ação-reflexão-ação sobre o fazer docente.

PALAVRAS- CHAVE: Contação de histórias, docentes, educação infantil, literatura infantil, contos.

ABSTRACT

This research consists of a field work, whose participants are teachers in the field of early childhood education that tell stories. The objective of the study is to get acquainted with the conceptions of storytelling analyzing how literature is taken into the schools, as the choices are made and how the teachers use them, identify if there are evidences of any relation between the storytelling and the student's reality. The text structure is configured in five chapters. The first: "Histories that defined the itinerary of my life", it highlights how the stories present in my formation, from the family context, the academic periods, academic and professionals, consubstantiated in the research problems. In the second chapter, "The paths covered in the construction of research" I present the interpretive methodology based on the hermeneutical approach that made it possible to understand the meaning of the participants' actions and to interpret them as the stories present in my formation, from the family context, periods students, academics and professionals, consubstantiated the research problem. The instruments selected for the field work were: reflexive interview, documentary analysis and focus group. The third chapter, "Storytelling: Revisiting Concepts and Practices" discusses the context that permeates stories, pathways, innovation capacity in the technological age, and relevance in the educational setting. The fourth chapter: "Storytelling in the context of early childhood education: conceptions and practices" - presents the data analysis, which showed the conceptions and practices of teachers in regard to storytelling; reveals and simultaneously generates discoveries of the choices and criteria of literature; clarifies what is taken to the schools from the conceptions of what the teachers believe to be literature, shows that they use as criterion of approaches of the histories the orientations contained in the axes of work proposed by the SME. The teachers also interface with the reality of the students considering their needs and emergency demands that arise in the daily school. To finish the research I close with the chapter: "The plots of history". This part of the text points to the final considerations; I discover through the research that the teachers believe to approach the literature in an "adequate" way, but not always it is effective at the moment of practice. Research allows us to reflect by the action-reflection-action movement on the teaching profession.

KEYWORDS: Storytelling, teachers, children's education, children's literature, short stories.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados dos participantes.....	39
Quadro 2: Características das instituições.....	40
Quadro 3: Eixos temáticos	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Foto contação de histórias	83
Figura 2: Foto contação de histórias	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD Análise documental

CBL Câmara Brasileira do Livro

CEMEPE Centro Municipal de Estudos e Projetos educacionais Julieta Diniz

EMEI Escola Municipal de Educação Infantil

ER Entrevista reflexiva

FNLIJ Fundação Nacional do Livro Infanto-juvenil

GF Grupo Focal

HTPC Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

IQEI Indicadores da qualidade na Educação Infantil

MEC Ministério da Educação

PNBE Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNQEI Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil

PPP Projeto Político Pedagógico

QITA Quadro Informativo de Turmas e Alunos

RCNEI Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SME Secretaria Municipal de Educação

UFU Universidade Federal de Uberlândia

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CAPÍTULO I HISTÓRIAS QUE MARCARAM MEU ITINERÁRIO DE VIDA.....	15
CAPÍTULO II OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	
.....	34
2.1. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	36
2.2. O CAMPO DA PESQUISA	39
2.3. OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	42
CAPÍTULO III CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: REVISITANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.....	47
3.1. LITERATURA INFANTIL: PERCURSOS E FRONTEIRAS DOS DISCURSOS NARRATIVOS	48
3.2. HISTÓRIAS E SUAS ORIGENS.	51
3.3. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS QUE PERPASSARAM TEMPOS E ESPAÇOS: DA TRADIÇÃO ORAL AOS REGISTROS ESCRITOS	59
3.4. A RENOVAÇÃO DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA ERA TECNOLÓGICA.....	65
3.5. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL E AS INTERFACES COM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	70
CAPÍTULO IV A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS	76
4.1. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS	78
4.1.1. <i>Contação de histórias na educação infantil</i>	78
4.1.2. <i>Metodologia e recursos disponíveis</i>	82
4.1.3. <i>O ambiente</i>	87
4.1.4. <i>O uso das tecnologias</i>	89

4.2. A DEFINIÇÃO DAS OBRAS LITERÁRIAS NAS ESCOLAS E AS INTERFACES COM A REALIDADE DOS ALUNOS.....	91
4.2.1. <i>Eixos de trabalho da SME</i>	91
4.2.2. <i>Necessidade dos alunos e demandas emergenciais</i>	104
CAPÍTULO V AS TRAMAS DA HISTÓRIA.....	111
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	124
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA APLICAÇÃO DE ER.....	124
APÊNDICE B - GUIA DE DISCUSSÃO PARA DINÂMICA DE GF	125
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA AD-PLANO DE AULA	126
ANEXOS	127
ANEXO I TERMO DE COMPROMISSO DA EQUIPE EXECUTORA	127
ANEXO II FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	128
ANEXO III DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE DESTINADO AOS DIRETORES ESCOLARES.....	129
ANEXO IV TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	130

CAPÍTULO I

HISTÓRIAS QUE MARCARAM MEU ITINERÁRIO DE VIDA

Somos nós os protagonistas, é a nossa própria história que nos contamos enquanto vivemos o relato exemplar. Enquanto estamos dentro do conto, experimentamos a certeza de que valores humanos fundamentais como a dignidade, a beleza, o amor e a possibilidade simbólica de nos tornarmos reis permanecem vivos em algum lugar dentro de nós. (MACHADO, 2004, p. 15).

As histórias possuem uma bagagem cultural magnífica, nos colocam em contato com nossas vivências, como destaca Machado (2004) na citação acima; corrobora com estas concepções, pois, algo instigante acontece quando estamos em contato com elas. As histórias carregam consigo uma força estruturadora que permeia o imaginário social, repleta de ousadia, possui a liberdade de transitar entre o passado, o presente e projetar os sonhos futuros; com isso se corporificam gerando em nós: conflitos, similitudes, empatia, ou ainda, inúmeras possibilidades de se manifestar subjetivamente, tanto no sentido individual como no social.

Neste preâmbulo, as histórias podem ser abordadas pelas docentes configurando-se das mais variadas formas: contos, causos, lendas, narrativas ou outros tantos aspectos, todavia neste trabalho se materializam na forma de contação de histórias; tendo como objeto de investigação o professor do segmento da educação infantil¹ que conta histórias.

Comungo das ideias de Machado (2004), pois uma vez envolvidos na trama das histórias, nos tornamos protagonistas, e no desenrolar das mesmas; simultaneamente, tecemos a nossa própria. Deixamos-nos envolver por elas, nos transportamos para um mundo simbólico que nos instiga a buscar diferentes caminhos e provoca as mais variadas sensações. Como parte integrante destas narrativas, inicio assim o relato da minha história de vida, delineando os acontecimentos demarcados por uma linha do tempo.

Para compor o itinerário de vida, destacarei como as histórias estiveram presentes em toda minha formação; o que possibilitou construir elementos que consubstanciaram no problema da pesquisa, por meio das vivências² foi possível elaborar questões acerca da contação de histórias presentes ou não no universo escolar.

¹ Optei por fazer as investigações com docentes da educação infantil, por ser professora, coordenadora e contadora de histórias que atua e possui experiência neste segmento de ensino.

² Vivência (Erlebnis) “é sempre vivenciada por um Si” efetivamente, “cujo conteúdo não se deve a nenhuma construção”, além disso, o que é vivenciado deve ter uma intensidade de tal modo significativa, cujo resultado confere uma importância que transforma por completo o contexto geral da existência.(Viesenteiner, 2013).

Na rememoração da minha infância lembro-me da figura familiar do contador de histórias, meu pai contava: contos de escravos, de assombração, causos de fazendeiros, anedotas, fábulas e lendas, umas me causavam medo ou tristeza, algumas me enchiam de coragem, outras engraçadas me faziam rir, e todas, sem exceção, eram instigantes e me proporcionaram inúmeras aprendizagens.

O contexto familiar era composto por um cotidiano humilde, numa áurea de aconchego junto com minha mãe e meus irmãos aguardávamos o momento que meu pai reunia todos ao seu redor e começava a contar as histórias. Para fazer a contação, ele não utilizava livros, todavia sempre investiu em aquisições de enciclopédias e livros que servissem de parâmetro para pesquisas que promovessem o desenvolvimento e aprendizagem dos filhos.

Possuidor de uma memória infalível, no instante das narrativas meu pai contava com o aval da minha mãe que cumpria o papel de dar ênfase as histórias confirmando a veracidade dos fatos. As narrativas se desenrolavam fluidas e articuladas às ideias, abrigadas em um ambiente acolhedor que enchia de sentido, vida e muita imaginação àqueles momentos.

Os tempos se passaram, a idade pesou em seus ombros, sou grata a eles e toda minha ancestralidade por tudo. Agradeço a Deus pela abundância de vida de meus pais que perpassam tempos e fronteiras e na contemporaneidade e era tecnológica, mesmo que com a voz fraca e pausada, promovem a satisfação de narrar os causos a geração de netos e bisnetos; quanta gratidão; que privilégio e bênçãos nós temos.

A curiosidade e o gosto pelas histórias me impulsionaram a buscá-las e descobrir seus contornos e configurações, muitas delas têm origem na tradição oral, como as que meu pai contava e ainda conta; porém, a grande maioria perpetuou ao longo dos tempos porque pode ser registrada em livros, está guardada entre páginas e páginas à espera de um leitor ávido por explorá-la.

Lembro-me dos causos de Pedro Malazartes, os contos clássicos, as histórias de Hans Christian Andersen, os contos dos Irmãos Grimm, as de Charles Perrault, as lendas folclóricas, dentre outros. “Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores [...]. É encantamento e maravilhamento, sedução [...]. O livro da criança que ainda não lê é a história contada”. (ABRAMOVICH, 1989, p.24).

Grande parte da minha vida escolar decorreu em escolas públicas do estado, gostava das aulas de língua portuguesa no ensino fundamental, quando a professora me levava junto com meus colegas à biblioteca para fazer leituras, me perdia no fascínio de tantos livros repletos de histórias. “A maior parte das crianças aprendem a ler mais cedo ou mais tarde, mais ou menos bem. Entretanto, somente uma minoria, felizmente uma minoria relativamente grande, encontra

prazer em ler, e mais tarde, durante toda a sua vida, encontra grandes benefícios na leitura". (BETTELHEIM, ZELAN, 1984, p.39).

As histórias provocaram em mim estes benefícios, me causavam admiração, encanto e boas recordações, como por exemplo, em "Memórias de um cabo de Vassoura", de Orígenes Lessa (1996), o qual reli várias vezes. Entretanto, a dificuldade que vivenciei por não ter acesso aos livros, a dificuldade enfrentada pela falta de liberdade para escolher o que desejava ler, dentre outras, gerou muita insatisfação quando eu ainda frequentava o ensino fundamental.

Os momentos de leitura aconteciam na biblioteca, todavia, eu e meus colegas não podíamos ler o que desejávamos, quem estipulava o critério do que ler, ou era a professora regente, que geralmente nestes momentos aproveitava para corrigir provas: sentava na cadeira, apoiava-se na mesa, concentrava-se em seus afazeres; ou a professora responsável por aquele espaço.

Nesta época por ter uma visão ingênua e espontânea do contexto, sentia muita insatisfação, todavia eu não compreendia a dimensão que abarca o processo de ensino e aprendizagem, as concepções dos professores, a importância das interações e o cenário que permeia o fazer docente. Meu desconhecimento não me permitia compreender o que poderia gerar aquele descontentamento.

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia temos da educação. (ZABALA, 1998, p. 29).

Atualmente, refletindo sobre aquelas vivências e experiências, comprehendo que as aulas poderiam ter culminado em diferentes aprendizagens, apreendo também que o fazer docente era algo estático, pronto, o planejamento era rígido, as estratégias se pautavam na autoridade do professor, os recursos se existiam não eram utilizados, não havia interdisciplinaridade.

O processo de mediação necessário à formação humana deixava a desejar, os alunos eram tímidos, a disciplina era exigida com firmeza, havia os que não sabiam ler, os que faziam tentativas, os que não socializavam, os que queriam sentar-se no chão, os que queriam discutir as leituras, os que adoravam ler e representar por desenho o que aprendeu; cada qual permanecia com suas expectativas e circunstâncias.

Ferreiro & Teberosky (1985) compreenderam essas características discentes quando

tomaram as questões relativas à aquisição da leitura e da escrita como objeto de estudo nos anos 80, suas pretensões se baseavam em discorrer:

[...] Que, além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia [...] trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu, em favor de buscar aptidões específicas, habilidades particulares ou uma sempre mal definida maturidade. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p.11).

O contexto escolar do qual eu fazia parte não reconhecia, como acreditavam Ferreiro & Teberosky (1985), os alunos como sujeitos capazes de buscar e trilhar seus caminhos, desvendar suas dificuldades com o apoio do mestre galgando desafios inerentes à aquisição de conhecimentos e aprendizagens.

Nos moldes de um formato pronto e fechado nada de novo acontecia, livros e mais livros, muito deles intactos com cheirinho de embalagens novas saídas da gráfica, as professoras cumpridoras de suas funções não interagiam, cada qual se preocupava apenas com seus afazeres; não exploravam a potencialidade que abarca a diversidade de cada indivíduo, não estabeleciam relações com o outro, todavia para o contexto histórico da época; as docentes ofereciam o que tinham de melhor.

Ensinar, em poucas palavras, baseia-se inevitavelmente em noções sobre a natureza da mente de quem aprende. As crenças e os pressupostos sobre o ensino, na escola ou em qualquer outro contexto, são um reflexo direto das crenças e dos pressupostos do professor sobre o aluno [...]. (BRUNER, 2001, p. 55).

Essas lembranças são muito importantes, àquelas impressões despertaram-me interesse maior pela temática, a ponto de serem gradativamente sistematizadas em reflexões e indagações. No exercício de minha função docente reflito: se a biblioteca é um lugar repleto de livros a serem utilizados, qual seria o motivo de alguns deles não poderem ser retirados da prateleira? Se o acervo da biblioteca era grande e tinha muitos exemplares por que não era oferecido o empréstimo aos alunos? Por que alguns permaneciam como chegavam, em caixas; com cheiro bom de livros novos embalados? Para quem a professora da biblioteca estava guardando aqueles livros, se os mesmos eram para uso dos alunos? Como dinamizar o gosto

pela leitura de textos diversos incluindo as histórias, poesias, lendas, fábulas, anúncios, etc.; se os docentes não se interessavam e nem motivavam os discentes? Qual o sentido em oferecer sempre os mesmos livros?

Aquele espaço, a meu ver instigador, tinha tudo para ser dinâmico e plural; infelizmente o estático e o mórbido prevaleciam, os livros intocáveis, a monotonia, a arrumação e limpeza impecável do chão com piso vermelho, o lugar dos alunos demarcado nas mesas, a falta de estímulo, “nada de perambular entre as prateleiras, vocês podem mexer e tirar os livros da ordem”, afirmava com firmeza e semblante sisudo a professora que atuava na biblioteca. Mas como? Responsável por aquele local, ela não teria que organizar os livros depois que fossem utilizados? Por que não poderiam estar fora de ordem?

Como não podia ler novas aquisições, no cansaço de ler obras repetidas, dividia o meu tempo viajando em pensamentos indefinidos; tinha prazo suficiente para pensar em questões que na época não tive condições de elaborar, hoje concretizadas pelas possibilidades de aquele local ter sido utilizado de maneira viva e dinâmica, mas naquele momento escolar não possuía capacidade reflexiva sobre as dimensões que envolvem o saber, o processo de formação docente, de mediação e interação, o universo da literatura, dentre outros.

Em tempos presentes, ao situar o contexto histórico e educacional, somado a minha atuação como professora, pedagoga e contadora de histórias, consigo compreender que minha insatisfação imprecisa e velada na infância estava relacionada à própria dimensão de saberes que meus professores tinham, pois, a escola, os docentes, o currículo, a concepção de ensino, os alunos, a formação do professor, o método tradicional; tudo era ofertado dentro das possibilidades de cada um; o professor propunha o que tinha condições, o que era possível, o que era permitido, o que estava de acordo com suas concepções e o que prescrevia o sistema educacional.

Relevante destacar que cada contexto perfaz caminhos e histórias, naquele momento social e histórico a figura central do professor era representada pela postura que exercia frente aos alunos, a maneira de conduzir às aulas, o currículo, a proposta pedagógica, o processo de avaliação, dentre outros; neste sentido eram considerados pelo sistema educacional, diretores, e pais como bons professores.

Tudo depende, evidentemente, do que se esconde sob as palavras. O ofício de professor, foi, por muito tempo, assimilado à aula magistral seguida de exercícios. A figura Magister lembra aquela de Discípulo, que “bebe suas palavras” e nunca para de se formar em contato com ele, elaborando posteriormente seu pensamento. Escutar uma lição, fazer exercícios ou estudar

em um livro podem ser atividades de aprendizagem. Consequentemente, o professor mais tradicional pode pretender organizar e dirigir tais situações [...]. (PERRENOUD, 2000, p.23).

Na contemporaneidade as mudanças e transformações no papel que os docentes e alunos exercem são perceptíveis, os alunos pela sua natureza e conhecimentos prévios, chegam à escola com suas bagagens culturais, sociais e econômicas. É exigido do professor que estabeleça um canal de interação e mediação do processo de aprendizagem; todo contexto educacional e atuação docente sofreram inúmeras transformações.

É grande a tarefa que cabe hoje aos professores: de transmissores de conhecimento precisam hoje se revestir do papel de formadores de uma nova geração. De passadores de conteúdo precisam hoje serem pessoas críticas, reflexivas, autônomas. Num mundo de tremendas transformações científicas e tecnologias precisam hoje saber pensar cientificamente sobre as necessidades humanas. (FRANCO, 2005, p. 7-8).

Hoje movida pelo espírito investigativo consigo elaborar questões que me permitem refletir sobre aquelas vivências e experiências, me indago: como um lugar que é destinado a leitura, ao deleite ou ao conflito, a construção de conhecimentos, a indagações, não era um ambiente motivador? Por que os alunos não representavam os personagens? Por que os professores não contavam histórias ou ouviam as histórias dos alunos? Por que uma parte da aula não era destinada à curiosidade, ao debate? Por que não havia rodas de leitura? Qual a finalidade de a escola ter um acervo de livros que não podiam ser manuseados? Qual o propósito deste espaço não ser dinâmico?

Como mencionei a educação avançou muito, só para ilustrar, podemos pensar sobre os seguintes aspectos: a formação docente, a relação professor e aluno, os recursos, a forma de abordar as histórias, as práticas, as propostas pedagógicas, etc. Contudo, atualmente ainda é perceptível em algumas escolas ações exatamente como as que vivenciei em minha vida escolar, ambientes adequados à leitura, com estantes repletas de livros, que não podem ser retirados e emprestados.

As bibliotecas escolares têm como função principal trazer oportunidades de contato com a língua escrita e com as obras literárias e de referência. Seu acervo deve ser oferecido às crianças, aos professores e à comunidade escolar. Ao frequentar a biblioteca, na escola, os pequenos leitores poderão aprender para que serve e a sua função social e cultural: troca entre os colegas e os adultos e aquisição de leituras e de conhecimentos, respectivamente. (PARREIRAS, 2012, p.187).

Observo que o controle dos livros modernizou, os exemplares são numerados, ganharam etiquetas e sistema de registro no computador. As escolas recebem volumes significativos de livros todo ano como parte da proposta de incentivo à leitura, que lamentavelmente permanecem intactos³ com cheiro de novos, empoeirados nas prateleiras de bibliotecas modernas com recursos pedagógicos diversos (fantoches, dedoches, painéis, tecidos, flanelógrafos, multimídia, aparelhos tecnológicos, cenários, livros de diversos formatos e texturas). Ainda rememorando meu itinerário, outra situação desestimulante na época do ensino fundamental foi em relação às fichas literárias, instrumentos de cobrança da leitura que só cumpriam o protocolo de serem preenchidas. Não havia um momento destinado para falar sobre o enredo da história, expor as impressões sobre a obra e autor; fazer uma encenação, um comentário; relatar as predileções; líamos o livro, preenchíamos a ficha, a professora dava o visto e encerrava ali a leitura.

Ações como as descritas acima ainda são comuns em alguns ambientes escolares. Mas qual o propósito do preenchimento de fichas se o professor não promove uma ação e reflexão-ação-reflexão a partir do que foi lido? Nesse sentido: “A aprendizagem, entendida como *construção* de conhecimento, pressupõe entender tanto sua dimensão como produto, quanto sua dimensão como processo, isto é, o caminho pelo qual os alunos elaboram pessoalmente os conhecimentos.” (MAURI, 2003, p. 88).

No ensino médio tive bons professores, em especial os da disciplina de literatura, que instigavam à leitura, incentivavam debates, promoviam discussões críticas sobre as obras lidas, desenvolviam a oralidade nos alunos, estimulavam escritas espontâneas e criativas; ademais minha maior satisfação ocorreu no curso pré-vestibular, quando tive um exímio mestre de literatura, não perdia uma aula, fazia de tudo para sair ligeira do trabalho e conseguir sentar na primeira carteira da parte central da sala, me sentia estimulada quando nos comentários das obras lidas, ele nos motivava a aguardar a próxima aula, deixando sempre um ar de suspense sobre os acontecimentos dos capítulos vindouros.

Recordo-me com carinho e apreço daquele professor que conduzia as aulas com maestria, mesmo centrado nos princípios e critérios que regem um curso preparatório a interação, a mediação, a escuta ativa e o olhar sensível eram intrínsecos ao seu fazer docente. Nas abordagens dos livros do vestibular discorria a narração com sonoridade, ritmo, riqueza

³ A distribuição de obras de literatura pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) já passou por diversos formatos. Em todos eles, o objetivo do Ministério da Educação (MEC) sempre foi proporcionar aos alunos da rede pública o acesso a bens culturais que circulam socialmente, de forma a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos leitores, favorecendo, assim, a inserção desses alunos na cultura letrada.

de detalhes e entusiasmo. A condução das aulas, seu discurso bem elaborado, sua fala articulada com a dos alunos, sua postura e capacidade de representação, seu jeito contagiante envovia a todos. Relembro-me nitidamente de Capitu, a personagem do livro “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, dissimulada e com olhos de ressaca.

Ele dava uma pausa na fala..., pairava no ar a dúvida e o tempo para cada aluno desenhar na mente a personagem... e a tão sonhada indagação vinha logo em seguida: Será que Capitu traiu ou não seu esposo Bentinho com o amigo Escobar? O mestre deixava que a dúvida promovesse a reflexão, não respondia; aguardava a fruição dos discentes, permitia que o pensamento viajasse. Em alguns momentos da narrativa repleta de sentidos e significados, exaltava os diálogos, levando-me a deduzir que Capitu havia traído seu esposo.

O professor conduzia com muita disposição, gosto, vida e sentido o processo de construção do saber, seus olhos sempre brilhantes, seu ânimo, a dinâmica das aulas, a interação com os alunos que o admiravam, o apreço pela literatura, a avaliação do processo de aprendizagem nos momentos que estava de prontidão para esclarecer dúvidas ou oferecer conselhos.

Eu o tenho como exemplo de pessoa, capacidade e habilidade docente. Instigava a leitura e ao deleite, criava uma atmosfera e situações de ensino e aprendizagem envolvidas por reflexão-ação-reflexão; as hipóteses, as análises e respostas ganhavam significado. “(...) Capitu e eu involuntariamente, olhamos para a fotografia de Escobar, e depois um para o outro. Desta vez a confissão dela fez-se confissão pura. Este era aquele. (...)”. (ASSIS, 1982, p.236).

Essas experiências significativas no âmbito da literatura, intrinsecamente no contexto das histórias tão presentes em minha vida, não permitiram que eu as perdesse de vista, minhas motivações originais me inspiraram o desejo de me tornar professora.

De fato, as experiências no contexto da literatura são peculiares e significativas a cada ser humano, sendo assim podem provocar situações contrárias as que relatei; em mim engendraram sensações de satisfação que impactaram diretamente em minha formação profissional chegando a instigar investigações nesta temática, todavia por ser uma arte plural pode emergir questões psíquicas com representações para dilemas, sofrimentos, provocar desconfortos, tristezas, dores, conflitos, dentre outros.

Autores, inclusive Bettelheim, destacaram a importância do conto como um mediador capaz de permitir à criança elaborar seus conflitos psíquicos, estimulando-a a enfrentar seus afetos mais assustadores e, ao mesmo tempo, ajudando-a a manter uma distância desses afetos. A posição é tão frequente na

bibliografia consultada que dispensa recorrer a detalhes. (GUTFREIND, 2003, p. 28).

Neste sentido no contexto das narrativas, o trabalho com os contos tem demonstrado a relevância desta abordagem. “O que importa é que o conto estabelece uma conversa entre sua forma objetiva – narrativa – e as ressonâncias subjetivas que desencadeia produzindo um determinado efeito particular sobre cada ouvinte”. (MACHADO, 2004, p. 23-24).

A estrutura dos contos maravilhosos traz elementos simbólicos que despertam prazer, curiosidade e emoção; a trama dos personagens povoa o inconsciente das crianças, dando sentido e significado a vida por meio da construção da identidade, na solução de conflitos, vencendo as batalhas e obstáculos, alcançando a glória da vitória.

Exatamente porque a vida é frequentemente desconcertante para a criança, ela precisa ainda mais ter a possibilidade de se entender neste mundo complexo com o qual deve aprender a lidar. Para ser bem-sucedida neste aspecto, a criança deve receber ajuda para que possa dar algum sentido coerente ao seu turbilhão de sentimentos. Necessita de ideias sobre a forma de colocar ordem na sua casa interior, e com base nisso ser capaz de criar ordem na sua vida. Necessita - e isto mal requer ênfase neste momento de nossa história - de uma educação moral que de modo sutil e implícito conduza-a às vantagens do comportamento moral, não através de conceitos éticos abstratos, mas daquilo que lhe parece tangivelmente correto, e, portanto, significativo. (BETTELHEIM, 2002, p. 5).

A literatura ampliou meus horizontes e abriu caminhos para investir na carreira docente que pela sua natureza requer, necessariamente, estar com o outro, estabelecer relações de comunicação das mais variadas formas, seja por meio de diálogos, gestos, narrações, textos etc.

A docência favorece a intersubjetividade, as interações, a mediação, a socialização; inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. O contexto educacional tem paulatinamente se livrado da rigidez das práticas engessadas; todavia têm se mostrado perdido pela complexidade dos tempos modernos, as vivências de contação de histórias muitas vezes têm servido a outros propósitos, gerando outros fins e pretextos para desenvolver atividades que descharacterizam a literatura e sua potencialidade intrínseca de arte.

No exercício de suas atividades o professor poderá agregar à sua rotina, o universo que permeia a contação de histórias, neste sentido a criança terá contato com esta cultura que concomitantemente a aproxima dos fatos da realidade. Conforme Egan (1994, p.50 grifo do autor), “contar uma história é uma forma de estabelecer significado. As histórias tendem a

relacionar-se largamente com significados afectivos, enquanto que em educação a nossa preocupação central se relaciona com a compreensão. O que pretendemos é que o significado <<cognitivo>> e <<afectivo>> se integrem”. Se as histórias abarcam a dimensão do saber, do expressar e do sentir, por que não as inserir como uma atividade plural nas práticas docentes?

A formação docente era o possível caminho que me conduziria às respostas das minhas indagações, motivo pelo qual optei pelo curso de pedagogia. Nesse intuito de me dedicar com afinco ao que se tornaria meu objeto de estudo, fiz a graduação e quatro especializações, sendo três pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e uma no estado de São Paulo, pela Faculdade Network- Brasil. A vida acadêmica foi frutífera, em várias disciplinas pude usufruir das histórias, em trabalhos coletivos pude representar os conteúdos por meio de dramatizações, criar cenários, expor ideias, explorar o gosto estético.

No período de estágio também pude colocar em prática as vivências que perpassam o universo da contação de histórias que contribuíram significativamente para minha formação. Junto com meus pares, nas escolas que estagiávamos foi possível apresentar na prática as narrativas.

[...] Toda vivência é sempre “minha” vivência exclusivamente individual, e isso significa “não apenas que eu sinto, mas também que eu incondicionalmente sinto”. Expressar algo através das Erlebnisse pressupõe revelar algo daquilo que alguém efetivamente sentiu e, neste aspecto, a dimensão estética da Erlebnis “não é apenas uma forma de Erlebnis ao lado de outras, mas ela representa a forma essencial de toda Erlebnis em geral”. O conteúdo daquilo que é sentido de modo inteiramente imediato-individual e significativo em uma vivência, não exige uma determinação racional, ao contrário, pois “como sensação, Erlebnis se refere ao âmbito global do sentimento” (VIESENTEINER, 2013, p.144-145).

Outro aspecto preponderante nesta época; foi o fato de alguns professores trabalharem de maneira interdisciplinar, fazendo com que as disciplinas dialogassem entre si, dessa forma eliminavam a distância de interlocução com os conteúdos propostos, contribuindo para aprendizagens significativas.

Conciliando o trabalho com a vida acadêmica, atuava na Oficina Cultural, posteriormente na Biblioteca Municipal, espaços vinculados à Secretaria Municipal de Cultura de Uberlândia. Após a conclusão do curso de pedagogia, conciliava as atividades da Biblioteca Municipal com o trabalho docente em escolas da rede estadual, atuando nas séries iniciais. Nesta época investi nas habilidades para a prática de contação de histórias; fiz cursos, participei de

eventos e encontros; atualmente participo do Núcleo dos contadores de histórias, Cirandando⁴.

Durante o tempo que atuei na biblioteca, elaborei um projeto de contação de histórias designado – “Histórias Aromas e Sabores” – com o intuito de atender um público das mais variadas idades, desde crianças, adolescentes e idosos; as escolas agendavam visitas a este local a fim de participarem do projeto que tinha como objetivos: fomentar o gosto pela leitura, frequentar o espaço, fazer empréstimos do acervo, desenvolver o gosto estético, o hábito de ouvir histórias, dentre outros. Atualmente levo o projeto a diversas instituições, e também tenho um blog: “hasabores.blogspot.com”, com registro de fotos das vivências e experiências das contações de histórias.

Em 2011 exonerei do cargo de professora em Uberlândia, me mudei para cidade de Osasco- SP, pois havia prestado concurso para professora no estado de São Paulo, trabalhei em Barueri e Carapicuíba. Juntamente com meus alunos e meus pares (professores, coordenadores e gestores da escola) vivemos experiências valiosas e significativas; sou grata a todos.

Atuei como professora regente de alunos do 3º e 5º anos, de uma Escola Municipal de Educação infantil e Ensino Fundamental, no turno da manhã em Barueri. Em outra Escola Municipal de Ensino Fundamental, em Carapicuíba, trabalhava no turno da tarde como professora eventual.

Em Barueri, desenvolvi o projeto: “Histórias, Aromas e Sabores” de forma interdisciplinar, a coordenação da escola propôs uma parceria: todas as terças-feiras no horário de HTPI (horas de trabalho pedagógico individual), quando o professor estava na escola, mas fora da sala de aula, reunia com as turmas, promovendo a contação de histórias; os alunos eram separados pela faixa etária, uma vez que as histórias e os recursos utilizados eram adequados à idade: fantoches, tapetes, painéis, cenários, etc.

Em Carapicuíba atuava como professora eventual, importante destacar que a eventualidade foi uma experiência ímpar, me proporcionou muitos aprendizados; conhecia todas as turmas da escola, tinha contato com todos os alunos e professores numa relação de respeito e reciprocidade.

No que concerne a proposta curricular de Carapicuíba, tinha liberdade de oferecer aulas variadas que contemplassem o previsto no PPP (Projeto Político Pedagógico), mas que não se limitavam, apenas, ao espaço da sala de aula e nem a maneira tradicional do giz e lousa; ou a blocos de conteúdos fechados em si, pude explorar as diferentes linguagens (oral, musical,

⁴ Núcleo dos contadores de histórias Cirandando é composto por professores, contadores de histórias e interessados, o núcleo mantém encontros mensalmente na Biblioteca Municipal de Uberlândia, além de promover jornadas de contação de histórias que reúnem alunos de diferentes escolas de Uberlândia.

artística, corporal, etc.) articuladas e em sincronicidade com os conteúdos curriculares.

Uma característica peculiar que o professor eventual deve ter e a diretora daquela escola fazia questão de destacar era: ter perfil, estar sempre à disposição de quem dele precisasse; saber lidar bem com os outros, que eram muitos e únicos em suas peculiaridades, pois a escola era grande, muitas salas, muitas turmas e múltiplas maneiras de conceber as práticas educacionais.

A diretora reforçava: o professor eventual deve ter como característica essencial a habilidade proativa, ele é um coringa, um ser plural; tem que ter cartas e cartas nas mangas, não pode perder de vista o objetivo da escola, tem que oferecer o melhor aos seus pares, aos alunos, contemplar e sustentar simultaneamente o tripé: currículo – docentes - alunos. Mantendo o equilíbrio entre estes três parâmetros, o resultado tende a ser satisfatório; a comunidade escolar reconhece, os pais retribuem e valorizam o bom trabalho deste docente e o compromisso da instituição com a educação de qualidade.

Constantemente estava em sala substituindo algum professor, sendo assim o projeto acontecia esporadicamente, como em Barueri, também pude propô-lo utilizando o processo de agendamento com turmas e promovendo a vivência em toda escola; em ambas as instituições recebia o incentivo e valorização das gestoras e professoras para que o projeto acontecesse.

Adaptei-me bem com meus pares, coordenadores, gestores, com meus saudosos alunos, enfim; com a rotina profissional e a remuneração salarial em São Paulo, todavia não suportei a distância dos meus entes queridos, nasci e vive grande parte da minha vida em Uberlândia, sendo assim, apesar de realizada profissionalmente e financeiramente, me sentia deslocava do meu habitat natural.

No ano de 2013 exonerei-me do cargo no estado de São Paulo, retornei para Minas Gerais, cidade de Uberlândia, pois havia prestado o concurso oferecido pelo estado e município, sendo aprovada nas duas instâncias; optei por trabalhar no município, onde atuo como professora em um turno e especialista da educação no outro, ambos na educação infantil.

No itinerário da minha história fui ampliando a formação profissional, movida simultaneamente pelo processo de aprimoramento da minha formação humana, dessa forma percebo-me cada vez mais envolvida nas vivências do cotidiano escolar, pelas questões que abarcam a prática educativa e concomitantemente pelo universo das histórias.

Se durante meu processo de formação o objeto de estudo foi paulatinamente sendo sistematizado, neste momento da minha vida está organizado de maneira clara, toda a bagagem que agreguei ao longo da trajetória pessoal e profissional foi se delineando e ganhando o

contorno de pesquisa científica.

Todas as minhas vivências e experiências convergiram para o âmbito da contação de histórias, delineando nitidamente o meu objeto de pesquisa: o professor da Educação Infantil que trabalha com a contação de histórias. Somado a certeza do que eu desejo pesquisar, busquei a forma de realizar as investigações ingressando no mestrado em educação pela UFU. Delimito as investigações a professoras da educação infantil que contam histórias e divulgam seus trabalhos nas redes sociais. Este anseio, acrescido da bagagem teórico-prática que adquiri pelo investimento em cursos de pós-graduação como, por exemplo, o de Arte e Educação e o de Psicopedagogia, abarca o processo de aprendizagem de maneira plural, contribuindo para compreensão das práticas educativas.

No desenvolvimento da prática educativa destaco como essencial a busca constante pela formação e aprimoramento docente que promove diferentes aprendizagens e se conjuga de forma dialética, como por exemplo, a que embasa o trabalho com a contação de histórias e que se concentra em várias dimensões, dentre elas as constitutivas das diferentes esferas da compreensão humana (a subjetividade e intersubjetividade). As narrativas vislumbram a construção de conhecimentos significativos tanto para quem conta quanto para quem ouve, irradiam diretamente os efeitos sobre o desenvolvimento da criança de maneira integradora, essencialmente na primeira infância. “A prática regular de ouvir histórias pode, pois estimular todo um conjunto de capacidades cognitivas, as crianças conseguindo interpretar histórias cada vez mais sofisticadas necessariamente desenvolve um sentido de causalidade mais apurado”. (KIERAN, 1994, p. 101).

Ao longo da vida, o ser humano vai constituindo seu processo de formação; todavia, na primeira infância, a criança se mostra tal como é; expressa sentimentos, emoções ou não, exterioriza conflitos internos, se apresenta de maneira autêntica; é por natureza original, toma decisões, critica, expõe gestos, abusa da corporeidade, da verbalização, testa todas as hipóteses que recebe do meio externo, e ainda desenvolve processos de representações mentais, capacidade de simbolização das estruturas superiores, o que promove avanços na formação da personalidade e construção da sua identidade pessoal.

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os

aspectos de sua personalidade – e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (BETTELHEIM, 2002, p. 13).

Outro fator intrínseco a contação de histórias outorga atenção especial a interação e mediação por uma visão holística e abordagem sistêmica que considera a unicidade das partes que compõem o outro, não o vê apenas como metades isoladas. Nas narrativas o papel decisivo se detém na função comunicativa, na linguagem, gestos e expressões como instrumentos reguladores por excelência das ações e do pensamento; neste sentido elas reconhecem o ser como sujeito ativo de trocas e inter-relações.

Fico pensando em alguém que resolve dedicar algumas horas de sua vida lendo histórias para uma criança desconhecida, deitada numa cama de hospital. Não é o medo que une essas duas pessoas nesse instante. Ambas transitam, cada uma pela sua própria história, dentro do conto. Não se trata de fugir ou negar da dura realidade do medo ou da impotência. Experimentam a si mesmas em outras possibilidades de existir, além do medo. É nesse caos de começo de milênio que a imaginação criadora pode operar como a possibilidade humana de conceber o desenho de um mundo melhor. (MACHADO, 2004, p.15).

Corrobora das palavras de Machado (2004), a contação de histórias opera como possibilidade humana, possui dimensões plurais que englobam o desenvolvimento humano nos aspectos: físico, mental, emocional, afetivo, social, cultural, dentre outros.

Com base nas premissas acima se tornou latente explorar as concepções de professoras que contam histórias, a partir do contexto educacional da educação infantil no qual as narrativas se constituem numa prática discursiva de muitas vozes e olhares, essenciais à interação e mediação entre professor e aluno.

As narrativas promovem nas rotinas diárias interações e diálogos como forma também de levar a criança a interpretar o mundo. É uma ferramenta de acesso à cultura, que se vale da interlocução do ritmo, música, oralidade, criatividade, ludicidade, imaginação e fantasia, do manuseio do livro, da exploração de diversas literaturas como caminho de aprendizagem às crianças.

Todos nós temos experiências estéticas desde que nascemos, porque elas se relacionam com a estrutura que vai se criando, tanto em nosso pensamento como em nossa percepção. Fazem parte da experiência estética: cheiros, gostos, sons, temperaturas, texturas, imagens. Walter Benjamin fala que em

cada gesto está contida toda a nossa biografia. Tudo que vivemos, tudo pelo que passamos, de alguma forma vai contribuindo para esse manancial de possibilidades que nós somos. (BARBIERI, 2012, p. 37).

No decorrer do seu desenvolvimento pessoal a criança navega em diferentes linguagens, o professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem, usufruindo da contação de histórias poderá propor atividades atento as múltiplas dimensões que envolvem a formação do aluno, criar uma atmosfera favorável e propícia ao desenvolvimento integral da criança, abarcando os aspectos emocionais, cognitivos, físicos, afetivos e sociais.

Ao utilizar-se desta proposta, o docente passa a compor sua prática com ideias motivadoras, realiza ações planejadas e sistematizadas, capazes de promover uma verdadeira e significativa situação de aprendizagem.

[...] Há, para isso, uma variedade de “conteúdos significativos” que poderiam ser explorados através de situações lúdicas e adequadas, propostas pelo professor e que auxiliariam a criança a elaborar alguns dos “conflitos” próprios deste período, através da expressão do que “sente, pensa ou faz”, com vistas à formação de seu autoconceito e à sua interação no grupo, tão necessárias para o êxito das aprendizagens posteriores. (HENRIQUES, 1987, p.290-291).

As experiências e vivências que acumulei ao longo da vida, intensificaram meus estudos no âmbito da contação de histórias, exigindo agregar à formação inicial e permanente o necessário sentido da teoria à prática com atuação efetiva no chão da escola. Dessa forma, [...] “vamos construindo as nossas perspectivas gradualmente e eclecticamente, a partir de um vasto leque de teorias e resultados de investigação, à luz das nossas próprias experiências [...]. (EGAN, 1994, p.18).

Como destaca Egan (1994) é inestimável o valor das teorias acumuladas de geração a geração, as contribuições herdadas são infindáveis, são como lentes que projetam o olhar para o futuro, todavia a dinâmica de investigação nos leva a refletir sobre as mesmas, nos instiga a buscar novas maneiras de analisá-las, nos possibilita redefinir-las de forma sistematizada, gerando novos conhecimentos que culminam no progresso científico.

A teoria aliada à prática promove reflexões sobre a ação docente no trabalho com a contação de histórias que incide diretamente nos processos de mediação e interação em sala de aula, nas intersubjetividades, no uso da biblioteca como ambiente favorável à aprendizagem, a exploração da literatura e no desenvolvimento do aluno.

Ancorada no aperfeiçoamento docente e no exercício do trabalho intelectual fui me apropriando dos conhecimentos construídos científicamente, estruturando artesanalmente por um processo de tessituras o caminho que me levaria à investigação. Assim fui perfazendo a construção de minha identidade profissional e prática docente, subsidiada não somente no desenvolvimento de habilidades e competências inerentes a docência, mas proeminente aberta a novas abordagens, estudos e flexibilidade pedagógica; lançando sobre meu fazer docente um olhar cuidadoso e sensível.

Hoje comprehendo que a escola pela sua própria natureza abarca como grande desafio a possibilidade de encontrar caminhos e soluções para aspectos que envolvem seu funcionamento num âmbito geral, bem como para questões mais específicas, como por exemplo, as apontadas sobre o professor que conta histórias; o exercício constante das indagações e reflexões promoveu, simultaneamente, ampliar e especificar o olhar sobre a ótica do cenário educacional no âmbito da educação infantil.

Pela ampliação do olhar pude enxergar a dimensão do ato educativo que exigiu investir na carreira docente para me tornar uma professora pesquisadora; enfrentando todos os percursos, participei de formações permanentes, em eventos, cursos, seminários, etc. Vivenciei discussões e questionamentos com a equipe escolar sobre as práticas docentes relacionadas intrinsecamente aos processos de desenvolvimento dos alunos, a relação do ensino e da aprendizagem, a dimensão do humano numa visão sistêmica e sua formação, as interações, as mediações, os recursos didáticos, a intersubjetividade, as vivências de contação de histórias.

Reconheço-me simultaneamente como docente e pesquisadora, sem abrir mão do rigor que a pesquisa exige, busco associar o trabalho de pesquisadora com o meu fazer pedagógico.

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.46).

É com o olhar de professora pesquisadora que abordo as práticas de contação de histórias, as quais ocorrem de formas variadas, em variados espaços, com finalidades plurais, por diversos profissionais; seja na perímetro urbano ou rural, nos diferentes segmentos da educação; todavia o tempo requerido à pesquisa exigiu recuar a visão para um foco mais específico. Neste sentido delimito a investigação e busco considerá-la no âmbito do universo

escolar no segmento da educação infantil com professoras que contam histórias e as divulgam nas redes sociais.

[...] os professores poderão conjugar com seu trabalho pedagógico. O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008. p.32- 33-).

Os debates e estudos sobre este tema são pontuais em destacar a importância que as histórias contadas representam na vida das crianças.

Todas essas aprendizagens são de natureza sociocultural, portanto, não ocorrem espontaneamente como decorrência do desenvolvimento biológico, mas resultam da participação de crianças em práticas socialmente circunscritas, em que ouvem histórias lidas ou contadas, com a mediação de adultos. (BRANDÃO, ROSA, 2011, p. 35).

Nestas circunstâncias o professor representa o papel de mediador que propicia participações junto e para as crianças, pois o humano se faz no social que implica necessariamente a presença do outro. O aluno sujeito ativo corrobora para que as aprendizagens se efetivem. A partir destas experiências educando e educador estabelecem uma relação na qual o docente numa atmosfera de interação conhece e identifica as características de seus alunos protagonistas, tanto no aspecto individual quanto no coletivo; o discente adquire confiança e liberdade; ambos são capazes de construir conhecimentos.

Compreendo a dimensão que envolve a contação de histórias, a possibilidade de ser utilizada como proposta na educação infantil capaz de instigar a participação dos alunos nas diferentes ações docentes. Neste sentido torna-se preponderante reconhecer a relevância em abordá-la, percebendo no cenário educacional um campo fértil e profícuo, tendo como protagonistas das investigações os professores; sujeitos efetivos das práticas socialmente circunscritas no ambiente escolar.

Estas abordagens se apresentam como a pauta do dia, pois a escola é um espaço privilegiado a indagações e busca de soluções ou de novos referenciais as dúvidas suscitadas.

Neste tempo-espacó a pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social como um desafio, uma vez que congrega explicações sobre o fenômeno abordado e busca desvendar os significados culturais que representa naquele contexto.

Outra característica peculiar referente à pesquisa, é que falo de um lugar que é a minha prática, mesmo sendo realidade de escolas que não atuo, mas ser professora e contadora de histórias possibilita-me uma melhor compreensão das ações com vistas a desvelar de forma mais detalhada as concepções de professoras da educação infantil que contam histórias.

Uma vez contextualizado o objeto da pesquisa, qual seja: o professor da educação infantil que trabalha a contação de histórias, a problematização foi assim configurada:

- Quais as concepções de contação histórias das professoras participantes da pesquisa?
- Como as mesmas inserem a literatura nas escolas onde atuam?
- Como escolhem e como exploram as obras literárias?
- Ao abordar a contação de histórias, as professoras estabelecem interfaces com a realidade dos alunos?
- Correlacionados a problematização, foram elencados os seguintes objetivos:
- Conhecer as concepções de contação de histórias de professoras que atuam na educação infantil;
- Analisar como a literatura é levada para as escolas, como são feitas as escolhas das obras e como as docentes recorrem a elas;
- Identificar se são evidenciadas interfaces entre a contação de histórias e a realidade dos alunos.

Participam do processo investigativo professoras da educação infantil (2^a infância, 3 a 5 anos de idade) que postam suas propostas nas redes sociais. Não se trata de uma visão ingênuia ou desprevensiosa sobre o objeto de estudo, mas movida pelo interesse no contexto escolar, pautada pela captura de elementos que venham elucidar as indagações propostas acerca da temática da contação de histórias na educação infantil.

A pesquisa justifica-se pelo comprometimento e responsabilidade científica. Assinalo que o tema não é algo novo, há uma vasta referência bibliográfica e inúmeras literaturas especializadas sobre estas abordagens. Todavia, o ato de investigar envolve este dinamismo que perfaz a construção de outros olhares sobre um mesmo saber, seja pela busca de soluções para os problemas suscitados, seja intencionada pelos mais diversos questionamentos, movida pela curiosidade epistemológica, pelo intuito de contribuir com a produção científica ou mesmo com

o propósito de sugerir novos apontamentos a partir dos estudos realizados para enriquecimento da prática docente.

Os resultados apresentados ao final da pesquisa vislumbram não somente contribuir com as questões que abarcam o campo educacional, mas também trazer elementos novos para o campo da teoria e simultaneamente para a prática sobre esta temática; decerto que a teoria só se consubstancia em consonância efetiva com a prática, o que reverbera diretamente ao processo de construção da ciência como contributo à qualidade científica.

Sendo assim, considero que o trabalho permitiu articular as questões vivenciadas na investigação acerca da contação de histórias, com vistas a socializar as experiências e aprendizagens com meus pares no exercício do meu fazer pedagógico.

Uma vez sinalizado o objeto, a problematização e os objetivos da pesquisa, assim como o contexto que favoreceu o surgimento dessa proposta de investigação, o próximo capítulo apresenta a trajetória metodológica, por meio da qual o trabalho se efetivou.

CAPÍTULO II

OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

O ato de pesquisar estabelece condições de emancipação ao pesquisador, uma vez que pelo exercício sistemático e racional desta prática torna-se possível organizar os conhecimentos produzidos no universo científico, propiciando frutíferas contribuições que se configuram em: refutações, confirmações ou soluções aos problemas suscitados, e ainda, reflexões e avanços epistemológicos.

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 2012, p. 16, grifos do autor).

Sendo a contação de histórias o ponto de partida da pesquisa; as indagações tiveram por objetivo conhecer, identificar e analisar as concepções de professoras da educação infantil acerca desta temática. Os caminhos que delinearam o percurso metodológico foram definidos com base na problematização e nos objetivos elencados na pesquisa, balizados a partir do conjunto de situações definidas na escolha do tema.

A metodologia utilizada orientou minhas ações, as quais foram desprovidas de ideias cristalizadas; a pesquisa cingida pelos cuidados e exigências éticas, se pautou pelos princípios da seriedade, comprometimento, flexibilidade, criatividade, análise, síntese, reflexão, expressão lógica, dentre outros elementos contributos às investigações.

O estudo se respaldou na abordagem hermenêutica que nas palavras de Santos Filho (2007) consiste em compreender o significado das ações dos participantes e interpretá-las mediante um processo de movimento constante entre as partes e o todo; ou seja, entre os agentes envolvidos e seu contexto.

Do ponto de vista metodológico, a abordagem hermenêutica se encaminha dentro dos parâmetros seguintes: (a) busca esclarecer o contexto dos diferentes atores e das propostas que produzem; (b) acredita que existe um teor de racionalidade e de responsabilidade nas diferentes linguagens que servem como veículo de comunicação; (c) coloca os fatos, os relatos e observações no contexto dos atores; (d) assume seu papel de julgar e tomar posição sobre o que ouve, observa e compartilha; e (e) produz um relato dos fatos em que os diferentes atores se sintam contemplados. (MINAYO, 2010, p.167).

Com base nesta abordagem propus-me a trabalhar com a metodologia interpretativa que corresponde aos objetivos da pesquisa, à medida que comprehende a realidade continua em constante movimento e permite confrontar os dados do fenômeno em estudo pela interação da teoria relacionada aos elementos verbais (informações, depoimentos, falas) e os não verbais (gestos, expressões).

Uma vez que nada se constrói fora da história, qualquer texto (em sentido amplo) necessita estar referido ao contexto no qual foi produzido, porque só poderá ser entendido na totalidade dinâmica das relações sociais de produção e reprodução nas quais se insere. Mais que isso, o cientista que analisa as questões sociais nunca poderá se esquecer de que os seres humanos não são só objeto de investigação são também sujeitos de relações [...]. (MINAYO, 2010, p. 348)

Outro contributo à pesquisa pertinente a utilização da metodologia interpretativa se detém no fato que ela integra a visão holística e sistemática que vê na totalidade da realidade social a diversidade e complexidade dos fenômenos que abrangem diferentes áreas, neste estudo, especificamente, abarca o campo educacional.

Do ponto de vista operacional, o pensamento sistemático não está propondo técnicas. Na verdade, ele se configura como uma visão epistemológica que permite o uso de recursos desenvolvidos dentro dos paradigmas da ciência tradicional. Mas esse uso exige algo muito novo, o exercício de um olhar e uma abordagem diferente: que ilumina aquele ponto cego da visão unidimensional, fazendo-o enxergar as interações; subverte a mente compartmentalizada, buscando fazer as diferenças e as oposições se comunicarem, e modifica a prática antiga que só valoriza regularidades e normas. Ao contrário, mostra as coisas que permanecem e ressalta “o que” muda e “como” as coisas se transformam, auto-organizando-se. (MINAYO, 2010, p. 137-138.)

A metodologia interpretativa com base na visão holística e sistemática é uma alternativa para pensar a realidade como dinâmica, os fenômenos sociais como um processo em constante transformação e interação entre investigador e investigado, sendo assim as concepções das professoras acerca da contação de histórias são compreendidas como um sistema interligado por infinitas conexões, articuladas por comunicações privilegiadas, expressões estabelecidas, gestos, linguagens, dentre outros.

A abordagem hermenêutica no exame do contexto amplia a perspectiva dos significados atribuídos às crenças, valores, percepções e subjetividades de cada expressão do humano que possibilita compreendê-lo em sua totalidade. Sob a ótica da metodologia interpretativa encontrei os subsídios para abordar o objeto de estudo, interlocuções que almejassem os objetivos e conduzissem aos resultados propostos a fim de constatar ou refutar os fenômenos analisados sobre a realidade social.

Fator preponderante as representações e intencionalidades, a abordagem hermenêutica caracterizou melhor a natureza da investigação, que correspondeu a coleta de dados selecionada pelo uso de entrevistas, grupo focal e análise documental, com a finalidade de analisar e compreender os pontos de vista e proposições nas etapas de construção dos dados.

Pude apreender na totalidade as aspirações, crenças, valores, atitudes e concepções das professoras e o significado dado a contação de histórias e a partir daí, tecer as interpretações e inferências.

Por meio da metodologia interpretativa adotei procedimentos dinâmicos que me propiciaram o aprimoramento de hipóteses e descobertas que se apresentaram em constante interação com os atores sociais. Pelo pensamento holístico e sistêmico compreendi o sujeito em seu movimento: professoras que vivenciam na prática a contação de histórias.

Considerei que ao definir e traçar os planos e os instrumentos, eles se complementaram com fluidez e levaram a descobertas e inovações acerca da investigação por apresentarem em sua configuração a flexibilidade nas ações, e considerarem a pluralidade de aspectos em relação ao objeto estudado. Isto viabilizou no decorrer do estudo: identificar, descrever, explorar, analisar, compreender e vivenciar no trabalho de campo assuntos de ordem prática, a atuação dos atores sociais, ou seja, as professoras participantes da pesquisa.

2.1. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para definição das professoras participantes da pesquisa foi realizada uma sondagem pelas redes sociais, blogs e sites, a fim de localizar professores do município de Uberlândia que atuassem na educação infantil e que divulgassesem pelos canais de comunicação o seu trabalho de contação de histórias.

A busca e o acesso às redes sociais, bem como a propagação de inúmeros trabalhos publicados na internet ofereceram parâmetros preliminares para seleção de profissionais. Destarte as buscas na internet têm se mostrado como uma aliada às pesquisas, trazendo contributos às investigações, dentre as mais variadas características, se configuram como um

tipo de sondagem exploratória e descritiva que permite o levantamento de dados de uma determinada investigação. Nesta pesquisa se consubstanciou em direcionamentos favoráveis a delimitação e especificação dos sujeitos participantes.

Explorar dados via internet se constitui uma ferramenta valiosa e indispensável à pesquisa; no presente estudo, além de auxiliar na consulta de periódicos, bibliotecas virtuais, banco de dados, dissertações, bibliografias online, dentre outros, foi um instrumento facilitador para definição dos participantes, uma vez que seria uma tarefa árdua fazer uma seleção apurada considerando as sessenta e nove escolas municipais de educação infantil do perímetro urbano da cidade de Uberlândia; e ainda, a tempo de concluir as análises e composição do texto dentro do prazo que é estimado a concretude da pesquisa.

Em relação à pesquisa na internet:

A Internet, rede mundial de computadores, tornou-se uma indispensável fonte de pesquisa para os diversos campos de conhecimento. Isso porque representa hoje um extraordinário acervo de dados que está colocado à disposição de todos os interessados, e que pode ser acessado com extrema facilidade por todos eles, graças à sofisticação dos atuais recursos informacionais e comunicacionais acessíveis no mundo inteiro. (...) permite ainda aos pesquisadores de todo o planeta trocar mensagens e informações com rapidez estonteante, eliminando assim barreiras de tempo e de espaço. (SEVERINO, 2002, p. 133- 134).

Diante das novas tecnologias de informação e comunicação, de trabalho em rede, de conexões que rompem barreiras e fronteiras; o modo de fazer ciência se altera significativamente, um horizonte de possibilidades se abre em meio a estas inovações, uma nova modalidade que gera situações de pesquisa que paulatinamente vai ganhando adeptos por toda parte do mundo. O universo online se apresentou farto, vasto e bem amplo, tornando viável o planejamento do trabalho de forma ágil, dinâmica e desafiadora.

Como toda pesquisa exige cuidados e critérios de seleção, após filtrar o que se deseja, é necessário estudar os conteúdos e procedência do material divulgado. Comumente encontram-se páginas que estão em consonância com os princípios curriculares, apresentam teor de qualidade compatível com as propostas de cada segmento, constitui-se num referencial didático de grande valia.

Os professores habitualmente utilizam as histórias em suas práticas docentes. À medida que são divulgadas, essas práticas tendem a se expandir de tal forma que frequentemente ocorrem trocas de experiências significativas com pessoas de toda parte do mundo. Como nos

lembra Severino (2002) o acesso à rede mundial de computadores elimina qualquer tipo de barreira, não existem fronteiras para o acesso, todavia requer rigor no momento da consulta.

Utilizando como padrão de consulta professores que contam histórias, é exequível localizar com dados concisos sugestões de: planejamentos, projetos, sequências didáticas, atividades permanentes, divisões das histórias definidas por faixa etária, público alvo, referência de autores, dentre outros; todavia o após o filtro e apuração precisava localizar estas abordagens por professores que atuassem na cidade de Uberlândia.

A divulgação na mídia como canal difusor destas práticas, na qual ocorre uma confluência de membros que se conectam simultaneamente gerando amigos em comum, crie-se um fio condutor que rompe fronteiras, tempo e espaços. Como resultado da busca elenquei dez nomes, fiz o contato e o convite, por meio da consulta obtive resposta de quatro interessadas que formou o grupo de participantes da pesquisa, posteriormente uma delas desistiu indicando uma profissional que atuava na mesma escola e que aceitou o convite, permanecendo o total de quatro professoras.

As participantes da pesquisa atuam com crianças da segunda infância, ou seja, de três a cinco anos de idade. A opção pela segunda infância, apesar de compreender que as histórias envolvem todas as idades de maneira plural, se justifica por considerar que as crianças já verbalizam com mais veemência, o que incide na maneira como participam das aulas: lançam inúmeras perguntas, questionam situações, emitem opiniões, sugerem atividades, fazem escolhas, se reconhecem como protagonistas das ações, o que propicia frutíferas interações, além de apresentarem maior capacidade de concentração.

O nome das docentes foi referenciado pelo sobrenome, em todas as interlocuções propostas no trabalho de campo, as participantes se apresentaram com presteza e prontidão. No primeiro momento quando apresentei a pesquisa e esclareci sobre a temática a ser investigada, evidenciei o grau de satisfação das convidadas em contribuir com as investigações; exprimiram confiança na fala, se mostraram proativas e abertas, dispostas e prestativas em colaborar da melhor forma possível. E ainda manifestaram interesse em relação ao meu trabalho de contação de histórias, informalmente fizeram perguntas, pediram detalhes das abordagens com as narrativas, possibilitando compartilhamos vivências e experiências.

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las. A experiência, a nossa e a dos outros professores. O conhecimento, aquele que provém da investigação,

das experiências dos outros e de modelos, exemplos e propostas. (ZABALA, 1998, p. 13).

A interatividade esteve presente em todos os encontros, permeados pelo movimento de dialogicidade entre os envolvidos na pesquisa. Esta dinâmica possibilitou agregar informações aos dados coletados e inúmeros aprendizados ao fazer docente. Apresento a seguir os dados referente às participantes.

Quadro 1: Dados dos participantes.

Sobrenome	Instituição/ agrupamento	Idade	Formação	Tempo de atuação	Tempo de atuação na instituição
SILVA, A.M. de	EMEI nº 1 2º período	42 anos	Graduada em Letras, Pós- Graduação/ em Tecnologia Digital Aplicada à Educação.	Mais de 10 anos	10 anos
FERNANDES, J.L.M.B.	EMEI nº 2 1º período	38 anos	Graduada em Pedagogia, Pós-graduação em Educação Infantil e Séries iniciais.	20 anos	7 anos
INÁCIO R.A.S.	EMEI nº 3 2º período	40 anos	Graduada em Pedagogia, Pós-graduação em AEE.	6 anos	2 anos
PEREIRA S.P	EMEI nº 4 1º período	46 anos	Graduada em Pedagogia.	Mais de 5 anos	3 anos

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Apresentados os critérios de definição das participantes da pesquisa e sua atuação é chegado o momento de apresentar as escolas que constituíram o campo de investigação.

2.2. O CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida por meio de um trabalho de campo em instituições de educação infantil. Uma vez definido o segmento e as profissionais, após o aceite para a pesquisa, busquei informações/dados das escolas que atuavam.

As quatro professoras atuam em instituições distintas, ou seja, quatro EMEIs em locais

diferentes. Após contato com a equipe gestora, numa visita informal às respectivas escolas, apresentei o projeto e intuito da pesquisa, buscando o consentimento para a realização do estudo in loco. As gestoras das quatro instituições foram cordiais e permitiram que as docentes participassem da pesquisa e que eu pudesse coletar dados das escolas, entretanto frisaram a necessidade de cumprir com o compromisso e procedimentos éticos de pesquisas que envolvem seres humanos, tais como autorização da SME e termo de Livre Consentimento livre e esclarecido (Anexo IV).

Para designar cada EMEI e suas caracterizações com a intenção de preservar suas identidades, descrevi-as utilizando números de 1 a 4.

Quadro 2: Características das instituições.

Escola	Estrutura física	Data da criação	Corpo docente	Faixa etária que atende / Público alvo	Projetos e programas desenvolvidos
1-	Secretaria, sala de direção, 3 salas de aula, sala de professores, 1 sala de vídeo, 1 corredor, 1 banheiro adulto, 2 banheiros infantil, 1 cantina, 1 dispensa, 1 almoxarifado, 1 refeitório, 1 pátio, 1 lavanderia.	02/09/1996	12 professores Sendo: 6 graduados em pedagogia; 2 graduados em educação física; 3 graduados em letras e 1 graduado em geografia. Destes professores, 2 possuem pós- graduação em psicopedagogia e 1 em literatura	Crianças de 4 a 5 anos de idade, sendo 4 anos para o 1º período e 5 anos para o 2º período.	Projeto vídeo/biblioteca; Projeto Identidade; Projeto atividade perfeita; Projeto etnias; Projeto meio ambiente; Projeto contação de histórias.
2-	Secretaria, diretoria, 3 salas de aula, 1 refeitório com bebedouro, 2 banheiros: um masculino e um feminino, 1 sala de professores e especialista, banheiro de professores, cozinha, parque infantil, área coberta (canto criativo), quiosque coberto.	02/09/1996	13 professores sendo: 10 graduados do 1º ao 5º ano; 2 professores graduados em educação física; 1 professor com graduado em artes. 9 professores possuem pós- graduação.	Crianças de 4 a 5 anos, sendo 4 anos para o 1º período e 5 anos para 2º período.	Projeto Cantina na Escola; Projeto Boas maneiras na escola; Projeto a construção da Identidade na Educação Infantil; Meio ambiente e sustentabilidade Contando e encantando.

	Secretaria, sala de direção, sala de supervisão, sala para professores, 7 salas de aula, 01 banheiro feminino infantil, 01 banheiro masculino infantil, banheiro feminino adulto, banheiro masculino adulto, cantina, depósito de alimentos, depósito de limpeza, lavanderia, refeitório, área com ducha, casinha de bonecas, pátio central, pátio externo frente, depósito de gás canalizado, estacionamento para portadores de necessidades especiais.	16/03/2010	36 professores graduados em pedagogia; 1 professora readaptada graduada em ciências biológicas; 4 professores de educação física.	Crianças de 3 a 5 anos de idade	Projeto Leitura também é coisa de criança, Projeto Arte na escola.
4-	Secretaria, direção escolar, Sala dos professores, biblioteca, 12 salas de aula, sala do AEE, sala depósito da educação física, banheiro adulto/feminino, cozinha, copa, banheiro de Asa (Auxiliar em serviços administrativos públicos) feminino, banheiro de Asa masculino, lavanderia, lactário, banheiro infantil 2 anos, banheiro infantil feminino, banheiro infantil masculino, refeitório, depósito de gás, 1 parquinho, pátio externo ao ar livre, área verde, cantinho da ducha, quiosque de artes, quiosque coberto, quadra coberta.	25/09/1996	51 docentes; 37 graduados em Pedagogia; 2 graduados em geografia; 3 graduados em artes; 4 graduados em letras; 3 graduados em normal superior; 2 graduados em educação física. 31 com pós- graduação, sendo 9 em psicopedagogia.	Crianças de 4 meses a 5 anos de idade	Subprojetos: Escola Viva; Lanche coletivo; Atividades folclóricas; Ciranda pedagógica; Projeto vídeo literatura; Projeto Horta na Escola; Projeto Conviver; Projeto os bonecos e a identidade.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

A pesquisa em campo demonstra que os fatos não aparecem diretamente ao pesquisador como resposta às indagações. Para captar a realidade dinâmica e complexa sem perder de vista o objeto de estudo, faz-se necessário selecionar instrumentos que sejam coerentes, que sustentem e evidenciem o que se deseja responder.

Coleta de dados não é apenas processo intuitivo que consiste em fazer observações em determinado ambiente e tomar notas. Deve ser um processo deliberado no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local da pesquisa. (BORTONI-RICARDO, p.58, 2008).

Após especificar as instituições, apresento abaixo os instrumentos de coleta de dados utilizados na investigação.

2.3. OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A organização dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados varia de acordo com as peculiaridades de cada pesquisa e dos critérios que o pesquisador considera contundentes às investigações; um requisito que ajuda na escolha é estudar antecipadamente os variados tipos de instrumentos e suas configurações, apropriando-se do que melhor coaduna com a natureza e interesses propostos.

Feito isso é necessário organizar as metas sistematicamente, elaborar o roteiro e estratégias, considerando a articulação de um instrumento com o outro, sem abrir mão da avaliação e qualidade científica, atento a previsão e cumprimento dos prazos firmados.

Considerando a natureza da metodologia interpretativa, os instrumentos que melhor respondem as intenções da presente pesquisa são: *entrevista reflexiva (ER)*, *análise documental (AD)* e *grupo focal (GF)*; estes contribuem para construir uma base para o entendimento e compreensão acerca das indagações, fornecendo pistas que permitem desvendar os dados.

A opção pela ER foi pertinente ao estudo em questão uma vez que possibilita o contato entre pesquisador e entrevistado num formato flexível e aberto, implica a participação do entrevistador devido ao aprofundamento das informações obtidas; sendo assim o pesquisador ao analisar a qualidade das respostas poderá esclarecer as dúvidas no momento das interlocuções, além de poder acrescentar novas questões. Este tipo de entrevista Szymanski, (2010) denomina como entrevista reflexiva: combina questões abertas que conferem liberdade entre entrevistado e entrevistador sem abrir mão dos critérios e condutas investigativas inerentes à pesquisa.

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece. Como experiência humana, dá-se no “espaço relacional do conversar” [...] (SZYMANSKI, 2010, p. 11).

A ER empregada em abordagens qualitativas coadunou com os interesses da pesquisa, pois sua natureza traz a condição de interação e o objeto de estudo é prioritariamente permeado pelo diálogo com o outro; possibilitando, assim, a utilização da intencionalidade investigativa permeada pelo compartilhamento de ideias e compreensão dos dados com o participante.

Outra característica inerente à ER se concentrou no sentido dado aos significados das narrativas, favorecendo o estabelecimento de relações frutíferas com os participantes por meio

de ações objetivas que se entrelaçaram com aspectos subjetivos como a emoção e empatia, dentre outros.

Em suma, a entrevista é um canal privilegiado de comunicação por meio da interação social que propicia liberdade para condução do diálogo, para isso o entrevistador deve conquistar a confiança do entrevistado, transmitir segurança e desenvolver a empatia.

Na realização da pesquisa as entrevistadas foram quatro professoras que utilizam a contação de histórias em sua prática, conforme definição descrita anteriormente. Para realização da entrevista foi construído um roteiro constituído por questões embasadas na problematização e objetivos previstos no estudo (APÊNDICE A). As entrevistas foram registradas por meio de gravações e transcritas posteriormente, critério impreterível para não perder nenhum dado e atingir as intenções destinadas à pesquisa.

Outro procedimento de pesquisa comumente aplicado às ciências sociais e humanas que também se tornou viável foi o GF; uma maneira de trabalhar com um conjunto de pessoas com características afins, um trabalho interativo que se conduzido de maneira criteriosa e coerente agrupa elementos importantes à problematização do estudo.

O GF viabiliza discussões, explicita pontos de vista, ideias, críticas e questões que consubstanciam com o propósito da pesquisa. Segundo Gatti (2005, p.9): “[...] O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar”.

A pertinência desse instrumento está em suas possibilidades de intensificação de diálogos sobre o objeto de estudo, uma vez que ocorre com a participação de um coletivo de pessoas que se posicionam frente as questões suscitadas, desvendando concepções e reflexões que enriquecem o processo investigativo. Nesse sentido:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia - a- dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p. 11).

A dinâmica do GF era uma situação nova tanto para mim quanto para os participantes que nunca haviam vivenciado esta proposta; reunir pessoas que têm práticas de trabalho em comum foi um momento marcante em nossas vidas. Para compor a dinâmica do GF foi elaborado um guia de discussão, logo em seguida entrei em contato com os participantes para estabelecer data e horário para o encontro, como todas atuavam em duas escolas, o horário escolhido foi extraturno, pois, viabilizava a presença de todas após o término de suas atividades nas escolas e também não corria o risco de nenhum ruído ou influência externa.

A EMEI onde atuo como pedagoga cedeu o local para o encontro. Preparei um lanche e o ambiente, uma sala de aula; afastei mesas e cadeiras deixando apenas uma mesa redonda e cadeiras para os participantes se sentarem em formato de círculo, a sala contém equipamento de TV com capacidade para USB utilizado para passar um vídeo.

De acordo com as orientações para GF para desencadear as discussões convidei uma professora para ser a moderadora na condução da dinâmica, contei também com a colaboração de um convidado para fazer a filmagem e gravação, atuei como relatora fazendo o registro por escrito. Selecionei um vídeo pelo canal *YouTube*: “Carrossel de Histórias – baú da tia Dani⁵” com a história “João Preguiça”, duração de 8’45 minutos, que retrata a vivência da professora contando história com a participação dos seus alunos.

Os participantes vieram direto do trabalho, estavam com materiais pedagógicos e uma delas com a mala de contação de histórias que impactou satisfatoriamente as demais no momento da chegada.

O contexto do GF foi marcado por interações: falas em comum, troca de experiências, sorrisos de satisfação, afetividade, após o “aquecimento” já estavam trocando telefones e contato umas com as outras. Ressalto a relevante contribuição da mediadora que em tempo preciso e de maneira interativa encerrava as interlocuções sem tolher o raciocínio das participantes. A utilização desse instrumento agregou dados essenciais à pesquisa.

Iniciamos o GF com a apresentação de todos os participantes, em seguida foi proposta uma dinâmica para “quebra de gelo” com a utilização de cartões coloridos com desenhos e características com nome das participantes colocadas sobre as cadeiras aleatoriamente, dessa forma assim que as convidadas sentassem encontravam o cartão de outra colega para fazer a

⁵ Sobre o vídeo da Tia Dani ela apresenta uma história pertinente, buscou qualidade na produção, os alunos são os protagonistas, utiliza várias estratégias mas passa despercebida sobre a estridência e entonação da voz, e no momento que espreguiça sua roupa levanta, não é objetivo evidenciar estes aspectos, todavia poderia ter optado pelo uso do aventureiro e moderado na entonação da voz.

apresentação. Após as orientações sobre o funcionamento do GF, a moderadora pediu para cada participante ler as características descritas no cartão.

Posteriormente a moderadora relatou que o cartão que cada participante recebeu estava trocado, neste momento orientou a entrega do mesmo ao referido componente do GF, solicitando que lesse novamente as características descritas e entregasse a colega lhe dando um abraço.

Após a dinâmica demos andamento ao GF conduzido pelas orientações do moderador com a apresentação do vídeo, em seguida iniciamos as discussões elencadas no guia de discussão (APÊNDICE B). Encerramos a dinâmica agradecendo a presença de todas as convidadas que receberam um kit com uma sacola, fantoches e a história escrita de Ruth Rocha - “Bom dia todas as cores”.

Outro instrumento utilizado na pesquisa foi a AD, uma técnica de abordagem de dados qualitativos usada em ciências sociais e humanas, que consiste em apreciar documentos na forma de registros escritos (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

A AD por meio de documentos autênticos representados pela linguagem escrita visa compreender fatos e relações sobre o objeto de estudo, sendo assim, pode desvelar aspectos novos ou produzir resultados similares aos demais instrumentos utilizados na pesquisa.

Com base nestes princípios me apropriei da AD articulada a ER e ao GF, este instrumento tornou-se adequado, consubstanciou como complemento aos dados que foram obtidos nos demais levantamentos. Sem perder de vista os objetivos descritos na justificativa, a análise de documentos apontou aspectos e revelou informações importantes acerca da realidade pesquisada e concepções das professoras. (APÊNDICE C).

Os documentos de registros recolhidos para análise documental foi um plano de aula de cada participante. A partir dos suportes teóricos foi possível conhecer as intencionalidades e a forma como cada professora elabora e utiliza as ações planejadas; se contempla as histórias, quais são elas, os recursos, bem como as características específicas de cada docente abordar o tema.

Por meio de informações nos registros escritos empregados como fonte confiável de dados, busquei como suporte teórico três itens que por sua composição acrescentam às investigações informes preciosos, gerando, assim, um contributo ao processo de interpretação dos dados; são eles: frequência, objetividade, fidelidade dos acontecimentos (OLIVEIRA, 2007).

A *frequência* permite o entendimento do conceito em estudo para além dos dados estatísticos, enfatiza a análise interativa, a *objetividade* diz respeito a clareza do conceito em

sua totalidade; e a *fidelidade* alerta o pesquisador para não se deixar envolver pelos “achismos”, mas sim compreender o conceito em si.

Por meio da análise documental foi possível confrontar os aspectos da prática da contação de histórias e suas prescrições no planejamento das aulas. Os instrumentos selecionados favoreceram a viabilidade, confiabilidade e credibilidade da pesquisa; como todo levantamento de dados apresentaram vantagens e desvantagens, todavia o campo das investigações está sujeito a incursões, imprecisões e incertezas, um risco que foi necessário correr.

Estes instrumentos foram impreteráveis à pesquisa, numa relação intrínseca com o objeto investigado articulados com a teoria e com os conhecimentos já produzidos. A partir da coleta de dados, as análises e evidências contribuíram com a elucidação dos fatos.

Os instrumentos confrontados e enriquecidos produziram pistas que conduziram ao desenvolvimento e desvelamento da pesquisa, instigaram o exercício da reflexão, objetivaram promover ao final das investigações não somente respostas às indagações apontadas, mas abranger uma dimensão maior; sinalizando partes inerentes ao conhecimento e possibilitando apontamentos que podem ser debatidos, testados e utilizados por outros investigadores; que imbuídos pela curiosidade epistemológica busquem respostas aos atuais desafios da ciência. Isto posto, no próximo capítulo, denominado – a contação de histórias: revisitando concepções e práticas, apresento o referencial teórico que sustenta meus olhares e análises do objeto de pesquisa. É importante demarcar de onde estamos falando, quais os pressupostos teóricos que contribuem para construção das respostas acerca das nossas indagações.

CAPÍTULO III

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: REVISITANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

[...] Educar como tarefa assumida profissionalmente é, sem dúvida, compromisso com determinados processos culturais. Mas não significa, ou não pode significar, subserviência a todas as imposições das formas culturais já produzidas e efetivadas e cristalizadas como normas ideais. É muito mais compromisso com o movimento de culturas vivas. (LARA, 2003, p.49).

A partir das palavras do professor Lara, comprehendo que educar requer compromisso com os processos culturais; pelo exercício da reflexão sobre a ação, entendo que educar é um ato que exige movimento constante e engajamento do docente; imbuída pelo novo, me movo em busca do movimento cultural que se apresenta a nós, sempre como dinâmico e vivo.

Com essa perspectiva, considerando a produção do conhecimento por meio da pesquisa, recorro intencionalmente ao “chão da escola”, com o intuito de observar, descrever, analisar e compreender a contação de histórias presente nas práticas docentes, investigando as características peculiares desse procedimento no âmbito da educação infantil.

A natureza da pesquisa exigiu um volume significativo de leituras e consultas as mais variadas fontes, por meio das quais foi possível constatar que o campo da literatura infantil é amplo e profícuo e que a contação de histórias como parte desta dimensão, envolve narrativas fora e dentro do contexto escolar; exploradas por diversos profissionais (professores, psicopedagogos, contadores de histórias, artistas, etc.), abrange as mais variadas idades, dentre outras características peculiares inerentes a este universo.

Para ancorar os debates da pesquisa realizei leituras e estudos pertinentes ao tema, elenquei autores que ora dialogam, ora confrontam as ideias com o objeto de pesquisa em diferentes contextos históricos, demonstrando que as narrativas possuem a capacidade de transpassar tempo e espaço; sendo capaz de incidir diretamente na vida de seus ouvintes, nos seus variados percursos ou delineamentos. Dessa forma referenciai autores como: Machado (2004), Rodari (1982), Bajard (2007), Bussato (2006), Abramovich (1989), Bettheleim, Zelan (1984), Brandão, Rosa (2011), Reyes (2010), Cardoso (2012), Zilberman (2003), etc. Faço alusão também a fontes como: leis, decretos, teses, documentos eletrônicos.

Sinto-me beneficiada por usufruir do esforço intelectual de pesquisadores que são fontes valiosas ao progresso da ciência, à medida que tratam de temáticas que estão em consonância com a natureza do objeto pesquisado; sendo assim, após as leituras e reflexões, lanço meu olhar de forma sistematizada por meio de observações e registros, considero os acontecimentos do

tempo presente, todavia me reporto às heranças epistemológicas deixadas por estes colaboradores.

Nesta perspectiva por meio da literatura abordo o contexto que permeia as histórias, sejam elas concretizadas por: narrativas, contos, lendas, anedotas, fábulas, causos, dentre outros; delineio os percursos e fronteiras dos discursos narrativos que perfazem este universo. Em seguida discorro sobre a origem das histórias, suas especificidades: cultural, social, estética, educacional, e sua relação com o objeto de estudo.

Na sequência faço inferências aos primeiros contadores de histórias até os dias atuais, o trânsito e a perpetuação das histórias por todo mundo citando autores de referência, demonstro como as narrativas sobrevivem em meio à inovação tecnológica e se encontram inseridas na realidade com teor e relevância em atividades educativas nos diferentes segmentos de ensino, dentre eles a educação infantil, finalizo o texto discorrendo sobre as interfaces da contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem e o aperfeiçoamento docente neste campo.

3.1. LITERATURA INFANTIL: PERCURSOS E FRONTEIRAS DOS DISCURSOS NARRATIVOS

[...] Eu me dedico a esse serviço de garimpo de boas histórias e trato de contá-las da melhor forma que puder para que as pessoas tenham uma experiência que lhe seja útil de alguma maneira. Gostaria de aprender a dizer tudo isso com a simplicidade de Chicó, memorável protagonista do Auto da compadecida, de Ariano Suassuna, que é sem dúvida um dos grandes contadores de histórias do nosso país: “Não sei, só sei que foi assim”. (MACHADO, 2004, p. 16).

Com base na epígrafe de Machado (2004), só sei que é assim, não é de hoje que as histórias têm despertado o interesse de pesquisadores, professores e também salta aos olhos dos envolvidos no mercado consumista, as livrarias e as editoras que em última instância as registram em formato de livros. A par das exigências que a pesquisa requisita, torna-se imprescindível enfocar a literatura infantil, elemento essencial às histórias.

Cabe justificar a vasta dimensão do universo literário, neste sentido o tema está disposto da seguinte forma: a origem histórica, a chegada ao Brasil, autores contemporâneos, função pedagógica, os livros e a editoração mercadológica; encerro a abordagem apresentando pontos de vista, cuidados e critérios literários, bem como a avaliação de obras ofertadas às crianças.

Para compor o texto usei como parâmetro, pesquisas que tiveram início nos anos 70 e 80, entretanto estes estudos constituem-se como componente de pautas na atualidade.

Compreender a literatura tem gerado debates no meio acadêmico que ressoam em diferentes esferas educacionais. (AGUIAR, PENTEADO, 2014).

Autores que se concentram neste tema reúnem produções oriundas de palestras, seminários, ensaios, congressos, investigações, dentre outros; promovendo reflexões que expressam os desafios da literatura no cenário contemporâneo.

[...] O que perpassa, pois, todos os trabalhos, é o empenho em assegurar a permanência da literatura como um bem inalienável do ser humano. Que a pluralidade de enfoques aqui registrados suscite novos debates e contribua para uma sociedade melhor. À leitura, pois! (AGUIAR, PENTEADO, 2014, p.9-10).

Tendo em vista as investigações ocorridas nos anos 70 e 80, remeto-me como fonte primordial a Coelho (1982), professora, ensaísta, pesquisadora e crítica literária que desenvolveu inúmeras pesquisas e obras sobre o tema; atuou como professora da faculdade de filosofia e ciências humanas da Universidade São Paulo (USP), colaboradora, desde 1961, de trabalhos que receberam prêmios significativos no Brasil e exterior; responsável por criar a disciplina de literatura infantil na área de letras na universidade em nível de graduação e pós-graduação.

Menciono pesquisas feitas por Lajolo e Zilberman (1984) Cândido (2006), Cademartori (1987), Góes (1991); Arroyo (1988); Todorov (2012), Aguiar e Penteado (2014); em algum momento estes autores ao referenciar o surgimento da literatura se contrapõem, ocorrendo divergência na descrição do século, que varia entre o século V ao XV, as demarcações mais frequentes vão do século XV ao XVIII. Desde a sua origem histórica a literatura esteve permeada pelo caráter pedagógico e pela divisão do público, em relação a quando se deu o seu início.

Os primeiros indícios do seu surgimento têm origem remota e fontes variadas; há autores que datam o aparecimento da literatura entre o século V ao XV em contextos medievais; período no qual a mesma foi caracterizada como literatura narrativa dividida em duas vertentes: a popular como prosa narrativa e a culta como prosa avançada das novelas de cavalaria. Alguns autores datam que o surgimento da literatura se deu no século XV, outros no século XVII.

Os acontecimentos históricos que permeavam o universo literário prestigiavam o público adulto, neste contexto a concepção de infância não estava inserida na ficção literária que era relegada ao mundo dos homens e mulheres. “[...] A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam

iguais. [...]” (ARIÈS, 1986, p.14).

Em sua origem o caráter pedagógico reforçava a literatura vigente que desvalorizava a infância e a sociedade, além disso, era produto oriundo da camada burguesa. Já no século XVIII o conceito de sociedade, infância e criança passam por profundas mudanças.

Sobre o nascimento da literatura, Coelho (1982), em sua obra – “A literatura infantil: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje”, aborda no capítulo intitulado: “Narrativa Primordial” – a dificuldade e o perigo dos estudiosos em delimitar períodos específicos para o surgimento da mesma; o certo é que mesmo permeado por muitas controvérsias a origem é antiquíssima.

Nas palavras da escritora é impossível chegar à verdade da origem deste misterioso e fantasioso universo tão complexo, seu caráter mágico revestido da memória de um povo, gerou várias interpretações, diversas ideias e inúmeros pontos de vista. Ainda sobre o surgimento alerta que:

Na impossibilidade de tocar a verdade, o homem levantou hipóteses, a partir dos “documentos” encontrados em várias regiões do globo. Inscritas em pedras, tabuinhas de argila ou de vegetal, em papiro ou pergaminho, em rolos ou em folhas presas por um dos lados, e finalmente em grossos livros manuscritos (por vezes fechados com grandes cadeados) (...) as palavras ditas há milênios alcançaram os homens dos nossos tempos. (COELHO, 1982, p.173).

Corroboro com as ideias da autora, concentro meus escritos na literatura oriunda do ocidente, entre os séculos XV a XVIII. Diante do que foi exposto temos uma pálida ideia do veredito de como a mesma surgiu, todavia, o essencial é nos apropriarmos da força do papel exercido por ela por meio da palavra; marco referencial resultado do processo de transformação, da tradição oral para o escrito que entrou para história e permanece inabalável nos dias atuais.

[...] A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes. Senti-me atraído por essas formas diversas de expressão, não em detrimento da literatura, mas ao lado dela. (TODOROV, 2012, p. 22).

A herança cultural perpetuada pela literatura resultou numa tradição que resistiu ao tempo e espaço como caminho profícuo da necessidade que o ser humano tem na comunicação.

“[...] O impulso de *contar estórias* deve ter nascido no homem, no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros alguma experiência sua, que poderia ter significado para todos”. (COELHO, 1982, p.174, grifo da autora).

Durante todo o século XVI o contexto literário permanece circulando oralmente ou em manuscritos em novas variantes ou como simples imitações, todavia o caráter pedagógico prevalece explícito: seja nos livros, seja na transmissão da cultura erudita que se configura como base de formação conceitual, bem como na forma de emancipar e manipular a sociedade e os padrões da época.

Foi a preocupação pedagógica que, por muito tempo, silenciou no texto questões relativas à sexualidade, ao racismo, à segregação das mulheres, e outras mazelas da sociedade e de seus jogos de poder. Já nos contos clássicos se observa o silenciamento de qualquer conflito que não seja solúvel e a negação de qualquer situação de falta que não seja resgatável. Só a interpretação, que vai além do linear e da mera seqüência de fatos, põe a descoberto os conflitos que o texto, numa leitura ingênua e superficial, encobre. Tradicionalmente, a literatura infantil apresentou, por determinação pedagógica, um discurso monológico que, pelo caráter persuasivo, não abria brechas para interrogações, para o choque e verdades, para o desafio da diversidade, tudo homogeneizando numa só voz, no caso, a do narrador. (CADEMARTORI, 1987, p.24).

Do século XVI até a primeira década do século XX designada como tempos modernos, a literatura ocidental sofre alterações com a formação e consolidação da civilização burguesa. Neste cenário surge a literatura clássica ou tradicional, as primeiras publicações, conforme aponta Coelho (1982), ocorrem na segunda metade do século XVII, que manifesta abertamente a preocupação com uma literatura para crianças ou jovens.

O mundo passava por um processo de transformação social, a função pedagógica da literatura trazia claramente questões do bem e do mal que deveria ser extirpado, muito dos contos de fadas, fábulas, contos dentre outros, mesmo tendo sofrido adaptações se beneficiaram destas abordagens.

3.2. HISTÓRIAS E SUAS ORIGENS.

Lajolo e Zilberman (1984) destacam que a literatura para o público infantil surge na primeira metade do século XVII, citada como apropriada a infância nos anos de 1668 e 1694 com as Fábulas de La Fontaine, os Contos da Mamãe Gansa com fins de moralidades publicados por Charles Perrault em 1697 e as aventuras de Telêmaco, de Fénelon, no ano de 1717. Nesta

época ganham forma editorial histórias como a Bela Adormecida no bosque, Chapeuzinho Vermelho, o Gato de Botas, a Gata Borralheira, o Pequeno Polegar, dentre outras.

Estudos apontam que caberia a La Fontaine o mérito de dar o contorno à literatura ocidental, ao gênero fábulas: termo derivado do latim que significa: história, jogo, narrativa, estas histórias sobreviveram aos tempos de forma consistente, adquirindo as mais variadas adaptações e transformações.

La Fontaine divulgou as fábulas de Esopo: escravo e contador de histórias que viveu na Grécia antiga, suas histórias permeadas de imaginação e animais personificados, criticavam os costumes da época, com fins moralizantes. Estas narrativas traziam implícitas ideias que na íntegra se reportavam a outros desfechos, o teor abordava o comportamento, o discurso humano, questões relacionadas às lutas de poder, autoritarismo, disputas entre o mais fraco e o mais forte, num âmbito geral tratava dos problemas do mundo adulto.

“[...] E falo de “atividade” para sublinhar, também a este propósito, que a criança absorve da fábula, da situação, de todos os acontecimentos da realidade, aquilo que lhe interessa, aquilo que lhe serve, em um contínuo trabalho de escolha.

Para que lhe serve ainda a fábula? Para constituir-se estruturas mentais, para estabelecer relações como “eu, os outros”, “eu, as coisas”, “as coisas verdadeiras as coisas inventadas”. Serve-lhe para tomar distância no espaço (“longe, perto”) e no tempo (“uma vez—agora”, “antes — depois”, “ontem - hoje-amanhã”).

O “era uma vez” da fábula não é diferente do “era uma vez” da história, mesmo se a realidade da fábula — como a criança desobre cedíssimo — é diferente da realidade em que vive. (RODARI, 1982, p. 116).

Com o passar do tempo às fábulas foram diluídas em histórias infantis, adaptadas para fins escolares com o intuito de instruir os pequenos leitores; todavia, conforme destacam Cadermatori (1987), Lajolo & Zilberman (1984), Góes (1991), La Fontaine foi contemporâneo às fabulas, isto posto, caberia a Charles Perrault o mérito de iniciador da literatura infantil, concebendo-a de maneira interdisciplinar. “As ideias pedagógicas de Perrault são de acordo com a sua época, mas sua maneira de expô-las permaneceu original e, muitas vezes, profunda e atual”. (GÓES, 1991, p. 77).

Outros nomes considerados referência na literatura infantil que cabe ser mencionados com suas respectivas obras são: Irmãos Grimm na Alemanha com os contos, “João e Maria” e “Rapunzel”, Christian Andersen, Dinamarquês, com “O Patinho Feio” e “Os trajes do

imperador”, o italiano, Collodi com “Pinóquio”; o inglês Lewis Carroll com “Alice no país das maravilhas”, o americano Frank Baum com “O mágico de Oz”, o escocês James Barrie com “Peter Pan”, o britânico Joseph Rudyard Kipling com as “As histórias assim mesmo”, dentre outros.

No Brasil a literatura infantil teve início com obras pedagógicas, sobretudo adaptadas de fontes estrangeiras, principalmente as portuguesas, resultado da nossa dependência a esse país. Manuel Bomfim, Olavo Bilac, José Bento Renato Monteiro Lobato dão notoriedade a este contexto.

Arroyo, (1988) destaca Monteiro Lobato como a verdadeira base da literatura em nosso país, escrevia para as crianças utilizando linguagem simples e acessível, porém ampla de imaginação, enredo, linguagem visual, expressão, valores temáticos e linguísticos, harmonia, diálogos; renovou o conceito de literatura no Brasil preso a cânones pedagógicos. Expoente da literatura infantil este autor buscou inspiração no universo mitológico, nas fábulas e nos contos maravilhosos. Criou um ambiente propício às histórias: “O Sítio do Picapau Amarelo”, uma atmosfera interativa que aguça a percepção do público para padrões não convencionais. O sítio, cenário onde se passava todas as histórias que transitavam entre o mundo real e o fictício com a criação de personagens curiosos, independentes, movidos e ávidos pelo conhecimento como ponto de partida; destaca-se, por exemplo, a boneca Emília, esperta, curiosa e falante sempre à busca de soluções frente ao que se apresentava. O intelectual Visconde de Sabugosa, um boneco feito de sabugo de milho dotado de uma sabedoria ímpar, oriundo das pesquisas em livros da estante de Dona Benta, a personagem que mora no sítio e adora contar histórias aos seus netinhos Narizinho (Lúcia) e Pedrinho.

Outra característica importante em Lobato está na concepção materializada do livro, para ele “um país se faz com homens e livros”, “livro deve ser posto debaixo do queixo do freguês para provocar gulodice”. Este autor rompe com padrões cultos da época, seus personagens nas falas exprimiam: liberdade, descoberta mágica da fantasia e imaginação, aventura, curiosidade e tantas outras ideias repercutidas no discurso do narrador e dos personagens.

Este autor admite a literatura na dimensão do humano, nas subjetividades, vivenciou-a para além dos aspectos disciplinares, compreendeu-a como uma fonte enriquecedora, agente de conhecimento sobre o mundo, que provoca as mais variadas sensações, veneração, aventuras, temores e alegrias.

[...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organiza-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão; primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros, e por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2012, p.24).

Portanto, o prazer, o gosto, o interesse, a curiosidade, a busca, a peculiaridade de cada ser, suas emoções e sentimentos coadunam com o cenário literário que se apresenta rico e diverso, sem, contudo, abrir mão da diversidade que o âmbito da literatura abarca: as normas, referenciais, parâmetros, público, demanda, necessidades, “[...] isso acontece na medida em que tudo começa na atitude leitora do autor, nas fontes em que constrói sua sensibilidade estética, artística, e deságua nos sentimentos que sua obra provoca no leitor [...]”. (AGUIAR, PENTEADO, 2012, p. 10).

Na autenticidade e essencialidade da autoria e materialização da história o autor atento aos critérios qualitativos, dispõe-se também de um teor poético, uma imagem que encanta, que materializa a voz que ecoa, que conta, que narra, que musicaliza, atribui um valor inigualável à leitura, a arte, as imagens, ao conjunto em geral da obra.

O escritor se permite poetizar versos, estrofes, se deixa desvendar pelos olhos atentos de quem se inebria na leitura, ou na escuta. “[...] esse texto a tantas vozes que abriga, expressa e recolhe nossa sede de encantamento, reúne os rastros da ancestral fascinação pelo poder das palavras deixadas pelos que viveram antes e também por nós, como relevo, para os recém-chegados [...]”. (REYES, 2010, p. 25).

A natureza da literatura infantil outorga às histórias o diálogo com o mundo, é pluralidade de abordagens, suscita debates no meio acadêmico que ressoam em várias esferas, na contemporaneidade requer dialogar com a tradição sem ferir preceitos ou condutas.

Em tempo presente a literatura se articula com o passado e projeta em meio a tecnologia as pontes para o futuro, esta façanha ímpar lhe é outorgada promovendo discussões de valores culturais, sociais, educacionais, dentre outros; em uma sociedade tão dinâmica e complexa estes méritos tornam essencial a vida.

Outra característica proeminente aos avanços da literatura se detém em escritores e ilustradores que se pautam em requisitos, rigores e controle de qualidade, como a linguagem, as abordagens, os enredos, dentre outros critérios que coadunam com o que é exigido, com isso conquistam o público infantil, juvenil e adulto.

Importante destacar como elementos contundentes ao processo de expansão da literatura e controle de qualidade das obras, as parcerias como o Programa Nacional Biblioteca da Escola - (PNBE) do Ministério da Educação - (MEC), os acordos com a Fundação Nacional do Livro Infanto-juvenil- (FNLIJ), e Câmara Brasileira do livro- (CBL), que colaboram com a regulamentação dos critérios de seleção, promoção, divulgação, editoração e publicação de obras literárias.

A luz destes requisitos Hunt (2010) demonstra que quando se trata de definir um “bom” livro para criança, os critérios de seleção são ambivalentes, geram muitos conflitos de opinião; tudo depende do ponto de vista de quem está avaliando, o padrão varia de acordo com o enfoque, a abordagem, a área, a disciplina e o fim a que se destina a obra.

Uma ideia unânime em relação à qualidade contextualiza que independente das diferentes análises e pontos de vista, o rigor e seleção convergem a um conjunto de elementos essenciais que associam: conteúdo, beleza estética, convenções ortográficas, sintonia entre ilustrador e escritor, afetividade, imaginação, enredo, significado, valor cultural, dentre outros.

Nesta configuração a literatura destaca notáveis nomes resultantes de produções que atendem as exigências descritas, os referencia inclusive com obras premiadas; a exemplo disso: Bartolomeu Campos Queirós, Ruth Rocha, Fernanda Lopes de Almeida, Ana Maria Machado, Marina Colasanti, dentre outros que trazem temáticas atuais, inovadoras, diversificadas, apropriadas e requintadas ao gosto do leitor.

O tradicional e consagrado “Prêmio Jabuti”, o mais cobiçado da literatura brasileira, sinônimo de credibilidade e inovação, abrange toda construção literária com destaque não apenas para o escritor, mas para todo o conjunto que perfaz uma obra. No início de sua criação, em 1958, os dirigentes da CBL apresentaram no regulamento apenas sete categorias: literatura, capa e ilustração, editor do ano, gráfico do ano, livreiro do ano e personalidade literária. No regulamento de 2016 constam vinte e sete categorias que vão desde a tradução, projeto gráfico até classificação por gêneros. Na penúltima edição o 58º Prêmio Jabuti 2016 - os vencedores foram: a escritora Marina Colasanti, com *Breve história de um pequeno amor*; o escritor Pedro Veludo, com *Da guerra dos mares e das areias: Fábula sobre as marés*; e a escritora Ruth Rocha, com *Poemas que escolhi para Crianças*.

Nomes consideráveis como de: Ana Maria Machado, Fernanda Lopes de Almeida, Bartolomeu Campos Queirós, Ziraldo, Eva Furnari, Angela Lago, Lygia Bojunga, Ricardo Azevedo, Elias José, Ronaldo Simões, etc., são evidentes no cenário literário, despendem esforço e exercício intelectual propondo temas inovadores, que coadunam com questões do

tempo presente e com as transformações em curso.

Centrados nestas ideias vários escritores da literatura brasileira reconhecidos internacionalmente tem dedicado suas obras a estas abordagens, Ronaldo Simões Coelho e Cristina Agostinho deixam de lado os personagens europeus de pele alva e clara para caracterizá-los ao estilo de rostos típicos de nossas regiões, a exemplo disso, o livro “João e Maria”, “Cinderela e Chico Rei”, “Rapunzel e o Quibungo”, cujos personagens são negros.

Concatenados a realidade social que se transforma velozmente, estes autores ao se inspirarem nas narrativas herdadas, ousam e inovam suas escritas com obras que questionam a realidade, abordam de maneira interdisciplinar temáticas plurais como as de gênero, raça, abandono, discriminação, preconceito, respeito, amizade, dentre outras, tão presentes em nossas escolas.

É indubitável que estas inovações concomitantemente aguçam a sensibilidade, a imaginação, a fantasia, a afetividade e a emotividade das crianças, agregando: desejos, anseios e as mais diversas manifestações; as crianças se familiarizam e se reconhecem como protagonistas das histórias que ampliam seus conhecimentos de mundo, a formação de sua identidade entre outros; perfazendo maneiras peculiares como cada leitor enxerga, interpreta e se apropria das histórias.

Sendo assim, torna-se vital que a criança seja integrada e tenha acesso a esses diferentes contextos desde muito cedo, relevante destacar que o papel do adulto, mediador deste universo literário, seja ele o professor, a família, ou a sociedade, torna-se imprescindível, uma vez que a literatura, objeto de conhecimento com toda sua amplitude, repercute por toda extensão da vida da criança.

Quantas crianças se transportam para dentro do livro, imergem no enredo das histórias na busca da resolução de conflitos, questões de baixa autoestima, quantas em contato com as narrativas alargam a capacidade criativa e de reflexão, quantas a partir da ousadia do herói dos contos desenvolvem a autonomia e construção da própria identidade, quantas têm desencadeado o gosto estético e artístico tão necessário a formação e aprendizagens, quantas desaguam sentimentos de afetividade e emotividade ao perceber-se como protagonista da história.

Pelos caminhos da literatura as crianças podem desenvolver seu potencial, refletir sobre o que foi proposto, perceber o mundo e a realidade ao participarem de atividades significativas que envolvem a leitura, a escrita, produção de textos, desenhos, brincadeiras, jogos, rodas de histórias, mala de leituras, a contação de histórias, dentre outros.

A literatura se materializa nestes diferentes momentos como o da contação de histórias

e nos mais diversos espaços, dentre eles a escola; se o universo literário for ofertado às crianças, uma atmosfera repleta de sentidos, representada por experiências e vivências múltiplas que se concretizam, ademais, “Essa voz *alta* sistemática não somente encantava os alunos, fascinados pela musicalidade da voz do professor, como também revelada obras escritas da literatura” (BAJARD, 2007, p.16).

Neste contexto a materialização da literatura perpassa tempo e espaço porque alguém a ouve, a lê, a escreve, desenha, registra e documenta, escritores representam por meio da escrita ou da imagem e som ideias que se concretizam em última instância em produto final: o livro, instrumento gráfico de formação intelectual, objeto simbólico da palavra escrita, do visual pelas imagens, da audição pelo som, ou do verbal pela expressão das narrativas.

Por meio desta magia os personagens saltam do livro direto à sensação e percepção do leitor: ouvidos, olhos, mãos, gestos, se tornam construtos na imaginação de quem se aventura neste universo. Na atualidade os livros são inúmeros, incontáveis, estão por todos os lugares, seja na escola, nos espaços de shopping, nas praças, em livrarias, bibliotecas, ônibus, trem, metrôs, etc., garantia que a memória da literatura registrada está preservada.

A literatura é, pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só viver na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo. (CANDIDO, 2016, p.84).

Mesmo com tantas ofertas, disponibilidade, facilidade e acesso a obras literárias, não podemos nos iludir que para os pequenos leitores qualquer livro sirva. Um fator preponderante que merece realce; as crianças estão exigentes e criteriosas, analisam, sondam, se mostram críticas e participativas, opinam sobre as ilustrações, o enredo da história, buscam conhecer sobre a vida do autor, se mostram curiosa a infância do escritor, sua vida, onde mora, etc.

Este interesse é um indício de que as crianças e as infâncias se transformaram ao longo da história, mesmo imersos a tantas e velozes informações, ainda dão o aval as histórias, se fascinam com os livros e não hesitam em pedir uníssono o famoso “conta outra vez”. Atentos à perspicácia e exigência das crianças, torna-se preeminente que o adulto, seja professor e/ou familiar: instigue, incentive e oferte as mais diversas possibilidades do mundo literário; para tanto, antes de serem oferecidas, é necessária sondagem, apropriação do livro, conhecimento

do conteúdo, das ilustrações, autores, por meio de uma leitura apurada, isto demanda tempo, exige planejamento imprescindíveis ao intuito em despertar o desejo para este campo. É preciso percorrer esse caminho até que o livro chegue ao leitor mirim para não incorrer no risco, como nos alerta Arroyo (1988), de destinar uma literatura banal e vulgar aos pequenos:

Os resultados, porém, em parte, são também nefastos. Esse grande mercado de livros infantis cria oportunidades para as aventuras nocivas que vemos diariamente nas livrarias. É a literatura banal, vulgar e insuportável de que nos fala Fernando de Azevedo. Essa aventura é o ônus do desenvolvimento da literatura infantil brasileira. De modo geral, contudo, a atual literatura infantil brasileira apresenta livros de alta significação, capazes de atuar no que Nelly Novais Coelho chama de “educação da sensibilidade” da criança, pelas várias ocorrências das estórias: a) os valores latentes; b) a potencialidade psíquica; c) o alimento fecundo e d) a capacidade expressiva da criança. (ARROYO, 1988, p. 213).

Outro ponto pertinente em relação aos livros são as abordagens de temas antes proibidos, censurados em séculos passados que entram na pauta do dia, ganham notoriedade, norteiam questões reais da vivência das crianças que se identificam com as temáticas como: racismo, bullying, preconceito, abandono, sexualidade, núcleo familiar, morte, separação, etc. A diversidade das questões se consubstanciam aos contextos educacionais, aos referenciais curriculares, a interdisciplinaridade, soma-se a isso a consonância com os fatos e situações atuais.

Para finalizar essas breves considerações acerca de uma temática tão vasta e inesgotável como a literatura, torna-se imprescindível uma última ponderação: não podemos desmerecer a literatura infantil destinada a crianças com um predicado menor, nem aludir que a cultura da infância tenha menos valor, classificando-a em grau de importância: criança, adolescente, adulto.

Corrobora com as palavras de Hunt (2010) que esta premissa é um equívoco, uma falta de entendimento do real significado da literatura, uma contradição conceitual. O autor clarifica que um médico independente de sua especialidade será sempre um profissional da saúde em grau de importância com os demais colegas que se ramifiquem em outras áreas. Assim acontece com a literatura, dependendo do público tem suas especificidades, textos característicos e aspectos singulares, todavia deve ser compreendida com equidade em relação às diferentes idades que abarca.

[...] É óbvio que uma grande parcela dos livros para crianças é de valor insignificante segundo qualquer critério “literário” tradicional; mas não está claro para mim se essa proporção é sequer mais alta quando que para literatura “adulta”. Supor que a literatura infantil seja de algum modo homogênea é subestimar sua diversidade e vitalidade. (HUNT, 2010, p. 48- 49).

Diante do exposto o real sentido da literatura atinge proporções singulares e significativas, toda essa vastidão me possibilita vê-la com os olhos da sensibilidade, da afetividade, emotividade; carregada de sentidos.

Nesta medida comprehendo-a como arte, objeto simbólico, exploração de infinitas possibilidades da linguagem, imbuída de valor poético, de narrativas, de deleite, ou de conflito, ademais inundada de palavras, imagens, signos visuais, verbais que emanam construções e interações a quem dela se apropria.

A literatura se deixa embrenhar pela voz de quem a narra, se abastece de diferentes gêneros, por esta via pode outorgar relações ímpares, enriquecedoras e intrínsecas ao universo das histórias que rompem fronteiras, tempos e espaços, conforme discorro a seguir.

3.3. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS QUE PERPASSARAM TEMPOS E ESPAÇOS: DA TRADIÇÃO ORAL AOS REGISTROS ESCRITOS

Esta é uma história que eu vou contar pra vocês... Me conta, que eu te conto... Era uma vez! ...

Histórias tão divertidas... palavras cheias de amor! ...

Histórias coloridas...cheias de Aroma e Sabor.
Assim...assim...assim... Assim...assim...assim já vai começar... (Valéria Silva).

Início com a versão de uma cantiga de minha autoria que utilizo quando vou fazer uma contação de história, a mesma leva o nome do meu projeto “Histórias, Aromas e Sabores”. O objetivo é propiciar uma atmosfera harmoniosa e interativa com o público e com as histórias contadas, ao final da contação canto novamente a música com a frase: assim...assim... assim... já terminou! O público em geral, independente da idade, gosta da melodia, eu particularmente me sinto integrada pela reciprocidade, afetividade e carinho; beneficiamo-nos de momentos gratificantes nestas vivências.

Este universo da contação de histórias contempla todo contexto histórico, cultural, social e econômico da vida das pessoas e prioritariamente a vida das crianças desde a mais tenra idade; contendo elementos essenciais ao desenvolvimento de todo ser humano. As histórias possuem,

pela sua própria natureza, valor intrínseco, seu caráter interativo mediado pelo outro harmoniza o contato humano, por uma voz que conta, e outro que a recebe ávido pela escuta, ambos estabelecem uma sincronia e sinestesia mágica, cheia de imaginação e fascínio.

Historicamente os povos antigos usufruíam com frequência da capacidade discursiva da oratória, os contos tradicionais eram uma forma de revelar um momento histórico, de narrar fatos e disseminar a tradição oral. Os contadores de histórias por meio de narrativas, contos, causos, lendas, etc., tinham o interesse de que aqueles acontecimentos fossem perpetuados.

As mais variadas formas de narrativas compunham o cenário, desde tendências para explicar a origem do mundo, os fenômenos da natureza, aspectos fantasiosos, mistérios, as religiões, os seres inanimados, elementos do folclore, amores proibidos, até a transmissão de grandes feitos de heróis de guerra, desbravadores, homens corajosos, dentre outras.

Como por exemplo, os contos maravilhosos: histórias originadas do oriente que diferentemente dos contos de fadas, abordam temáticas sociais. Geralmente há a presença de um herói ou heroína de origem humilde que após muitas lutas travadas consegue sair vitorioso (a); conquista tesouros, bens materiais, etc. Exemplos: “As mil e uma noites”, “O gato de botas”, “João e o pé de feijão”, etc.

Estes contos se traduzem numa história ou fato narrado, a composição do maravilhoso é uma das formas que a criança tem para explicar a si mesmo e suas aspirações envolvem a realidade psíquica, fantasmagórica, os limites entre o sonho e a realidade, bem como a dimensão lúdica; as histórias se passam num ambiente mágico repleto de simbolismo, fenômenos, plantas, animais, duendes, gênios, gnomos, etc.

Em tempos remotos estas e outras narrativas sobreviveram por meio da oralidade, testemunharam um tempo, garantiram sua perpetuação, uma vez que naquele contexto não havia o registro escrito, tudo era gravado e arquivado na memória; “Menestréis, jograis, trovadores, vindos de palácios, feiras, guerras, fábulas compiladas, contos coletados, animais descritos em seu aspecto mitológico (o bestiário), novelas de cavalaria”. (GOMES, 2013, p. 95).

Outra situação que ilustra este contexto, os trovadores da idade média, poetas líricos do século XI a XIV que interpretavam versos, trovas, fatos, tinham total autonomia de transitar pelos palácios, uma vez que eram consideradas figuras ilustres, portadores das desejadas interpretações líricas.

Posteriormente os relatos orais transmitidos de geração a geração ganham contorno no cenário literário, uma das razões de as histórias estarem intrinsecamente relacionadas à origem

da literatura.

Sendo assim, o que antes acontecia apenas pela verbalização se efetiva por documentos escritos e registrados. “Os registros escritos de relatos orais estiveram presentes nas mais diversas culturas em que a modalidade escrita se manifestou. Desde as fábulas, os feitos e as sagas às epopéias e narrativas mitológicas, egípcias, gregas, hebraicas, romanas, hindus, chinesas entre outras.” (GOMES, 2013, p.18).

Neste sentido os contadores de histórias, de causos, os narradores, etc., representam um papel fundamental à sociedade que se beneficia desta arte. Na figura destes interlocutores, portadores de uma sabedoria, porta voz de uma memória, capaz de rememorar o passado, transitar no presente e projetar ideias futuras com expressividade infinidável que aplaca o olhar do público, independente de sua idade.

Com esse conjunto de elementos as histórias e sua capacidade atemporal, alimentadas pelo desejo de serem perpetuadas retratavam as tragédias, as conquistas da humanidade, os heróis imbatíveis em formato de sapo ou príncipes, as mulheres guerreiras e desbravadoras sob a materialização de princesas vitoriosas ou indefesas e abandonadas ao léu, as crianças órfãs, pobres ou ricas, a disputa entre o bem e o mal, as questões de poder, etc.

Retrato fiel de uma época, as histórias representam um legado, patrimônio cultural da humanidade, independe da localidade ou da finalidade, o valor das mesmas é inestimável, nutridas pelo encontro fecundo e profícuo com a diversidade cultural e estão sempre envolvidas no processo de formação humana.

Toda essa gama de situações das histórias espelha uma forma de expressar a cultura de um povo, as tradições antigas representam arte em variados aspectos como: a beleza estética, poética, corporal, gestual, imaginativa, performática, o faz de conta, retratam também os aspectos da emoção, conflitos, afetividade, dualidades, dentre outros.

[...] Os contos milenares são guardiões de uma sabedoria intocada, que atravessa gerações e culturas; partindo de uma questão, necessidade, conflito ou busca, desenrolam trajetos de personagens exemplares, ultrapassando obstáculos e provas, enfrentando o medo, o risco, o fracasso, encontrando o amor, o humor, a morte, para se transformarem ao final da história em seres outros, diferentes e melhores do que no início do conto. O que faz com que nós, narradores, leitores e ouvintes, nos vejamos com outros olhos. (MACHADO, 2004, p. 15).

Independente da posição em que nos encontramos (narradores, leitores ou ouvintes) o contato com esta arte milenar, gera condições de vê-la com outros olhos, de nos maravilharmos

pela capacidade fantástica e atemporal contida nas histórias que disseminam culturas, difundem costumes, preservam tradições de povos longínquos e abarcam ideias plurais.

Convém destacar também que a contação de histórias proporciona fascínio e descobertas, tanto para quem conta como para quem ouve, sobrevivem ao tempo e permanecem ávidas na memória de um coletivo, com grau de significações especiais, ou seja, como tradição de um povo e representação de uma cultura, possui a marca atemporal de fatos, mitos, fábulas, transmissões ocorridas ao longo dos séculos pertencentes a diferentes contextos, sem com isso perder sua característica valorativa.

Outro fato inerente a contação de histórias se concentra na possibilidade de transitar pelo e no mundo inteiro, em toda parte do planeta se conta e se ouve histórias, em todo canto da terra, os interessados se apropriam delas, povos de vários continentes fazem intercâmbio com narrativas de outros países: os contos hindus, os do oriente médio, contos indianos, turcos, árabes, africanos, asiáticos, indígenas, do folclore brasileiro, todos eles comportam em si um manancial inesgotável que instiga o gosto por esta interface.

Para ilustrar a afinidade deste trânsito, relembo e retrato de forma breve um conto clássico sem versão definida, com distintas origens como: do folclore indiano, persa e árabe. A coleção de histórias “Contos das mil e uma noites” perpetuou pelo mundo e ainda hoje é solicitado que seja contado.

De maneira sucinta a contação de história envolve a narração feita por Sherazade, esposa do rei Shariar, depois de ter sido traído em seu primeiro matrimônio, utiliza como vingança a morte de noivas que após serem desposadas a noite são mortas logo pela manhã. Sherazade preocupada com a morte de tantas moças oferece para ser a noiva deste senhor e elabora um estratagema com o intuito de livrar-se da morte, numa investida miraculosa, com ajuda de sua irmã começa a contar história a noite e assim que amanhece interrompe a mesma para continuar no anoitecer seguinte. Com uma criatividade acurada ela desperta a curiosidade do rei que a poupa de ser morta noite após noite, movido pelo desejo do desenrolar de novas histórias. Como uma tecelã, Sherazade fio a fio vai tecendo as histórias e a sua própria, como garantia de vida. Apresentou-as de maneira tão envolvente e fascinante que fez Shariar esquecer-se de ceifar sua vida.

Assim como esta contação de história garantiu vida a seu narrador, as histórias podem se materializar sobre diferentes perspectivas, para inúmeras finalidades. Sherazade usou-as como recurso para livrar-se da morte: encantou, envolveu, gerou expectativa no esposo, espalhou fascínio, magia e imaginação a ponto de levá-lo ao esquecimento de vingança.

Outro exemplo emblemático é o de Malba Tahan, representado pelo escritor brasileiro Júlio César de Mello e Sousa, que utilizou o pseudônimo acima para traduzir e expandir contos árabes como, por exemplo, “O homem que calculava”, “Mil histórias sem fim”, “Contos e lendas orientais”, “Lendas do céu e da terra”, dentre outras. Ele acreditava que se contasse histórias de outro país usando seu nome original, sendo brasileiro, não seria convincente.

A partir deste pressuposto traça o limite entre o real e o fictício, após estudos dos países árabes, cria a biografia de Malba Tahan, o famoso escritor árabe que com a herança recebida do pai, viaja o mundo inteiro observando e aprendendo sobre os costumes e lendas de cada contexto.

Gomes (2013) na obra “Alfabetizar letrando com a tradição oral” acrescenta que a perpetuação da tradição oral em nosso país remete a nomes como de João Cardoso de Meneses e Sousa, o Barão de Paranapiacaba: jornalista, poeta, advogado, professor, político e tradutor; fez a tradução e publicação das fábulas de La Fontaine nos anos de 1886 e 1887.

Outro nome relevante foi Alberto Figueiredo Pimentel: poeta, contista, cronista, autor de literatura infantil e tradutor, responsável pelos Contos da Carochinha, Histórias da avozinha, dentre outras. E ainda Silvio Romero: crítico literário que lançou os “Contos populares no Brasil” e José Bento Renato Monteiro Lobato que em 1920 lança o livro “A menina do narizinho arrebitado”.

Em relação às narrativas, acrescento também o alemão Benjamin, filósofo e ensaísta, tinha gosto pela literatura, por livros infantis e pelas questões pedagógicas, a partir desta predileção abordou temas diversos. No livro “Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura”, no excerto intitulado ‘O narrador’: Benjamin destaca o quanto esta arte é importante e valorosa. “A experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos.” (BENJAMIM, 2012, p. 214).

Todavia o autor discorre que a arte da narrativa em função da difusão da informação se torna cada vez mais rara. “Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi à arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história”. (BENJAMIM, 2012, p. 221).

Benjamim destaca a distinção entre narração e informação, sendo que a primeira não se esgota, pois conserva suas forças e desdobramentos, já a segunda denota apenas o valor no momento que é nova, esse momento instantâneo que a explica.

Com efeito, o homem conseguiu abreviar até mesmo a narrativa. Vivenciamos em nossos dias o nascimento da short story, que se emancipou da tradição oral e não mais permite essa lenta superposição de camadas finas e translúcidas, que representa a melhor imagem do processo pela qual a narrativa perfeita vem à luz do dia a partir das várias camadas constituídas pelas narrações sucessivas. (BENJAMIM, 2012, p.223).

Se para Benjamin na década de 80 as narrativas estavam em vias de extinção, podemos pensar na contemporaneidade a presença dos contadores de histórias que a partir dos anos 90 ganham maior expressividade, se expandem de maneira significativa nos mais diferentes espaços, dentre eles, a escola.

Uma das razões pela expansão dos contadores de histórias em tempos modernos está relacionada ao incentivo do governo a programas destinados à leitura, bem como a difusão da literatura infantil que consubstanciou no aumento das bibliotecas dentro e fora dos espaços escolares, como estruturas físicas que comportam não apenas livros depositados, intocáveis para serem armazenados, mas sim ambientes dinâmicos de promoção de leitura, deleite, fantasia, imaginação, criatividade, ludicidade, interatividade, mediação e principalmente lugar de criação do conto e reconto de histórias.

Este contexto me remete as vivências dos tempos da minha escolarização, quando percebia a falta da mediação do professor, da capacidade imaginativa de ouvir e contar histórias, de ter a liberdade de ler livros que desejasse, de perceber o espaço da biblioteca como ambiente dinâmico e vivo. Nesse sentido o incentivo a esta prática revela que estes locais vão adquirindo novas configurações, diferentes finalidades que estejam em consonância com os anseios do público e suas demandas.

Após estas explanações fica evidente que ao longo dessa trajetória as narrativas, as histórias, os causos, os contos, foram adquirindo novas nuances, “era uma vez”, “num lugar muito distante”, “na terra do nunca”, “no tempo de reis bárbaros”, até as atuais anunciações para chamar a história com cantigas que envolvem o público nesta magia: “História, história, agora, agora...”, “história, história, história, agora, agora, agora,” “esta é uma história que vou contar pra vocês”, “e agora minha gente uma história vou contar”, etc.

Esta arte ancestral que exerce fascínio sobre o ser humano na consolidação do imaginário coletivo, enredando narradores, levando o público a viajar por todo mundo, a refletir sobre sua existência, a conhecer outras realidades, consegue transcender contextos e enveredar-se por muitos caminhos.

As narrativas sobrevivem à realidade imersa na tecnologia, na era digital, na multimídia, em uma cultura de massa, em um universo corporativo; se renova, sendo capaz de manter o intercâmbio com o público como veículo de expressão, comunicação, difusão cultural de grande valor social, como arte de narrar, como contributo valioso ao processo de ensino e aprendizagem, dentre outras tantas façanhas, como a capacidade de evoluir na era moderna, sobre as quais discorro a seguir.

3.4. A RENOVAÇÃO DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA ERA TECNOLÓGICA

[...] Estas corporações que fazem propaganda de toda a parafernália para as crianças consumirem promovem uma “teologia de consumo” que efetivamente promete redenção e felicidade através do ato de consumo (ritual). Do mesmo modo, propaganda e produção de prazer permitem que se estabeleça uma linha direta como imaginário das nossas crianças - uma fuga imaginária que as crianças usam para definir sua visão da América. (STEINBERG, KINCHELOE, 2001, p. 25).

Antes de demonstrar como as histórias sobrevivem e se renovam na era tecnológica faço uma breve explanação da criança inserida no auspicioso universo da produção corporativa da cultura infantil, por meio do artefato da “teologia do consumo” que incute a falsa ideia de que o produto oferecido resuma em fonte de prazer e satisfação ao cliente.

Compreendo que toda transformação traz consigo a carga do seu contexto histórico, social, econômico e cultural. Ariès (1986) destaca que em meados do século XV assim que as crianças crescam um pouquinho eram misturadas aos adultos para aprender com eles o trabalho, logo que adquiria certo desembaraço físico, era inserida ao universo dos mais velhos, ao mundo do labor. Os tempos passaram, mas a situação na segunda metade do século XX parece remeter a configuração antiga: “um adulto em miniatura”.

A era da tecnologia, com informações instantâneas tem seu preço, pesquisas como de: Steinberg e Kincheloe (2001); Souto et. al (2009), Barbosa, Horn, (2008); Faria, Salles, (2012), trazem à tona questões afinadas sobre o tema cultura, infância e tecnologia.

A mudança na realidade econômica, associada ao acesso das crianças a informações sobre o mundo adulto, transformou drasticamente a infância. O “gênio” da infância tradicional saiu da garrafa e não consegue voltar. Textos recentes sobre o assunto, tanto na imprensa popular quanto na escola, falam em “perda de infância”, “crianças crescendo muito rápido” e “terror das crianças no isolamento dos lares e comunidade fragmentados”. (STEINBERG, KINCHELOE, 2001, p. 14).

Os autores apontam uma crise da infância, seja ela fruto da desfragmentação da família, seja pelo acesso ilimitado a todo e qualquer tipo de informação, ou pela produção corporativa da cultura infantil, concentro-me em linhas gerais nestes dois últimos pontos.

Vivemos num mundo globalizado de informações instantâneas e velozes, as crianças não encontram nenhuma dificuldade em lidar com as tecnologias que impactam diretamente na produção corporativa da cultura infantil, esta por sua vez enxerga nestes pequenos cidadãos a perspectiva de um consumo desenfreado, exacerbado a favor de seus interesses comerciais; a kindercultura, ou seja; a forma como as grandes corporações constroem a infância. “As diversas mudanças ocorridas nos últimos 50 anos levam-nos a observar grandes transformações nos modos como às crianças vivem as suas infâncias, sendo estas entendidas como construções socioculturais que diferem profundamente a partir do modo como as crianças se inserem no mundo” (BARBOSA, HORN, 2008, p. 28).

A indústria do consumo engendra diversas artimanhas e jogos de marketing que operam em benefício próprio, enxergam nas crianças um alvo certeiro aos seus objetivos: a venda e os lucros. Abastece-se do potencial destes sujeitos de pouco idade reconhecendo-os como grandes aliados. A produção corporativa da cultura infantil usa os arquétipos e artefatos culturais a serviço dos seus interesses comerciais, dispara informações, lança produtos e mais produtos, na busca pelo consumo.

Estas abordagens dão margem a inúmeras investigações, todavia o interesse se detém na editoração mercadológica das obras literárias e dos contadores de histórias neste cenário. No contexto dessa avalanche dispendiosa na qual tantos produtos ganham destaque, o mercado de livros se solidifica, a literatura se concretiza, porém, se altera, modifica, transforma; concomitantemente sendo as histórias parte deste processo têm que se adequar a tecnologia que esta posta, se abrir a um terreno fértil e denso desse caudal cultural que envolve o universo literário.

O mercado editorial apela de todas as formas para atrair o público, utiliza de todo tipo de estratégia, formatos, designers e espécies de livros, seja ele de pano, de banho, livro travesseiros, livro poup-ap com imagens 3D (visualização em três dimensões, ilustrações em dobraduras de papel que dão movimento e saltam das páginas), com kit, com caixas surpresas cheios de personagens palitoches, dedoches, livros musicais, etc.; a tamanha criatividade e jogo de marketing férteis e atrativos são estratégias importantes, fazem de tudo para que o produto chegue ao consumidor final, com foco direcionado para o público infantil.

As narrativas e as pessoas que delas fazem uso possuem uma capacidade intrínseca de

adaptação, a todo o momento sofrem modificações, adquirem novos contornos. Para ilustrar, os contos: “Cinderela”, “A bela e a fera” já ganharam inúmeras versões para o enredo da história. É preciso fôlego, entonação, voz, jogo de cintura e conhecimento da importância de suas origens para que uma história clássica sobreviva aos tempos sem perder de vista o teor, a beleza, sem se desviar de sua essência (magia, encanto, criatividade, ludicidade, etc.) e tantos outros atributos.

O contador de histórias habitava aquele mundo e, como transeunte, foi se adaptando aos meios e as angústias da modernidade. Com efeito, percebemos que a figura mítica e lendária do homem que narra, localizada na sociedade urbano-industrial, não se perdeu na multidão, nem mesmo quando foi lançada involuntariamente no labirinto dos chips dos vídeos e dos computadores. Isso porque ainda havia, e ainda há, no céu a lua e na selva amazônica as belas narrativas indígenas. A sociedade necessita de mitos e por isso não consegue desvencilhar desse processo imaginário que o momento revela e que se manifesta nas ações, nos sonhos e nos sentimentos do homem como ser social e cultural. (GOMES, 2013, p. 9).

Num mundo globalizado é preciso renovar as histórias, a forma de contá-las, o espaço de atuação, os recursos utilizados para sobreviver ao mundo digital, no qual a realidade revela questões utilitaristas, cheio de convenções e condutas determinadas por modismos como brinquedos que têm comportamentos tipicamente humanos, marcas de produtos oriundos de histórias exibidas em cinemas, vestimentas, acessórios com temas de programas televisivos, até produtos comestíveis com estampas de personagens.

Acrescente-se a isso as questões da criança com manifestações tipicamente adultas, sapatos de salto, maquiagens, etc. “Para manter os níveis de audiência e vender produtos, por vezes são criados “pequenos adultos” que se vestem como adultos, seduzem como adultos, porém não tem a maturidade de um adulto”. (SOUTO et al, 2009, p. 152).

Retrato o astucioso papel que a indústria cinematográfica vem desempenhando nos últimos anos, “[...] inocentes, as fábulas foram vítimas de imitações, súbitas deformações pedagógicas, desfrutamento comercial (Disney).” (RODARI, 1982 p, 49). O que comumente seria mais uma diversão e entretenimento: assistir a um filme, ganha novas configurações numa sociedade de consumo na qual a cultura de massa investe fortemente.

Para assisti-lo, adultos e crianças se veem bombardeadas pelos produtos comestíveis, acessórios, vestimentas e toda marca que faça menção a história, se transforma em produto de consumo: copos, bonecos, cadernos, adesivos, brinquedos, até a tradicional cheirosa e deliciosa

pipoca que combina tanto com a prática de assistir filme; perdeu espaço para a embalagem trivial do saquinho de papel, agora vem em caixas ou potes personalizados com o tema do filme, tudo em prol de uma indústria consumista.

Outro veículo de divulgação que investe no jogo de interesses e arrastam uma multidão de crianças ao consumismo são os exibidos nos programas de TVs, atrás de uma simples e cotidiana história minam nos intervalos comerciais os lançamentos de produtos para vender uma determinada marca, sem contar nos desenhos cheios de mensagens e simbolismos. “Dessa forma, os publicitários impõem limites para argumentações na propaganda, que influenciam as relações de sociabilidade da criança, de acordo com as quais apelos dirigidos às crianças como o hipnótico [...]”. (SOUTO et al, 2009, p. 150).

Na tentativa de arejar a mente e sair de frente da TV, caminhar pelas ruas para buscar uma atmosfera menos impositiva, mais saudável, menos consumista, lá está em tamanho gigantesco a inundar nossos olhos os outdoors e anúncios, todo tipo de propaganda reforçando o critério de consumo e quem enxerga-os em primeira instância? Nossos pequenos seres.

É certo que a tecnologia está em toda parte, que necessitamos dela para nossa sobrevivência, não tem como desconsiderar e desprezar esta realidade, todavia temos que fazer um esforço, como destacam Steinberg e Kincheloe (2001), sermos bons observadores ante a explosão de informações, instruir e cuidar das crianças no uso abusivo da tecnologia, para uma maneira moderada de consumo, compreender a dinâmica do comércio e nos posicionar frente a ela sem excessos e exageros, de maneira consciente e atenuada.

Com base nestes princípios, com toda gama de produtos que envolvem o universo literário e concomitantemente as histórias; paradoxalmente é necessário vislumbrar a tecnologia como parceira.

De fato, são comuns situações em que a tecnologia e o universo das histórias compartilham o mesmo local, tanto que nestes espaços elas se entrecruzam paralelamente; é notório encontrarmos contadores de histórias em livrarias de shoppings, feiras de livros, eventos de lançamentos de obras diversas, hospitais, asilos, dentre outros. “Há contadores em bibliotecas, escolas, hospitais e nos diversos espaços culturais, há grupos de pessoas voluntárias que leem conto para crianças hospitalizadas” (MACHADO, 2004, p. 14). Ou seja, o mesmo lugar que ocupa o cenário cinematográfico, os produtos afins e suas investidas, encontram-se também, os gestos, as vozes e as emoções dos contadores de histórias, um bom indício da permanência delas na contemporaneidade.

Os recursos tecnológicos hoje existentes oferecem ricas oportunidades de acesso e produção dessa linguagem. Assim, é possível ouvir histórias por meio de CDs, utilizar o gravador para gravar a fala das crianças ou registrar uma entrevista, utilizar o microfone para fazer uma apresentação ou organizar um jornal falado, dentre muitas outras possibilidades. (FARIA, SALLES, 2012, p. 133).

Aliadas à tecnologia, as histórias fortalecem sua ligação com a literatura, simultaneamente o professor que ousa inovar suas práticas utilizam as multimídias para contá-las: vídeos, computadores, dentre outros. Estes instrumentos são comumente utilizados pelo contador urbano que atua fora dos espaços dos shoppings e escolas. O contador de histórias se apresenta em praças, ruas, arenas e demais espaços, imersos na tecnologia, da era digital, carregam a marca deste tempo utilizando-se de recursos digitais sofisticados como microfone sem fio, caixa de som, etc.

Mediante a todo este irreversível aparato tecnológico, a prática docente pode se beneficiar da tecnologia; todavia para que as histórias adquiram configuração polifônica, polissêmica e dinâmica, requer estudos e capacitação de quem delas faz uso, pois exige adaptação e adequação a um público heterogêneo, com gostos peculiares, demanda plural, idades variadas, de acordo com o contexto e com a cultura vigente. “[...] Sempre me assombro quando comprovo que nos nutrimos das palavras e dos símbolos que outros nos legaram; como aqueles antigos homens que juntavam pequenas tábua de argila para criar significados [...]”. (REYZ, 2010, p.14).

Alguém um dia, em algum lugar as contou, as dinamizou, as expandiu; as histórias perpassam séculos e séculos e sobrevivem até hoje, contagiando um mundo globalizado em plena era tecnológica.

Esta capacidade intrínseca das narrativas, que em situações díspares conseguem manter o mesmo grau de relevância, tão vivas, e necessárias, em perfeito e estreito diálogo com a realidade nos possibilita ouvi-las, senti-las e se apropriar delas.

Se mergulhar neste universo é fascinante para nós, adultos, que esquecemos de nos inebriar com a magia, que dirá para a criança, a qual constrói deliberadamente um mundo onde tudo é possível, ao contar uma história para ela estaremos lhe oferecendo um alimento raro, pois iremos colaborar para que o seu universo se amplie e seja mais rico (...), também seremos uteis à imaginação e à fantasia, pois cada vez que contamos uma história perpetuamos a existência dos seres fantásticos, lhes damos vida e espaço para que se manifestem e encantem nosso mundo. (BUSSATO, 2006, p.12).

Na atualidade mesmo com novas versões e adaptações diversas, a contação de histórias como transmissão oral, difusão de diálogo, comunicação, propagação de bagagem cultural, dentre outras, adquire outras linguagens, diferentes modos de ser. Considerando as transformações em curso, o professor ao explorá-la ainda encontra na tecnologia uma aliada na forma de ampliar estes conhecimentos.

As ideias e argumentos apresentados demonstram que as narrativas sobrevivem à era tecnológica e as inovações postas, subjaz o mundo da literatura como expressão de arte. Sendo a contação de histórias um dentre tantos canais possíveis para fortalecer a interação com o outro sem perder de vista a grandiosidade que envolve os aspectos formativos inerentes ao desenvolvimento, ensino e aprendizagem do ser humano, destaco a seguir suas possibilidades no âmbito educacional e suas interfaces com o processo de ensino.

3.5. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL E AS INTERFACES COM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura. A presença do outro, adultos ou pares, e a coerência de interações com conflitos, debates, construções coletivas são fonte privilegiada de aprendizagem. (BARBOSA, HORN, 2008, p.26).

Como discorre Barbosa e Horn (2008) a aprendizagem significativa deve ser carregada de sentido, pertencer a um contexto cultural e social composto por adultos ou pares que sejam capazes de abranger toda dimensão humana permeada por diferentes modos de interação.

Esta parte constituinte do texto versa que a utilização da contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem encontra respaldos em documentos de referência no que concernem as práticas e orientações didáticas. Encerro as escritas demonstrando a atitude da criança frente a estes conhecimentos, bem como o aperfeiçoamento do professor no campo das narrativas.

Sendo as histórias fontes privilegiadas de construções, mediações e interações, observamos no contexto educacional um aumento nas pesquisas de assuntos relacionados a contação de histórias como prática educativa, relatos de experiências em sala de aula, sugestões e análises de situações demonstram que a busca por este tema vem carregado de intenções e qualidades.

As histórias abordadas de maneira interdisciplinar contemplam áreas inerentes à linguagem, escrita e leitura, o que atesta sua conformidade com as propostas pedagógicas e seus componentes curriculares, inclusive respaldadas em documentos elaborados sobre a coordenação do MEC, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), o Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação infantil (PNQEI, 2006) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (IQEI, 2009).

O documento RCNEI tem a finalidade de auxiliar o trabalho educativo, aponta metas de qualidade que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças, além de ser um guia de reflexão que orienta e prescreve objetivos, conteúdos e orientações didáticas aos profissionais que atuam com crianças da educação infantil.

Destarte o RCNEI dividido por eixos de trabalho destaca no eixo linguagem oral e escrita, no qual a literatura está inserida, que as crianças devem participar nas diferentes práticas sociais, dentre elas a leitura de histórias:

[...] ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida. [...] (BRASIL, 1998, p.143).

Outros documentos relevantes, os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (2006) e o Indicador da Qualidade na Educação Infantil (2009) constituem-se em instrumentos de autoavaliação deste segmento de ensino, a condução das avaliações ocorre pelo processo de participação aberta a toda comunidade: professores, famílias dos alunos, gestores, pesquisadores, etc.

Estes indicadores têm por objetivo auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, visa contribuir para práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças. Como critérios de atendimento de boa qualidade incluem-se aqueles que promovam melhores oportunidades educacionais às crianças, que considere a tradição cultural, os conhecimentos científicos, o contexto histórico, social e econômico das escolas, dentre outros.

Estes instrumentos consubstanciam melhoria nas práticas educacionais das instituições de educação infantil, sendo assim entre tantas ações que sinalizam, uma delas preconiza características valorativas aos docentes que nas propostas pedagógicas inserem as histórias em suas ações; fator significativo que reflete no processo de ensino e aprendizagem.

Outro dado relevante que fundamenta a pertinência em trabalhar às histórias neste segmento de ensino, está descrito nos indicadores de qualidade na Educação Infantil (2009) no campo denominado: “dimensão multiplicidade de experiências e linguagens”. Neste item são propostas várias indagações as escolas sobre a prática dos professores como, por exemplo: se contam histórias diariamente às crianças, se incentivam o manuseio de livros, revistas e outros textos, se criam oportunidades prazerosas para o contato das crianças com a palavra escrita, se instigam o conto e reconto de histórias, individual e em grupo; dentre outros questionamentos.

Na coletânea organizada por Brandão e Rosa (2011) no capítulo intitulado: “Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil”, as autoras tecem uma análise sobre o documento: Indicadores da Qualidade na Educação Infantil; advogam que as pessoas que estão à frente das políticas públicas educacionais corroboram que atividades relacionadas à leitura e contação de histórias representam um indicador no conceito de qualidade neste segmento de ensino.

Considerando os indicadores apontados, pode-se concluir que especialistas e formuladores de políticas na área parecem concordar que a atividade de leitura e contação de histórias é um componente importante na materialização do conceito de qualidade na Educação Infantil”. (BRANDÃO, ROSA, 2011, p.34).

Todavia há autores que criticam a maneira como os documentos e suas finalidades são prescritos, analisam os discursos contidos nestes instrumentos como frutos das políticas educacionais, as discussões relacionadas visam mecanismos de autoavaliação sobre o docente que atua no segmento da educação infantil.

A individualidade, no entanto, não desapareceu. O sujeito econômico livre, em vez disso, tornou-se objeto de organização e coordenação em larga escala, e o avanço individual se transformou em eficiência padronizada. Esta última se caracteriza pelo fato de que o desempenho individual é motivado, guiado e medido por padrões externos ao indivíduo, padrões que dizem respeito a tarefas e funções predeterminadas. (MARCUSE, 1999, p. 78).

Estes documentos por ser constituídos por orientações oficiais e normativas contêm discursos que atendem aos interesses das políticas educacionais; todavia numa realidade que ocorre tanta desigualdade social pensar em educação de qualidade requer compreendê-la à luz dos benefícios e formação dos educandos nesta primeira etapa de ensino.

Com base nos documentos e orientações, no âmbito das histórias muitas instituições investem em capacitação, formação e aperfeiçoamento; por exemplo, os trabalhos de formação

desenvolvidos na USP têm o intuito de promover estudos e reflexões. “Eles são utilizados como metáforas para a reflexão de professores sobre conceitos fundamentais ligados ao exercício de sua função. Procedimento, aliás, nem um pouco original: ensinar por meio de histórias e parábolas é uma estratégia arquimilenar”. (MACHADO, 2004, p. 14). Estes dados demonstram o quanto esta prática tem-se mostrado benéfica em sala de aula.

[...] nesse sentido, o (a) professor (a) deve se constituir sempre em modelo de linguagem para as crianças, bem como planejar atividades que visem a ampliação do seu repertório de textos orais. Além dos vários gêneros textuais orais já apontados anteriormente, ele precisa trazer para a instituição textos orais literários que compõem o patrimônio cultural da humanidade, como histórias, lendas, mitos, fábulas, poemas, parlendas, trava-línguas, piadas, adivinhas, músicas etc., promovendo, ainda, situações nas quais esses textos ganham destaque, como saraus, dramatizações, apresentações, dentre outras. (FARIA, SALLES, 2012, p. 133).

É notável nas escolas o aumento gradativo de profissionais que buscam formação voltada para literatura e contação de histórias. A oferta de cursos com este intuito não garante que na prática estes docentes irão utilizá-las, todavia as formações representam investimentos e avanços sobre esta temática.

Nos anos de 2014 a 2016 a Prefeitura Municipal de Uberlândia por intermédio do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SME), ofertou cursos de extensão ou aperfeiçoamento com estas temáticas, capacitando diferentes profissionais nesta prática. Cursos dos quais participei e que agregaram a minha formação experiências significativas que se efetivam de fato na prática docente.

Outro exemplo de formação e aprimoramento desta prática: o “Núcleo dos contadores de histórias” promove mensalmente encontros na Biblioteca Municipal de Uberlândia, as pessoas interessadas trocam experiências, compartilham histórias e vivências do universo narrativo e outras linguagens como a musical e as artes cênicas.

Os estudos são profícios em apresentar várias experiências de professores que corroboram destas ideias aliadas à sua prática docente, neste sentido a contação de histórias tende a se tornar mais atuante e presente no cotidiano escolar.

Esta demanda clarifica a expansão desta prática, as instituições escolares compreendem que a contação de histórias pode ser inserida em seus planejamentos com vistas ao processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do aluno, gerando experiências significativas tanto

para o docente quanto para o discente.

Outro fato que merece destaque, contar histórias influencia na relação professor e aluno devido ao canal de proximidade, interação, mediação que ela propicia, sendo assim as narrativas, por meio de seus interlocutores, propiciam ações desafiadoras que favorecem o processo de ensino e aprendizagem, aproxima a criança da leitura de mundo.

O educador dessa primeiríssima infância é aquele que consegue colocar a importância de seu papel nas sutilezas presentes nas intervenções que permeiam a relação diária. Ele olha, escuta, sente, pensa, fala, toca, acolhe e se comunica com o aluno, percebendo-o das mais diversas maneiras. Desse modo, tem condições de observar suas necessidades e de apresentá-lo ao mundo da linguagem e da nossa cultura. (CARDOSO, 2012, p. 57).

Sendo assim, as práticas com as histórias contemplam a literatura de um modo geral e especificamente as ideias que abarcam o universo infantil, que se articulam de forma harmoniosa e simultaneamente contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos por meio da dialogicidade, interação e mediação permanente.

As histórias constituem-se material fértil a ser explorado nas mais diversas situações, desperta o interesse principalmente nas crianças que se apresentam aos adultos de maneira autêntica em suas vivências, se reconhecem como protagonistas, experimentam o mundo como heróis da história, como personagens frágeis ou auspiciosos, dentre outras tantas possibilidades pelas quais se deixam transportar movidos pelas histórias e a partir daí são capazes de construir sua própria história, construir sua identidade.

As crianças, sujeitos históricos e sociais inseridos no contexto escolar têm o direito de vivenciar e presenciar momentos permeados por diversas histórias. Convém observar que em contato com as histórias os alunos respondem de diferentes maneiras ao que lhe é ensinado, imergem questionamentos acerca do dilema da existência, fazem descobertas e constroem identidade.

Nas vivências da realidade, na construção da identidade, no enfrentamento das dificuldades, as crianças defrontam com dualidades presente nas histórias. Nas palavras de Egan (2002), a estruturação binária faz parte do pensamento das crianças que lhe atribuem significados, são maneiras delas de colocar ordem em seu mundo. Comumente as histórias infantis se favorecem destes conjuntos binários, como por exemplo, a história de “João e Maria” se articula sobre a estrutura da segurança/medo.

A estruturação binária, o binômio fantástico ou dualismo e oposições que compõem as

narrativas: ganhar/ perder, ter / não ter, bem/ mal, feio/ bonito, pobre/ rico, segurança/medo, frio/quente, macho/fêmea, etc.; são consequências necessárias ao desenvolvimento da linguagem.

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular- lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade - e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (BETTELHEIM, 2002, p.5).

Como componentes significativos aos desejos e anseios das crianças a narrativa oral permanece atual; há de se acrescentar que como elemento de diferentes práticas pedagógicas as histórias em suas mais diversas configurações englobam temáticas que estão em consonância com as questões da diversidade, de gênero, raça, e inclusão, das peculiaridades de cada sujeito, como já foi citado anteriormente, ou seja, temas que fazem parte da realidade dos alunos.

Penso então em uma outra possível função do trabalho com os contos, que é possibilitar às crianças a compreensão da estrutura narrativa que se realiza como arte, invenção humana. Uma criança, habituada a ouvir histórias, internaliza essa estrutura e familiariza-se com ela. O professor pode partir dessa experiência de escuta para evidenciar que o conto tradicional é uma forma literária, uma criação artística de tempos imemoráveis, que apresenta uma ideia narrativa em desenvolvimento. Por meio de exercícios criadores, pode propor situações de aprendizagem em que os alunos vivenciem as diferentes partes do conto – a sequência narrativa – e as ligações entre elas. (MACHADO, 2004, p. 29).

Como adverte Machado (2004) o professor utilizando a escuta ativa poderá propor diversas situações de aprendizagem a partir da utilização das narrativas.

Abrigada pelas características contidas nas histórias, na dimensão e interfaces que estabelecem com o processo de ensino e aprendizagem, encerro este capítulo e apresento no próximo a contação de histórias no contexto da educação infantil: concepções e práticas, com base nos dados construídos por meio da pesquisa.

CAPÍTULO IV

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS

É importante ressaltar que, qualquer que seja o tipo de pesquisa, e ainda que com diferentes referenciais teóricos, a tarefa de trabalhar com o material coletado de forma a torná-lo inteligível é imprescindível. As diferenças se constituem na ênfase dada a alguns passos. (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 74).

Corroborando com as palavras de Moroz e Gianfaldoni (2006), a tarefa de apurar o material coletado a fim de torná-lo inteligível constitui-se um momento desafiador de suma importância. Na revisão da literatura encontramos diversas maneiras de inferir sobre os dados coletados, variadas técnicas e modalidades que se apresentam para organizar e discorrer de forma sistemática sobre um determinado material.

Gibbs (2009) discorre que a análise de dados qualitativos é o núcleo central da pesquisa e a coleta de dados o passo preliminar para a preparação.

A ideia de análise sugere algum tipo de transformação. Você começa com alguma coleta de dados qualitativos (muitas vezes, volumosa) e depois os processa por meio de procedimentos analíticos, até que se transformem em uma análise clara, compreensível, criteriosa, confiável e até original. (GIBBS, 2009, p. 16).

Ciente da tarefa dinâmica que envolve uma investigação, munida de aparato teórico e metodológico, a partir das indagações, fruto das minhas inquietações, mergulhei no trabalho de campo. Procurei produzir dados e elevá-los as respostas a partir das evidências. Inserida neste contexto, busquei articular teoria e método à prática; em sincronia e diálogo com o objeto de estudo, sem perder a capacidade criativa de me posicionar frente aos desafios e imprevisibilidades que surgiram no desenvolvimento da pesquisa.

As inferências feitas a partir dos dados coletados tiveram por princípio a abordagem hermenêutica e metodologia interpretativa como uma possibilidade de interpretar os pronunciamentos das professoras, e também apreender e agregar as produções verbais e não verbais o real sentido dos discursos das docentes.

Minhas experiências e vivências tanto no âmbito da docência como na prática da contação de histórias contribuíram significativamente para os estudos da realidade social. A partir da fundamentação teórica, metodologia e coleta de dados à medida que explorava o

material e fazia as transcrições; o próprio movimento oferecia pistas para construir e organizar a sistematização dos dados a fim de localizar os indícios que direcionavam a busca por respostas, consubstanciando em dois eixos temáticos articulados por parâmetros sustentadores das interlocuções propostas.

Partindo deste prisma, balizada por estudiosos que respaldam teoricamente a pesquisa, todos os instrumentos delinearam o caminho até as análises de dados de forma integrada. É necessário acrescentar que no momento da transcrição dos dados as falas originais foram preservadas com fidedignidade, sem correções. De maneira geral a entrevista reflexiva (ER), propiciou um diálogo preponderante acerca das questões e estilo próprio de cada participante, a dinâmica do Grupo Focal (GF) garantiu relatos sobre o tema e gerou reflexões importantes compostas por interatividade, acrescendo à pesquisa maior exploração dos dados.

De maneira autêntica as docentes por meio de discursos expuseram concepções e práticas que circundam seus cotidianos. Relacionando estes dois instrumentos (ER, GF), pude agregá-los e confrontá-los com um documento de registro de plano de aula pela análise documental (AD), que me possibilitou refletir sobre impressões e fatos aparentes na forma de abordarem a contação de histórias.

Desta forma o texto foi composto por dois eixos acompanhados cada qual dos seus respectivos parâmetros. Apresento cada um deles elencando os dados, fazendo os devidos apontamentos e análises críticas, ancorada por aportes teóricos acerca das descobertas feitas no decorrer da pesquisa.

Importante destacar que a organização dos dados oriundos de cada instrumento após a pesquisa de campo foi essencial para construção dos eixos temáticos e seus respectivos parâmetros, os quais nortearam as análises, conforme indica o quadro abaixo.

Quadro 3: Eixos temáticos.

Eixos temáticos	Parâmetros norteadores
1º A contação de histórias na concepção das professoras	<ul style="list-style-type: none"> • Contação de histórias na educação Infantil, • Metodologia e recursos disponíveis • O ambiente • O uso das tecnologias
2º A definição das obras literárias nas escolas e as interfaces com a realidade dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Eixos de trabalho propostos pela SME • Necessidades dos alunos e demandas emergenciais

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

A seguir discorro sobre cada eixo temático, o que os dados revelaram após as transcrições e apurações, bem como as evidências, inferências e descobertas que a pesquisa revelou.

4.1. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS

Para esse eixo temático foram constituídos quatro parâmetros, cuja descrição analítica possibilitou conhecer as concepções das participantes da pesquisa que utilizam as narrativas na educação infantil, bem como compreender as relações que estabelecem com elas.

4.1.1. Contação de histórias na educação infantil

Os dados apontaram que as profissionais em suas práticas cotidianas consideram a contação de histórias na educação infantil como proposta essencial, de suma importância; uma possibilidade ímpar de marcar a vida das crianças de uma forma muito especial. Os relatos evidenciam as concepções das docentes e as dimensões que as narrativas abarcam.

PEREIRA: A contação de histórias na educação infantil é de fundamental importância, um momento lúdico repleto de fascínio, por exemplo, na postagem que fiz ontem quando eu cheguei em casa e fui ver as imagens (...) meu Deus!!! Quando na história havia pedido às crianças que me ajudassem a fechar os olhos e num momento de mágica! (...) pausa. Observe nas fotos, todas estavam com os olhinhos fechados, a forma como ficam atentos a história é indescritível. Como os olhos deles ficam brilhantes, é mágico, é muito emocionante. As histórias é uma possibilidade de marcar a vida das crianças de uma forma muito especial (...).

Fernandes também destaca que as histórias na Educação Infantil são muito importantes, sua concepção de contação de histórias corrobora que estes momentos aguçam a criatividade, o pensamento e as crianças se tornam protagonistas das mesmas.

FERNANDES: as histórias permitem as crianças saírem do real, ir para o imaginário, para viagens etc. É muito importante as histórias para desenvolver o gosto pela leitura, aguçar a criatividade, o pensamento, as crianças tornam-se personagens das histórias.

Assim como na fala das docentes, a contação de histórias ganha relevância e destaque nos documentos que orientam as práticas na educação infantil:

[...] As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte e informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças. (BRASIL, 1998, p.143).

Outro dado que revela as concepções das docentes está na forma como Pereira e Fernandes atribuem valor e sentido à contação de histórias para além de uma prática, quando enxergam no outro à dimensão do humano no processo de interação e concebem as crianças como protagonistas das histórias que se deixam envolver pela trama. As docentes descrevem que as narrativas provocam diferentes emoções, naquele momento repetem gestos, esquecem os problemas de casa, os olhos brilham.

Para ampliar esta proporção, Bajard (2007) destaca que as crianças encontram nas narrativas experimentações múltiplas, no calor destas comunicações, sentem-se atraídas pelas imagens, se encantam com a voz do professor mediador que dá vida e sentido às histórias.

Inácio comprehende estes momentos como primordiais para o desenvolvimento da criança: a fantasia, a observação, o ouvir e sentir e a possibilidade de expor sentimentos e formar a personalidade, fala que expressa às concepções das docentes acerca das histórias, o âmbito que elas abrangem e a capacidade de desenvolver emoções, aguçar sentidos e colaborar na formação da personalidade.

INÁCIO: Compreendo que a história na educação infantil é primordial; com ela a criança desenvolve a fantasia, a leitura por meio das ilustrações. Mesmo que a criança não saiba ler ela se encanta pelo livro, pela leitura das imagens e pelas histórias. (...) a partir daí a criança se torna mais crítica, mais observadora, desenvolve mais liberdade no ouvir e no sentir, expõe suas emoções e sentimentos. As histórias levam às crianças as percepções de leitura quando ela ouve, e vê dá outro sentido a sua personalidade.

No relato de Inácio a criança se encanta com as ilustrações, com as imagens, mesmo sem saber ler ela cria um mundo a partir da história, se deslumbra pelo livro e pelas cores; torna-se mais observadora, desenvolve o exercício do ouvir e aprecia o que esta vendo. Sendo assim, “[...] O desafio para os educadores de crianças pequenas é desenvolver um olhar sensível para os sinais de interação que elas nos dão, mesmo quando ainda são pouco fluentes na comunicação oral. (BRANDÃO, ROSA, 2011, p. 38)”.

Como as demais participantes, Inácio e Silva destacam a relevância em dar ouvidos às

solicitações das crianças quando nas abordagens com as histórias. Nesta vertente podemos entender que:

[...], a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Revela-se imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações, de modo a transformá-las eventualmente no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário mirim. (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Inácio desenvolve o Projeto “Leitura também é coisa de criança”, uma vez por semana, com o objetivo de desenvolver a oralidade, a habilidade de ouvir, ampliar o vocabulário, possibilitar as crianças envolver-se em várias situações de comunicação, fazer escolhas de livros para leitura e apreciação, apreciar a leitura, conhecer diferentes gêneros literários, manusear diferentes tipos de livros. Segundo Barbosa e Horn (2008) a proposta de trabalho com projetos:

[...] possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo. (BARBOSA, HORN, 2008, p.31).

Nas situações atestadas pelas redes sociais, as docentes no exercício de suas atividades, pautadas em suas concepções; agregam às suas rotinas o universo da contação de histórias.

A maneira como as docentes abordam as histórias reflete seus princípios e concepções. Nesta conjuntura as quatro professoras entrevistadas se destacam pelas iniciativas propostas, uma vez que fazem a temática da contação de histórias compor o cotidiano da educação infantil; enquanto há profissionais que não as utilizam com frequência. Neste sentido as docentes se diferenciam por acreditarem na potencialidade das narrativas neste segmento de ensino e abordá-las frequentemente de maneira valorativa, comprometida e sensível.

INÁCIO: A contação de histórias propicia tudo isto desde bem pequenos, quanto mais cedo melhor, muita gente não enxerga isso, falta conhecimento para poder sair da mesmice, sair da rotina.

Agindo o professor de maneira interativa e mediada, o trabalho com a contação de

histórias poderá incidir diretamente na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos como ficou evidenciado na pesquisa, contribuindo com o processo de construção do saber destes pequenos seres em todos os aspectos: cognitivo, social, cultural, afetivo, etc.

Ademais o segmento da educação infantil constitui uma fase extraordinária para o estímulo intelectual; nessa perspectiva inserir a cultura da literatura infantil desde a mais tenra idade contribui significativamente para o caminho do desenvolvimento e aprendizagem.

Em consonância com as concepções das docentes, Egan (2002) destaca que as crianças devem ter acesso às histórias desde cedo, sendo assim, torna-se imprescindível a forma como o professor as conduz a este universo.

Sob este olhar durante a dinâmica do GF ao assistirem o vídeo da “Tia Dani”⁶ as docentes expuseram suas impressões; elas comentaram sobre a importância de o professor criar um contexto propício às narrativas e como conduzir o processo da contação de histórias, observaram que:

PEREIRA: a professora conduz a história com os alunos.

FERNANDES: a professora chamou a atenção das crianças, amei, a professora chama a atenção das crianças. (a professora possibilita a interação e participação dos alunos de maneira a despertar o interesse e envolvimento pela história).

INÁCIO: as crianças participaram da história, interessante a participação.

Numa perspectiva sistêmica, o trabalho com a contação de histórias valoriza o conjunto das partes que compõe o todo, um ser humano em seus movimentos e contradições que elabora, planeja, processa, media, interage e que em sua complexidade humana, intenciona com sentido à realidade do outro. As docentes relataram que não se trata de uma tarefa simples a efetivação do momento da contação de histórias.

PEREIRA: Temos que nos preparar, contar as histórias que conhecemos, ter uma vestimenta, se preparar antes, não pegar um livro simplesmente por pegar, um livro qualquer. Muitas vezes quem vai contar a história, conta a história por contar, não pensa em fazer uma brincadeira, cantar uma música, criar um clima favorável, não se prepara é isso que vejo acontecer com frequência. Para abordar as histórias é preciso preparação, provocar a curiosidade, cantar uma música antes. Estas são as marcas que deixamos na

⁶ O vídeo da “Tia Dani” refere-se a contação de história: “João Preguiça”, quando a professora contracena com a participação dos seus alunos.

vida das crianças. O despertar, o gosto pela leitura, pela dramatização.

Pela pesquisa foi possível conhecer as concepções das professoras sobre a contação de histórias, tratam-se de narrativas com grande potencial formativo, portanto são fundamentais ao segmento da educação infantil; e ainda abarcam importantes dimensões como atração, encantamento, criatividade, simbolismo, comunicação, desperta pensamentos, emoções e sentimentos.

As narrativas refletem o fazer docente, evidenciam relações com significados e sentidos, possibilitando agir de maneira interativa e mediada, isto incide diretamente na aprendizagem, desenvolvimento e construção do saber das crianças.

Quando as docentes exprimem nos discursos como fator proeminente ao contar uma história, o olhar sensível, a escuta ativa, compreendem o caráter humanizador da literatura, entendem que as abordagens com as narrativas provocam nas crianças sensações singulares e peculiares: curiosidade, senso crítico, emanando distintas emoções; elas buscam fazer o exercício a caminho de uma literatura que coaduna com sua essência, lúdica, imaginativa, polissêmica, criativa, que promove sensibilidade e sentimentos. Nessa direção Zilberman (2003) afirma que:

A atividade com a literatura infantil- e, por extensão, com todo o tipo de obra de arte ficcional - desemboca num exercício de hermenêutica, uma vez que é mister dar relevância ao processo de compreensão, complementar à recepção, na medida em que não apenas evidencia a captação de um sentido, mas as relações que existem entre essa significação atual e histórica do leitor. (ZILBERMAN, 2003, p. 28).

É possível inferir que nas concepções das docentes as histórias constituem-se em uma maneira singular de marcar a vida dos pequenos e sua personalidade de forma valorativa, pois eles se envolvem com a trama como protagonistas; se nutrem dela, envolvem-se com autenticidade em diversas situações, desenvolvendo a oralidade, a habilidade de ouvir e se comunicar, a expressão de sentimentos e emoções, dentre outras.

Relacionadas às concepções estão as formas de encaminhamento da contação de histórias pelas docentes, as quais se evidenciam no parâmetro da metodologia.

4.1.2. Metodologia e recursos disponíveis

No que tange a metodologia as professoras utilizam diferentes estratégias, como: o manuseio de livros, a roda de conversa, as dramatizações, a sondagem de histórias que

despertam interesse nas crianças, as necessidades e demandas emergenciais, etc. Dessa forma abarcam o contexto das narrativas e exploram: criatividade, curiosidade, resolução de conflitos, sentimentos variados, o simbolismo, a ludicidade e o gosto por esta atividade.

Em uma rotina integrada, voltada para o desenvolvimento das crianças, as situações de aprendizagem mediadas devem estar integradas ao conjunto das experiências: o tempo de ser acolhido, de alimentar-se, de repousar, de ser cuidado, de cuidar de si próprio e do outro é também o tempo de aprender a expressar-se em diferentes linguagens, a conhecer mais sobre o mundo, sua cultura e a de outros povos, entre tantas aprendizagens importantes na infância. (OLIVEIRA, 2012, p.57).

Figura 1: Foto contação de histórias



Fonte: (PEREIRA).

A imagem retrata a metodologia utilizada por Pereira num momento de contação de histórias, ela está abaixada próximo ao grupo de crianças que repetem sua forma de atuação fazendo os mesmos movimentos. A imagem reflete também os recursos e a incidência do ambiente e sua transformação, as cadeiras e mesas são afastadas, o espaço da sala de aula ganha outro perfil, alunos sentados em tecidos coloridos, na posição de semicírculo.

Instigada de intencionalidade, Pereira comprehende a importância da metodologia, da necessidade de preparação prévia para o momento das narrativas, para isso propõe um clima que favorece e motiva os alunos à escuta das histórias. “Por meio desse ‘aquecimento’, as crianças poderão fazer algumas antecipações sobre o conteúdo do texto, o que é uma capacidade de leitura importante a ser explorada”. (CARDOSO, 2012, p. 72).

Os recursos que as professoras utilizam são variados: fantoches, cenários, teatro de madeira e livros enviados pelo governo. Todas as EMEIs, campo da pesquisa, possuem com abundância estes materiais.

SILVA: Os recursos, utilizo os que têm na escola; os fantoches, uso muito e.v.a. uso com frequência as caixas de livros que vieram, tenho a caixa surpresa com livros dentro que pergunto: adivinha o que tem dentro? Temos o teatro de madeira também que utilizo frequentemente.

Figura 2: Foto contação de histórias



Fonte: FERNANDES

A imagem ilustra os recursos utilizados por Fernandes no momento da contação de histórias: a transformação do ambiente, o traje diferenciado, o cenário ao fundo, os objetos no chão e um que ela segura a mão.

Além dos recursos disponíveis, as docentes confeccionam: aventais com fantoches em e.v.a. (material embrorrachado), teatro de sombras, caixa de papelão em formato de TV que possui um sistema que a história vai girando presa por um rolo, histórias no papel, mala de histórias, cenários diversos, tapetes, bolsas, bichinhos de pelúcia, tiara, adereços e vestimentas diversas.

As docentes se identificaram com os recursos utilizados no vídeo “Tia Dani”, conforme destacaram em suas falas:

FERNANDES: [...] levou objetos que representavam os elementos, entonação de voz, participação das crianças, vestimenta, figurino, cenário. Ela levou o objeto que representava a história.

PEREIRA: colocando os adereços já chama atenção das crianças, trabalhando o auditivo e visual (...) tem um baú! A minha forma de contar história é parecida com a dela.

INÁCIO: Prende bastante a entonação da voz, trabalha o visual e não só o auditivo.

Pereira ajusta o recurso didático à metodologia, sendo assim, canta e simultaneamente organiza uma maneira de estabelecer um clima convidativo às histórias. Investe no inusitado, na inovação, no lúdico; garante que o uso de muitas bolsas e bonecos instiga as crianças à curiosidade e ao suspense, além de criar uma atmosfera propícia às histórias.

PEREIRA: Antes de começar, inicio cantando uma música, depois faço um suspense, como uso muitos recursos como: bonecos, instrumento musical, adereços, tiara, roupas, avental e muitas bolsas diferentes, pergunto o que tem na bolsa? O que vocês acham que é a história? etc. Quando começo a contar a história as crianças se envolvem de uma tal maneira que eu posso te garantir que a adesão se não for 100% chega bem perto disso, elas optam, participam, e se alguma delas interfere faço uma interação e tento aproveitar a fala e intervenção da criança para retomar a história. Mas as histórias não acabam em si, acabou a história e pronto, sempre preparam uma dança, uma música, uma brincadeira relativa a história, não há só a contação de histórias, mas um contexto cheio de ideias e imaginação e participação de todos.

Os dados demonstraram que as docentes atribuem significado aos recursos: são instigantes, despertam o interesse, constituem-se em atrativos. Entretanto faz-se necessário

compreender que há circunstâncias que o contador não dispõe de nenhum apetrecho, conta apenas com os elementos internos; desfruta de meios como a voz, os gestos, o ritmo e consegue atrair, exercer influência e interagir com o público. Se neste momento tanto narrador quanto ouvintes conseguem abstrair a essência da história, a literatura está presente e cumprindo dentre suas funções a de encantamento, ludicidade, imaginação, criatividade, simbolismo e arte.

Machado (2004) apresenta razões contundentes para o momento da narração como: segurança no que se faz, confiança na potencialidade, no uso dos recursos externos e internos. Destaca a importância em ter elementos que combinem harmonicamente com a história, a associação da intenção, do ritmo e da técnica.

A intenção, o ritmo e a técnica constroem passo a passo a possibilidade da presença, a capacidade de responder criadoramente a tudo que ocorre no instante da narração, com vivacidade e confiança. Confiança na potencialidade de seus recursos externos e internos, confiança na história como um presente que ele oferece a si mesmo e à sua audiência. Estar presente é poder PRESENTEAR. (MACHADO, 2004, p. 81).

Esses elementos essenciais às narrativas estão presentes nos relatos das professoras.

FERNANDES: (...) crio cenários e histórias. Uso estes elementos, uso muito tiara, eles adoram quando uso o microfone e tem a mala que veio junto (...) mudar a voz ajuda bastante.

INÁCIO: Além do recurso dos bichinhos de pelúcia, tapete, livros, utilizei também fantoches (...). Eles imitam direitinho a entonação da voz, fala para os pais, observa o que o professor faz e emita diretinho.

PEREIRA: (...). O uso da música prende muito, cantei Marina Bastos e elas cantaram comigo, fiquei engasgada, ficou marcado, são as marcas que você deixa impressa neles (...).

É comum entre as docentes ressaltar a importância dos recursos, os quais devem ser utilizados de forma criativa e relacionada às histórias. Ampliando os horizontes dos recursos aparecem as tecnologias, cujo procedimento de uso é também indicador das concepções e práticas das docentes.

As falas evidenciaram que as participantes atribuem significados as diferentes metodologias, aos recursos disponíveis e aos elementos que perfazem o contexto das narrativas,

o que pode contribuir para o êxito nesta prática, criando novas possibilidades. Para tanto modificam o ambiente visando a concretização da contação de histórias, conforme indicado no parâmetro abaixo.

4.1.3. O ambiente

Outra situação que ilustra o valor atribuído às histórias e contribui com as narrativas é a transformação do ambiente por meios de recursos diversos. As professoras nutrem o espaço com intencionalidade, mesmo que seja pequeno e destinado ou não a estas práticas sofrem alterações para as experiências no momento das histórias.

As docentes exploram todos os espaços, o quiosque, o cantinho diversificado, o canto da fantasia, as áreas livres, a salas dos colegas com cine pipoca, o refeitório, dentre outros, sempre num clima e atmosfera de novidade.

[...] o ambiente educativo cumpre um papel fundamental na integração das experiências infantis. Ele não se restringe aos aspectos físicos e materiais, mas abrange também as relações interpessoais, a atmosfera afetiva, os valores que se exprimem nas ações e as experiências educativas promotoras do desenvolvimento humano e que trazem consigo as regras de tolerância, do respeito, da responsabilidade, do prazer de estar em grupo. A qualidade do ambiente em si pode assegurar muitas das expectativas de aprendizagem para a Educação Infantil. (OLIVEIRA, 2012, p. 50).

Em relação ao ambiente físico, a maior parte das EMEIs pesquisadas são casas adaptadas e pequenas, o que nas palavras das participantes dificulta a prática do dia a dia, contudo isso não inviabiliza de forma alguma o trabalho com as histórias e demais propostas.

SILVA: Exploro todos os ambientes da escola como você viu lá, relembre os espaços; sala de aula, sala de vídeo todas as partes possíveis, o parque, a parte perto do pula-pula, a área do caracol.

INÁCIO: Transformamos o ambiente da sala, que é preparado junto com os alunos toda quarta-feira com tapete, livros, bichinhos de pelúcia. Primeiramente afastamos as mesas e carteiras, organizamos eu e os alunos o ambiente. Colocamos o tapete, os livros, os bichinhos de pelúcia, e os livros que as crianças trazem de casa porque eles ficaram tão empolgados que toda semana uma criança traz um livro para eu ler. Muitas crianças deitam no chão, fazem os bichinhos de pelúcia de travesseiro, leem e ficam da melhor forma que desejam, o que melhor lhe traz conforto.

Ficou evidenciado que não é o espaço ou a estrutura física que define a prática da

contação de histórias, mas a predisposição de cada docente para transformá-lo. A exemplo disso, a EMEI que Pereira atua possui sede própria, é uma instituição de grande porte, com muitas salas de aulas, auditório, área verde e biblioteca, embora desabafe:

PEREIRA: raramente uso a biblioteca, pois um espaço que possui um acervo riquíssimo não é utilizado. Na justificativa das professoras responsáveis pela biblioteca só cabe uma turma, não tem projetos, não acontece contação ali.

Ao questioná-la se não existe para este ambiente o projeto “Vídeo Literatura”, como consta no PPP da escola, Pereira responde que mesmo constando no documento, na prática só acontecem leituras, as quais são trabalhadas por docentes que estão se aposentando; acrescenta que trabalha há três anos na instituição e sempre ocorre desta forma, por leituras de histórias.

Pereira faz uma pausa, fixa o olhar como se quisesse dizer algo (o corpo fala), como se esse assunto a desapontasse, deixando-a descontente, então se restringe a pedir: “vamos encerrar? Qual a próxima pergunta? Se não acabo me chateando mais”.

Como mencionei anteriormente os dados não se apresentam nítidos e diretamente ao que os olhos veem, recorrendo a metodologia interpretativa foi possível compreender que naquele momento estavam implícitos os sentimentos, frustrações e insatisfação da professora com o paradoxo entre a finalidade do ambiente e a prática, entre o que prescreve a teoria e sua ação.

Enquanto a olhava e respeitava seu silêncio foi possível rememorar e indagar como nos velhos tempos de escola: estaria Pereira descontente por não utilizar o espaço para o intuito que lhe cabe? Estaria chateada com seus pares por promulgar situações que não se efetivam na prática? Estaria descontente por não comungarem da mesma ideia em relação a contação de histórias; num âmbito maior? Estaria insatisfeita por não favorecer aos alunos um espaço que é de direito proposto para vivências tão singulares?

Este momento repleto de vozes silenciadas e olhares velados com margem a tantas reflexões, remeteu-me as minhas vivências nos anos iniciais de escolarização, retratadas no início do trabalho em “Histórias que marcaram meu itinerário de vida”. Transportei-me para àquele tempo que existia o espaço da biblioteca com livros embalados, intocáveis, professores sem interação com os alunos, recolhendo as fichas literárias dos livros por elas selecionados, do silêncio que reinava na sala, das estantes bem arrumadas, intactas, das ausências da participação e das leituras silenciosas. Assim surgiram novas indagações: estaria Pereira com este mesmo sentimento de insatisfação e de incômodo com práticas que não se concretizam?

Presenciar estas situações na contemporaneidade é fazer um exercício de reflexão- ação-reflexão sobre as concepções e o fazer pedagógico, é ter fôlego para lidar com a diversidade e complexidade docente, com os diferentes contextos de aprendizagens, é compreender os privilégios com tantos avanços e progressos que o campo educacional propicia, é pensar nas vastas possibilidades de aliar teoria e prática; mas é antes de tudo compreender que cada um possui capacidades singulares de conduzir seu trabalho, cada um carrega seu jeito próprio, suas ideias e concepções, seu modo de ser e fazer docência.

No ambiente o uso das tecnologias utilizadas pelas docentes também reflete na dimensão do todo, revelando concepções e práticas.

4.1.4. O uso das tecnologias

No que se refere ao uso das tecnologias, a pesquisa demonstrou que as docentes pesquisam, estudam, baixam vídeos, selecionam histórias, postam os trabalhos na internet, usam pen drive, data show, microfone, caixa de som, celular, etc.

Pereira afirma que não faz uso de aparelhos tecnológicos em sala de aula, todavia tem a intenção futura em adquirir um microfone com pedestal, um amplificador para as situações que conta histórias ao ar livre, onde o som expande com facilidade e nas escolas grandes com muitas turmas faz falta, pois necessita falar bem alto. Utiliza a tecnologia das redes sociais para fazer postagens da contação de histórias, seguir links e grupos, agendar contação de histórias.

SILVA: Na escola só tem um computador. Na sala dos professores, utilizei o computador da escola para as crianças verem as imagens e também a TV, e também a sala de vídeo para as histórias curtas.

FERNANDES: Uso TV, a internet para pesquisas, data show, celular, pois fotografo todos os momentos e vivências, bem como o momento das histórias.

INÁCIO: Utilizo bastante, baixo vídeos e coloco no pen drive, gosto muito do Show da Luna e as crianças também, são temas que aguçam a criatividade, curiosidade, descoberta que vai de encontro a curiosidade dos alunos, as temáticas abordadas.

Em relação à contação de histórias e o uso da tecnologia, podemos afirmar que as narrativas sobrevivem com capacidade de renovação frente a estes aparelhos, é possível o professor usar essas ferramentas em seu fazer docente. As crianças tendem a lidar com facilidade com a avalanche de informações e jogo de interesses da “teologia do consumo” por

intermédio das produções corporativas e da kindercultura, conforme destacado no capítulo anterior.

Com base nos apelos, estratégias e jogos de marketing que a “teologia do consumo” opera em benefício próprio, cabe às docentes cautela e sondagem prévia do que vai ser exposto e qual a finalidade em utilizar como parceira a tecnologia.

O contato com os heróis televisivos contemporâneos acostuma as crianças a experiências com narrativas desprovidas de sentido. O famoso exercício de “vamos inventar uma história” também corre esse perigo. Do mesmo modo, é muito “Moderno” modernizar a Cinderela, muito criativo. (MACHADO, 2004, p.30).

A partir das análises posso inferir que as docentes buscam subsídios na tecnologia, despendem atenção e cautela em como usá-la a seu favor e de seus alunos; revelam os critérios para utilizá-la como: seguir o cronograma da escola, agendar disponibilidade de equipamentos, testar a qualidade do som, o cuidado nas postagens com as imagens das crianças, etc.

SILVA: vamos lá ver as imagens porque contar é uma coisa, ver as imagens é outra bem diferente. A tecnologia é atrativa uso-a como pano de fundo.

FERNANDES: fotografo todos os momentos e vivências, bem como o momento das histórias. Tenho muitas delas organizadas em HD.

INÁCIO: As abordagens e compreensão sobre o tema são continuidades do trabalho do professor.

Sobre o uso da tecnologia e as narrativas:

Com os novos hábitos trazidos pela modernidade, pelo desenvolvimento da tecnologia e pela correria das cidades, buscamos outros meios para narrar. Narramos por escrito com livros, jornais, revistas, *blogs*, *sites*, narramos dramatizando com cinema, teatro, televisão, vídeos no *youtube* e filmes de curta metragem. (FONSECA, 2012, p.22). Grifos da autora.

No universo educacional há docentes contadoras de histórias que não utilizam das mídias, nem de tecnologias ao abordar as narrativas, no entanto o tempo destinado à pesquisa não seria suficiente para fazer o levantamento nas instituições; é relevante acrescentar que a tecnologia favoreceu a localização e escolha das participantes da pesquisa, pelas redes sociais foi possível filtrar e selecionar professoras da rede municipal de ensino de Uberlândia no

segmento da educação infantil que utilizam a contação de histórias em suas aulas.

A partir dos parâmetros acima foi possível conhecer as concepções de contação de histórias das professoras participantes da pesquisa. Nesse contexto rico de possibilidades, a construção dos dados deu origem ao segundo eixo temático, por meio do qual discorremos sobre a definição das obras literárias nas escolas e as interfaces com a realidade dos alunos.

4.2. A DEFINIÇÃO DAS OBRAS LITERÁRIAS NAS ESCOLAS E AS INTERFACES COM A REALIDADE DOS ALUNOS.

No desenvolvimento desse eixo temático os parâmetros elencados foram os eixos de trabalho da SME, as necessidades dos alunos e as demandas emergenciais, constituindo assim, os critérios de definição das obras literárias.

As obras literárias são inseridas pelas participantes nas escolas com frequência. Silva e Fernandes usam as histórias todos os dias, Inácio semanalmente e Pereira duas vezes ao mês, além de atender outras instituições que a convida para fazer a contação de histórias. Para tanto as docentes utilizam de determinados critérios.

4.2.1. Eixos de trabalho da SME

A proposta curricular da SME abrange quatro eixos de trabalho: natureza e sociedade, matemática, linguagem oral e escrita, autonomia e identidade. Por via de regra, no que concerne ao planejamento anual, o professor deve planejar suas aulas contemplando estes quatro eixos divididos em quatro aulas semanais cada um deles, perfazendo o total de 16 horas semanais.

O critério de lançamento nos diários eletrônicos detalha cada eixo separadamente e suas específicas abordagens, ou seja, um campo que deve ser preenchido para natureza e sociedade, um para matemática, um para linguagem oral e escrita e outro para autonomia e identidade; desta forma em qualquer um dos eixos que tenha utilizado histórias deve haver registro no diário.

Outra orientação didática solicitada aos docentes que incide na proposta pedagógica assinala que os eixos estejam harmonicamente articulados entre si, bem como nos trabalhos com projetos que também é outra solicitação e incentivo da SME.

Mediante ao que é exigido, cabe ao professor organizar e planejar sua proposta ao longo do ano contemplando os quatro eixos de trabalho. Esta exigência influencia diretamente nas práticas diárias que se revelam na forma de atuação que deve ser justificada nos documentos escritos e eletrônicos.

Com base nessas diretrizes as docentes podem abordar a contação de histórias e inseri-las em seus planejamentos desde que contemplem os eixos de trabalho, encaminhamentos estes que vão à contramão dos princípios literários, se a literatura prioritariamente requer contemplar planos de trabalho, ela perde a dimensão da sua essencialidade que abarca tantas características como: pluralidade, criatividade, interação, a singularidade, a dimensão estética, o simbolismo, dentre outros.

As falas das professoras demonstram a exigência dos eixos de trabalho nos planejamentos:

INÁCIO: Eu ainda apresento dificuldade de articular as histórias com os quatro eixos devido a correria do dia a dia e a articulação dos eixos e ainda os projetos para trabalhar.

PEREIRA: Sempre tem o registro por desenho, dentro das orientações da supervisora somos cobrados a trabalhar muito com o desenho, a supervisora prima por esta exigência.

FERNANDES: (...) mostro o planejamento que engloba o meio ambiente e os eixos dentro do que rege o currículo e conforme o plano anual de cada agrupamento (...).

As ações das professoras evidenciam como preponderante que as abordagens com contação de histórias contemplem um ou mais eixos de trabalho, nessas ações as docentes não se atentam para o paradoxo entre o que prescrevem e o que realmente efetivam na prática; sendo assim não percebem o distanciamento entre suas concepções e as ações efetivadas no tocante à literatura. Se compreendem a dimensão que abarca a literatura, relatando concepções que correspondem aos princípios nobres desta arte, no momento de levar para a escola as histórias e explorá-las com os alunos no âmbito da sala de aula; as distanciam de sua essência, agregando-lhes uma concepção disciplinar; culminando, assim, em uma literatura com caráter de ensino e finalidade utilitarista.

É notório nos relatos das docentes a naturalidade com que inserem as histórias no cotidiano considerando e atribuindo significado aos requisitos exigidos pela SME, que os planejamentos, as abordagens e toda a prática atenda a proposta pedagógica. É com base nesta organização que elas pesquisam, elaboram e planejam as aulas.

No entanto, ao elaborarem ações que envolvem as histórias devem ter o devido cuidado de não sucumbir às narrativas somente ao currículo de maneira fragmentada como ocorreu em

várias circunstâncias.

Ao proporem a contação de histórias intrinsecamente inserem-nas aos eixos de trabalhos com finalidades justificadas nos documentos de registros (plano anual, plano de aula e diário eletrônico), um dissenso que deixa a literatura a deriva, exercendo uma função pedagogizante.

Como foi evidenciado nos relatos, a literatura está inserida no planejamento, de acordo com os eixos de trabalho, às professoras ficam a incumbência de criar estratégias e maneira de contemplá-los, estas vivências e experiências refletem a exigência da SME em relação à proposta pedagógica; inclusive a ênfase nas datas comemorativas é uma constante, destacada no calendário escolar, requerida durante todo ano letivo, registrada e formalizada no PPP da escola. Fica a cargo também da equipe coordenadora das escolas exigir estes critérios.

Desta maneira, Fernandes no início do ano ao organizar a estratégia do plano anual aborda os clássicos, histórias de príncipes e princesas, em agosto trabalha com folclore: lendas, fábulas, etc.

FERNANDES: (...) a contação de histórias está em todos os meus planejamentos.

INÁCIO: (...) a partir de uma história as crianças interpretam e conseguem articular com outro eixo de trabalho, exemplo natureza, matemática, artes, etc.

PEREIRA: (...) trabalho com as histórias voltadas para as datas comemorativas, claro sempre de maneira bem preparada sabendo das histórias do teor, trabalho com elas também quando é preciso reforçar um tema do que esta acontecendo naquele mês.

As participantes reincidem a necessidade de as histórias estarem articuladas e contempladas em um ou mais eixos de trabalho, inclusive destacaram as articulações, finalidades e incidência nos planejamentos, o que gera fragmentação no processo de conhecimento nas abordagens com as narrativas.

Pereira relata que tem como parâmetro na escolha da história o conteúdo, aborda as histórias com diferentes finalidades, dentre elas para trabalhar as datas comemorativas e reforçar temas. O conteúdo ao qual se refere está na obra: seu enredo, composição, que contemple o que deseja.

Contudo o contorno dado às histórias desencadeia trabalhos que reforçam os eixos: identidade, linguagem oral e escrita, comportamento, moral, e os que preconizam as datas comemorativas.

O critério em abordar a contação de histórias nas datas comemorativas é utilizado também por Fernandes, ela acrescenta que faz pesquisas para selecionar as histórias e que tem muitas delas organizadas em HD.

Para atender aos eixos de trabalhos preconizados pela proposta da SME, as docentes buscam elementos na história para abordar a alfabetização.

SILVA: (...) instigo isso neles que para saber sobre a obra é preciso saber ler até para que eles descubram se é aquilo mesmo que estavam pensando, provoco a descoberta: “O que é que as letras dizem”.

Silva leva uma história por dia e trabalha de acordo com o momento, ou seja, ela traz a temática de acordo com a necessidade da turma, com o que surge naquele dia que pode ser abordado por meio das narrativas. Silva acrescenta “se eu quero contar algo tenho que saber ler e escrever (...). Este relato revela uma correlação entre a literatura e a alfabetização. A professora articula a proposta ao currículo escolar e concomitantemente abrange os eixos de trabalho ensinando os pequenos a lerem.

Os alunos são do 2º período da educação infantil e estão em processo de transição para o ensino fundamental. O sistema educacional acentua que estas crianças, preferencialmente, estejam alfabetizadas; o que intensifica as aspirações e correlação entre as abordagens com as histórias e a alfabetização que refletem e incidem diretamente no trabalho do professor que se vê imbuído deste propósito. Muitos deles traçam seus planos almejando a leitura e escrita como meta, o que reforça a literatura de caráter pedagogizante.

Silva reconhece que muitas vezes acaba pedagogizando a literatura.

SILVA: (...) muita das vezes não dá para usar a história como um fim em si mesmo, e a gente acaba pedagogizando, ai ao fim da história peço um desenho, o registro do que mais marcou na história.

Sobre estes aspectos Todorov (2012) aponta o perigo de disciplinar a literatura, de buscar fontes que não atendam aos critérios de textos de qualidade; dentre outros, é pertinente que o professor reflita sobre quais histórias e a forma de abordá-las.

Como discorre Cadermatori (1987), o papel da literatura nos primeiros anos de vida é imprescindível, as narrativas assim como as poesias oportunizam as crianças a experimentar a potencialidade linguística. Acrescenta ainda que há neste processo uma relação ativa entre falante e língua, neste sentido os pequenos ouvintes são capazes de ver o mundo, ouvir a língua antes de lê-la e escrevê-la, pois estabelecem pela simbolização a linguagem verbal e a visual e isto não exige domínio do código escrito, só requer bagagem infantil com prioridade ao lúdico e ao afetivo.

Pelo contato com as histórias a criança elabora significados, manifesta sentimentos e emoções, desperta o interesse; todavia as narrativas devem ser conduzidas de maneira prazerosa, tendo como ponto de partida a interação com o professor e o mundo, desprovida da intencionalidade de ensinar a ler e escrever, pois “(...) ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado”. (ZILBERMAN, 2003, p.28).

Num momento de interação entre uma pergunta e outra, Inácio sorrindo traz uma fala e uma pergunta que é comum às crianças que não estão alfabetizadas:

INÁCIO: Como é gratificante e bonitinho quando eles estão contando história pra mim e quando chego bem pertinho o livrinho está de cabeça para baixo e eles fazendo a sequência da história a seu jeito, imitando quando eu leio, e quando estão com os coleguinhas e passam os dedinhos como seguindo a escrita, já aconteceu isso com você?

Este momento de descoberta, de imaginação, criatividade, curiosidade e hipótese; coaduna com a literatura; pela leitura enquanto interação de mundo, interesse pelas imagens, é possível afirmar que as crianças extraem um jeito próprio de ler e apreender a história.

As experiências, sensações, sentimentos e emoções provocados pela literatura, como discorre Hunt (2010), já possuem o significante, não requerem acréscimos que a fragmente em disciplinas e conteúdos, ou que sirva de reforço ou inserção para contemplar ou complementar conteúdos.

A dimensão que abarca a contação de histórias não exige da criança nenhum pré-requisito para ouvi-la, ou seja, a partir do que a criança ouve e sente com as histórias ela manifesta diferentes emoções; desenvolve o imaginário, circunstancialmente poderá a partir desta escuta aguçar a curiosidade, a criatividade e concomitante querer conhecer sobre o código da leitura e escrita.

As circunstâncias e contorno dado às histórias refletem a pedagogização da literatura, ademais como já foi explicitado; os elementos que a compõem não concernem com objetivos de ler e escrever. Utilizar a literatura com a finalidade para ensinar a ler e escrever é um dissenso; entretanto à luz das orientações presentes na proposta pedagógica da SME este encaminhamento dado à literatura é uma situação comum entre as professoras, um procedimento validado que corrobora com o que rege o currículo; ou seja, a contação de histórias necessariamente deve estar inserida em um dos eixos para que seja justificada sua

prática em sala de aula.

SILVA (...) uso das histórias para buscar elementos como amizade, compartilhamento, alfabetização.

É certo que os percursos da literatura foram se transformando, beneficiando a educação e cumprindo o papel da ação formadora inerente ao aspecto didático, por outro lado ela não pode ser condicionada ou se deixar conduzir de maneira estática, conteudista, impositiva. Todorov (2012), na obra “A literatura em perigo”, nos alerta quanto ao risco de invertermos a literatura, não pela falta de poetas ou ficcionistas, ou diminuição da produção, mas por atribuir-lhe um caráter eminentemente disciplinar:

[...] o perigo está no fato de que, por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. Isto é, seu acesso à literatura é mediado pela forma “disciplinar” e institucional. (TODOROV, 2012, p. 10).

No exercício científico por um olhar epistemológico gerado pela pesquisa, descubro que nem sempre a literatura é abordada de forma efetiva, com seu real significado, ocorrem circunstâncias que ela deságua em caráter pedagógico, para atender a fins curriculares, e que nem sempre uma obra atende ao rigor e critério de qualidade literária.

Sob este ponto de vista destaco como relevante o debate reflexivo que aspire a melhoria nas abordagens com a contação de histórias, capaz de provocar mudanças na forma de pensar e agir das professoras, e as coloque em dia com as mudanças no campo literário. “Assim, os critérios que permitem o discernimento entre o bom e o mau texto para crianças não destoam daqueles que distinguem a qualidade de qualquer outra modalidade de criação literária”. (ZILBERMAN, 2003, p. 26).

Embora a escolha das obras seja definida pelos eixos de trabalho as professoras acrescentam outros critérios. Pereira acredita que suas escolhas estão concernentes com uma literatura de qualidade quando destaca que é preciso preparação, que a obra não pode ser aleatória, exige conhecer a importância e o teor do livro, que exige conhecer e apurar a leitura antes de ofertá-la as crianças.

PEREIRA: (...) as pessoas vão à biblioteca pegam um livro de maneira superficial, pegam aleatoriamente sem conhecer o conteúdo, sem ver a importância da história, seu teor. Vejo isso na maioria das escolas como uma

prática comum, para estas pessoas qualquer livro está bom.

Ao citar o que, qual, e como recorrem à literatura que oferecem as crianças, as professoras primeiramente prescrevem as exigências dos eixos de trabalho, acreditam que as obras que abordam estão dentro dos critérios de qualidade e das exigências da SME. As docentes também partem de princípios próprios de suas vivências e experiências.

No exercício docente, para selecionar as obras as professoras pesquisam, fazem a sondagem, elegem os livros, as imagens, o enredo, fazem leituras prévias, ouvem áudios e vídeos, elaboram o planejamento e a preparação para o momento da contação de histórias.

Brandão e Rosa, (2011) apontam alguns indicadores a serem considerados para escolha dos livros: articulação entre o texto verbal e as imagens, os desenhos, os significados, o sentido que faz para as crianças, o valor estético das ilustrações, etc.

Os dados demonstram que as opções das docentes, princípios e valores incidem na dimensão do fazer pedagógico e reverberam nas ações efetivadas. O que foi evidenciado sobre os critérios de definição das obras literárias revela as concepções das professoras em relação à contação de histórias, clarifica o distanciamento entre o que elas relatam e acreditam ser literatura e o que ocorre de fato na prática. O fazer pedagógico sobrepõe-se à fruição estética.

Ficou evidenciado que as professoras buscam mudanças, recursos e novas formas de ensinar, mas a culminância das histórias recaem numa mesma direção: leituras e escritas obrigatórias, pretexto para ensinar receitas, boas maneiras, lições pontuais que minam com a esteticidade do texto literário.

Os encaminhamentos feitos pelas professoras, tendo como parâmetros os eixos de trabalho, evidenciaram que em muitas das abordagens com a contação de histórias as docentes não caracterizaram a literatura com o caráter de arte, como momento de fruição, repleta de subjetividade e simbolismo, com a representação do imaginário, dentre outras.

Quando as histórias estiveram a serviço de reforço de um tema, quando o objetivo era trabalhar datas comemorativas, desencadear inúmeras ações didáticas, visar um conteúdo específico, atender a projetos vinculados as propostas de trabalho da SME, etc.; a literatura não cumpriu seu papel de significante, esteve em desserviço com sua essência.

Sobre a literatura infantil, Hunt (2010), acrescenta que é preciso assumir a real relevância de uma obra, ela não pode ser fechada e tênué para questões da arte, requer vê-la como questão de significante e não de significado.

Ratificando as abordagens de Hunt (2010), muitas vezes o docente com base em suas convicções, valores, experiências e vivências, acredita estar agindo corretamente nas escolhas

e predileções do que é uma boa literatura, e nos desencadeamentos destinados a ela, todavia os equívocos acontecem e as opções não condizem com o princípio nobre da literatura: como arte carregada de sentidos, essência, conhecimento e leitura de mundo, liberdade no pensar e no sentir, subjetividade, emoções, dentre outros.

Algumas ações desencadeadas pelas professoras ao abordar as histórias não prescrevem os princípios da literatura, quando priorizam o didático em detrimento da literatura infantil como, por exemplo:

Fernandes e Pereira relataram como abordaram a história “Rafaela Tagarela”:

PEREIRA: Muitas vezes pergunto: vocês querem escolher a história?
Exemplo: Rafaela Tagarela

FERNANDES: Já usei Rafaela tagarela para trabalhar criança que conversava muito.

Elas utilizaram uma obra voltada para questões pedagógicas com fins moralizantes, ou seja, um livro paradidático, o que opõe aos princípios da essência da literatura infantil, essas situações são comuns na prática da sala de aula das EMEIs pesquisadas que recebem várias obras com estes propósitos.

Sob este aspecto “Existem vários exemplos de opiniões que se opõem com relação aos livros para crianças, tanto entre os especialistas como entre os ‘forasteiros’ na área, uma ambivalência causada pela incerteza dos princípios críticos”. (HUNT, 2010, p. 46).

Com base no que ofertar às crianças cabe as docentes um exercício crítico em relação às obras; muitas delas são divulgadas e publicadas como referência de uma boa literatura, todavia o seu valor é insignificante em termos estéticos, de enredo, ilustração, simbolismo, subjetividade, etc. Sobretudo com o advento digital, todo momento é lançado livros com interesses e foco apenas mercadológicos e comerciais.

Importante destacar que não são todas as obras que abarcam os pretextos literários, neste sentido no universo escolar, fazer o processo de seleção de livros principalmente para o público infantil torna-se uma tarefa complexa, ademais grande maioria das obras de destinam a objetivos que visam o caráter didático e pedagógico.

No quesito qualidade das obras literárias, Khalil e Andrade (2013, p.5-6), advertem que: “[...] cabe então, pensarmos detidamente sobre os critérios utilizados nas escolhas dos livros, já que essas literaturas – por serem oferecidas para crianças e jovens – não podem ser reduzidas a meros objetos pedagógicos ou a discursos utilitaristas [...]”.

A obra “Rafaela Tagarela” de autoria de Adolfo Santos Turbay, coleção cogumelo, 2^a edição, esboça claramente seu objetivo: trabalhar a questão do comportamento, enfatizando os eixos de trabalhos como língua portuguesa, ciências, estudos sociais e educação artística. “[...] a cultura do livro [também] toma decisões sobre a infância, e em diversos sentidos, a cria ou a destrói”. (HUNT, 2010, p. 95).

A referida obra não representa a literatura infantil e sim um livro paradidático⁷, sob este aspecto não prescreve os critérios que a caracterizam em sua dimensão e capacidade artística, ludicidade, criatividade, função poética. Tal como objetiva o livro, as professoras usaram-na para estes fins, disciplinar e requerer o silêncio de alunos que “falam muito”.

Na sinopse do livro os intuições e objetivos são claros e específicos⁸, nesta perspectiva cabe as docentes o exercício de reflexão sobre as abordagens, exercitar o discernimento que nem tudo que circula pelo mercado editorial representa qualidade e é sinônimo de literatura.

O advento digital, as comunicações velozes, a expansão do público infantil, as fabricações culturais com alvo preciso no mercado editorial, às obras com finalidades utilitaristas; são indícios de tantos lançamentos com destino certo: as crianças.

Por conseguinte, às transformações em curso e as potencialidades da literatura, cabe as docentes o exercício de reflexão sobre as escolhas, almejando o processo de melhoria nas abordagens que envolvem a contação de histórias.

Sendo assim, não podemos designar a literatura um predicado menor, nem usá-la como pretexto, não é sua função nem fazem parte da sua natureza as finalidades utilitaristas.

Nesse gênero literário, encontram-se, de um lado, o caráter educacional, que desde sua gênese se faz presente como formador de mentalidade, propagador

⁷ Livros paradidáticos: São livros e materiais que, sem serem propriamente didáticos, são utilizados para este fim. Os paradidáticos são considerados importantes porque podem utilizar aspectos mais lúdicos que os didáticos e, dessa forma, serem eficientes do ponto de vista pedagógico. Recebem esse nome porque são adotados de forma paralela aos materiais convencionais, sem substituir os didáticos.

⁸ Roteiro: Conheço uma menina engraçada e muito bela, mas tem um grande defeito. Ela é muito tagarela. Essa menina tão sem modos tem o nome de Rafaela. Está sempre em apuros, pois se incomodam com ela. Não importa onde esteja, sua voz se faz ouvir. Gosta de dar gargalhada e não para de sorrir. Na lanchonete ou no cinema, na escola ou na biblioteca, ela é sempre notada com seu modo de sapeca. Seus pais já lhe avisaram: “Filhinha, você tem que ter jeito”. Os professores já falaram: “Às vezes, ser tagarela é um defeito.” E blá, blá, blá, blá... “Pois, do jeito que se comporta, falando que nem galinha d’angola, vai ter que mudar de sala, ou até mesmo de escola.” E blá, blá, blá... Rafaela não percebeu que falar muito não é legal, pois quem sempre age assim, fala muito e escuta mal. Falando tanto desse jeito, muitas coisas vão pro ralo, pois quem fala e não ouve, sempre dá bom dia a cavalo. E blá, blá, blá, blá... O certo em uma pessoa é falar, mas também ouvir. Nós todos temos o direito de opiniões emitir. É tão bonito quando existe diálogo entre as pessoas. Uns falando, outros ouvindo para se conviver numa boa. Conviver em sociedade é viver em harmonia. E falar bem moderado traz paz e alegria. Espero que ela aprenda a parar de falar à toa. Pois senão a sua vida vai ser chata e nada boa. E blá, blá, blá, blá... Viver triste, abandonada, sem amigos, sem ninguém, é o que sempre acontece quem travas na língua não tem. Fim da história.

de ideologias, mantenedor ou questionador de estratos sociais, valores e condições preestabelecidas; de outro, o aspecto artístico promovendo rupturas, reinvenções e recriações na linguagem, nas verdades, no mundo, na realidade representável, no imaginário, nas ideias. Na literatura infantil de qualidade, a política une-se a estética em obras de valor literário inquestionável. (SANTOS, 2013, p. 89).

Muito embora a literatura infantil tenha em suas origens se prestado a objetivos pedagógicos, e sua origem ligada à escola e alguns autores tenham lhe atribuído o predicado de menor; esta ideia vem sendo desmistificada e as transformações substanciais concedem real valor a este gênero: como potencialidade criadora, poética imaginativa, polissêmica, lúdica e subjetiva.

A pesquisa me possibilitou compreender que não podemos nos esquivar do real sentido que compete à literatura: uma arte que não aceita reificação. Sob este olhar Zilberman (2003) nos ajuda a discernir sobre a arte literária.

Supondo esse processo um intercâmbio cognitivo entre o texto e o leitor, verifica-se que está implicado aí o fenômeno da leitura enquanto tal. Esta não representa a absorção de uma certa mensagem, mas antes uma convivência particular com o mundo criado pelo imaginário. A obra de arte literária não se reduz a determinado conteúdo reificado, mas depende da assimilação individual da realidade que recria. Sem ser compreendida na sua totalidade, ela não é autenticamente lida, do que advêm algumas consequências: [...] (ZILBERMAN, 2003, p.28).

Outra situação clarificada pelos dados: é impreterível abordar os contos clássicos como, “Pinóquio” trabalhado por Silva e “Galinha Ruiva” por Fernandes, entretanto faz-se necessário não atribuir-lhes significados que não condizem com sua natureza artística.

Quando ouvimos um conto – adultos ou crianças –, temos uma experiência singular, única, que particulariza para cada um de nós, no instante da narração, uma construção imaginária que se organiza fora do tempo da história cotidiana, no tempo do “era”. Tal experiência diz respeito à universalidade do ser humano e, ao mesmo tempo, à existência pessoal como parte desta universalidade. (MACHADO, 2004, p.23).

A singularidade contida nos contos possibilita uma experiência específica na criança que transpassa tempo e espaço e aguça a construção imaginária. Fernandes abordou o clássico “A galinha Ruiva” em forma de projeto, com ênfase nas atividades pedagógicas (nutrientes, receita, plantio, etc.), por este encaminhamento o conto ficou diluído e fragmentado,

comprometendo o seu sentido, o que não concerne com os fundamentos da literatura.

FERNANDES: Despertar a curiosidade sobre a culinária mineira e conhecer os ingredientes básicos das quitandas mineiras; o milho, por exemplo, é utilizado em muitos pratos típicos e também responsável pelo surgimento de uma nova planta.

A maneira como foi desencadeada a atividade contrasta com a literatura infantil, pois a história esteve vinculada a conteúdos, atendendo aos critérios do currículo descrito nos objetivos do projeto.

O horizonte no qual se inscreve a obra literária é a verdade comum do desvelamento ou, se preferirmos, o universo ampliado ao qual se chega por ocasião do encontro com um texto narrativo ou poético. Ser verídico, nesse sentido da palavra, é a única exigência legítima que se pode fazer à literatura. (TODOROV, 2010, p.83).

Vale pontuar que ao propor a literatura dos contos de fadas nas novas versões e variações readaptadas que se apresentam nas mais diversas perspectivas e configurações, as docentes devem se apropriar de uma linguagem clara, acessível e simples, contextualizar e situar os ouvintes, explicitando sobre a origem, os criadores e seus atributos, esclarecer que se trata de contos clássicos com características peculiares, cujo princípio de tradição europeia pertenceu a um contexto histórico longínquo, com cotidiano e vivências diferentes dos nossos, num país que predominantemente existiam e ainda existem pessoas de peles claras.

Com isso, valoriza-se a literatura tanto no sentido de sua criação e perpetuação como de sua capacidade de inovação. “É preciso perceber a realidade do conto, do mundo encantado do ‘pode ser’ para se compreender o efeito que as histórias milenares produzem até hoje no ser humano que somos”. (MACHADO, 2004, p.24).

Todavia é possível identificar características do trabalho literário nas ações de Fernandes, quando relata que o conto foi narrado em forma de teatro com a participação dos professores e envolvimento dos alunos com posteriores apresentações, onde os pequenos fizeram o reconto, alargando assim o universo dos discursos orais, ampliando a capacidade de verbalização, expressão e diálogos. Bem como no trabalho com a história: “O menino e o peixinho” que a escolha partiu da iniciativa das crianças que pediram o reconto da história. “A narrativa pode e deve ser a porta de entrada de toda criança para os mundos criados pela literatura. A criança aprende a narrar por meio de jogos de contar e de histórias.” (BRASIL, 1998, p.140).

A literatura é uma arte heterogênea e polissêmica, nesta dimensão abarca o universo da contação de histórias na leitura de mundo, na construção do discurso oral, nas intenções verbalizadas, no papel da comunicação, na manutenção de diálogos, nos diferentes jogos verbais, no simbolismo, na ludicidade; e sua característica plural a faz interdisciplinar.

Com efeito, a caracterização da obra literária evidencia o dilema da literatura infantil. Se esta quer ser literatura, precisa integrar-se ao projeto desafiador próprio a todo o fenômeno artístico. Assim, deverá ser interrogada das normas de circulação, impulsionando seu leitor a uma postura crítica perante a realidade e dando margem à efetivação dos propósitos da leitura como habilidade humana. Caso contrário, transformar-se-á em objeto pedagógico, transmitindo a seu recebedor convenções instituídas, em vez de estimulá-lo a conhecer a circunstância humana que adotou tais padrões. Debatendo-se entre ser arte ou ser veículo de doutrinação, a literatura infantil revela sua natureza; e sua evolução e seu progresso decorrem de sua inclinação à arte, absorvendo, ainda que lentamente, as contribuições da vanguarda, como se pode constatar no exame da produção brasileira mais recente. (ZILBERMAN, 2003, p. 176).

É notável o empenho de Inácio e Fernandes na elaboração, execução e resultados dos projetos com desenvolvimento, as professoras se destacam pela iniciativa do trabalho com “projetos”, representam no universo docente propostas bem articuladas e dinâmicas no que concerne aos ditames e orientações do trabalho pedagógico prescrito pela SME que valorizam iniciativas com esta finalidade.

No entanto, fazer uso da literatura pautada prioritariamente nos eixos de trabalho e a serviço deles a partir do que rege o currículo, impacta diretamente na prática e abordagens com as narrativas e compromete o desencadeamento das ações que suprimem a literatura que se potencializa por um trabalho estético, lúdico, subjetivo, dotado de sensibilidade própria e tão importante no imaginário das crianças.

Importante salientar que pelos relatos, as professoras não estão desprovidas de saberes inerentes a literatura infantil; todavia a exigência da rede municipal em preconizar as ações didáticas aos eixos de trabalho delimita as abordagens com as histórias.

Com base nestes princípios as participantes acreditam estar no caminho certo da literatura potencializada em arte, quando narram que garimpam obras que acreditam ser de qualidade, teor e essência e partem do princípio que não pode ser qualquer uma, que não pode ser ofertada de qualquer jeito, que é preciso compreender a dimensão da literatura.

PEREIRA: (...) Sabemos que para contar histórias é preciso preparo, envolvimento, estudo, criar um clima, despertar a curiosidade, o suspense, estar em estado de presença, dentre outros. Vou fazer um desabafo, (pausa), é

lamentável, (outra pausa), infelizmente hoje em dia a contação de histórias no dia a dia perdeu muito o sentido.

Relevante destacar que o critério de definição das obras prescreve os eixos de trabalho, ademais as docentes fazem consulta pessoal das obras, pesquisam, selecionam, utilizam do material que é fornecido às EMEIs e de outras fontes como a internet.

Como os livros distribuídos nas escolas são os mesmos, comumente as docentes recorrem às mesmas obras, como ficou destacado em vários momentos da pesquisa.

Outro fator que incide diretamente na escolha das obras e no que é levado para as escolas são as vivências e práticas nos cursos oferecidos a partir da proposta da SME, ofertados como formação e aprimoramento docente, prioritariamente eles englobam os eixos temáticos. Os cursos atendem as solicitações e demandas do corpo docente, dentre as várias formações, existem as específicas voltadas para a literatura e contação de histórias.

Após a sondagem, pesquisa ao acervo das escolas e outras fontes e complementos nos cursos de formação, as professoras selecionam as obras que vão trabalhar. Sobre este princípio Bajard (2007) na obra “Da escuta de textos à leitura”, atribui valor ao objeto livro como apreensão de sentido, fruto do contato com a literatura. “Partindo da observação de crianças de 4 e 5 anos descreveremos como elas se apropriam do livro individualmente ou em grupo, incluem este objeto singular nas suas brincadeiras, produzem linguagem a partir de suas imagens e descobrem que é portador de histórias”. (BAJARD, 2007, p. 12).

A literatura é uma arte, uma prática discursiva e interdiscursiva, com beleza estética, poética, é polissêmica, repleta de ludicidade e imaginação, objeto simbólico com capacidade singular e significado que ao longo dos tempos sofreu inúmeras mudanças históricas e transformações sociais.

Considerada desde seu surgimento um gênero menor, a literatura infantil é reconhecida pelos pesquisadores que sobre ela se debruçam como possuidora de maior amplitude de alcance e de caráter mais democrático do que a “Literatura” dita maior (não adjetivada). (SANTOS, 2013, p. 88).

Sendo assim, torna-se preponderante buscar maior entendimento sobre a dimensão desta prática cultural, dispensa cuidados o que é oferecido aos pequenos, vigilantes por uma conduta atenta as respectivas abordagens que envolvem o universo das histórias, propondo análises e pesquisas sobre as obras e a maneira de abordá-las. “[...] O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário que dá as costas a esse horizonte [...]”.

(TODOROV, 2012, p.33).

Os dados que constituem esse parâmetro de análise revelam que os eixos de trabalho que constam na proposta da SME são critérios para definição das obras literárias, as quais são trabalhadas na dependência do currículo e dos conteúdos programáticos, descaracterizando a literatura em sua dimensão artística. No entanto, os dados revelam também que as docentes buscam por obras que correspondam as necessidades dos alunos e as demandas emergenciais de seu contexto de atuação.

4.2.2. Necessidade dos alunos e demandas emergenciais

Outro dado apontado pela pesquisa clarificou que as professoras partem também das curiosidades, necessidades dos alunos e demandas emergenciais para definir a história que vão abordar. Pereira discorre que na parceria com o AEE (Atendimento Educacional Especializado), trouxe como tema a história “O minhoco apaixonado”.

PEREIRA: [...] quando propôs para o aluno Gabriel, aluno com três anos de idade com síndrome de Down a história do “Minhocinho apaixonado”, a história chamou 100% da atenção da criança, trouxe as minhocas feitas de tecido com óculos e demais recursos. Gabriel gostou da história, brincou bastante, manuseou as minhocas de tecido repetindo os gestos e falas, cantou a música fazendo movimentos com o corpo.

As docentes certificam-se das necessidades das crianças, extraem ideias nas abordagens no momento da roda de conversa, organizam os planejamentos, confeccionam materiais; observam a realidade da turma no dia a dia como, por exemplo, situações de comportamento, brigas, bullying, separação, abandono, valores como respeito, amizade, socialização, etc.

INÁCIO: a partir daí a criança se torna mais crítica, mais observadora, desenvolve mais liberdade no ouvir e no sentir, expõem suas emoções e sentimentos (...).

Foi possível observar que em suas intencionalidades, as docentes também consideram as demandas emergenciais, fatos, situações e circunstâncias que surgem no cotidiano escolar e que não estavam prescritas no planejamento a priori.

A pesquisa destacou que as participantes consideraram as vivências, o contexto e a realidade dos alunos, e de acordo com o que se apresenta no dia a dia da sala de aula, ao identificar e evidenciar as necessidades e demandas emergentes das crianças que possuem um modo próprio de expressarem o cotidiano, as professoras inserem as narrativas.

SILVA: Olho para as crianças e pela necessidade do momento penso em contar a história do Pinóquio.

PEREIRA: Teve uma situação de separação, uma criança que o pai sumiu, ela manifestou choro, tristeza, tive a sensibilidade e cuidado de perceber a situação e trazer histórias relacionadas aquele momento da vida da criança.

Fernandes considera as peculiaridades das crianças e suas vivências.

FERNANDES: Muitas vezes utilizo a contação de histórias para acordar as crianças que chegam aqui muito sonolentas, então no início das aulas, elas costumam a despertar, chegam emburradas, não querem participar da roda, mas na hora das histórias se animam e ficam motivadas, despertam, prestam atenção, participam. As histórias têm esse poder, mexem com eles.

PEREIRA: A interface com a realidade das crianças está na entrega, na participação deles (...). A realidade dos alunos aqui é bem diferente da realidade de escolas mais distantes como quando iniciei no bairro M. os relatos dos alunos giravam em torno sempre da mesma fala, meu pai está preso, a polícia foi a minha casa levou meu pai, meu pai apanhou da polícia. Quando ocorrem discussões e brigas paro a aula e na roda de conversa faço o levantamento e busco histórias com estas temáticas.

No exemplo abaixo a docente acrescenta que utiliza as narrativas para situações que surgem na rotina de sala de aula.

FERNANDES: Outro critério que utilizo são os relatos das crianças sobre o final de semana que reflete sobre o contexto de cada história das crianças e contribui para aprimorar os planejamentos.

Inácio descreve a importância em “dar ouvidos” às crianças, ouvir o que trazem, discorre que quando a história parte delas o momento fica mais rico, pois trazem coisas que não constam no plano de aula da professora. A partir da realidade e vivência dos seus alunos, Inácio relata que aborda histórias voltadas para o companheirismo e as de descobertas que os alunos gostam muito.

INÁCIO: Atendo as necessidades que as crianças trazem, faço uma pesquisa da curiosidade deles e este ano eles têm muita curiosidade sobre coisas da natureza e contos.

Movida pelas necessidades e curiosidades dos alunos Inácio amplia as abordagens com as histórias. Como destaca Machado (2004), “Durante a leitura ou escuta de uma história pode haver uma variedade muito grande de experiências misteriosas que, quando pequena, a criança conhece muito e com as quais tem familiaridade”. (MACHADO, 2004, p. 28).

Segundo Bajard (2007), somos privilegiados com uma variedade de textos ao alcance das crianças que atendem aos seus interesses, torna-se impreterível ao nosso fazer docente: pesquisar, conhecer, diferenciar e selecionar boas obras que atendam aos princípios que prescrevem um texto de qualidade, com valor estético, criatividade, ludicidade, polissemia, enredo, dentre outros.

Fernandes descreve que as histórias trazem diversas interpretações às crianças, elas também analisam as histórias que mais gostaram, os personagens, as ações, além de se sentirem orgulhosas em participar das apresentações.

FERNANDES: as histórias fazem com que as crianças esqueçam os problemas de casa. Utilizamos as histórias também no momento cultural que ocorre de 15 em 15 dias.

Inácio relata que cada grupo tem seu perfil, a turma deste ano está mais tranquila em relação à do ano passado que exigia dela abordagens voltadas para questões de comportamento e dificuldades na família.

INÁCIO: As abordagens este ano ganharam outro perfil, talvez por estar com uma turma muito tranquila e participativa, diferente da turma do ano passado que as questões eram mais voltadas para aspectos de comportamento, dificuldade na família. Depois que apresentei o projeto (...). Costumo abordar muito das vivências das crianças a realidade delas, numa certa quarta-feira enquanto explorava um tema com as crianças surgiu a oportunidade de abordar sobre o Bullying por conta que um coleguinha havia ofendido a outra coleguinha que é obesa chegando a verbalizar com o grupo. Busquei histórias sobre o tema bullying e sobre valores, respeito e levei para o projeto. Foi muito bom!

A fala destaca a sensibilidade e cuidado da professora em perceber que cada contexto e turma têm características próprias, assim trouxe novas abordagens para o grupo deste ano, outras vivências que coadunam com a realidade dos pequenos.

SILVA: Olho para as crianças e pela necessidade do momento penso em contar uma história.

FERNANDES: muitas vezes olho não só a possibilidade de contar por contar, mas trago histórias que faz com que eles esqueçam um pouco a casa deles.

PEREIRA: Quando ocorrem discussões, brigas, paro a aula e na roda de conversa faço o levantamento e busco histórias com esta temática.

INÁCIO: (...) Impressionante a capacidade de criação e imaginação acerca das histórias, acerca de uma mesma história que ganha diferentes versões, as crianças sentem se motivadas e incentivadas, cada um tem a capacidade para recontar e desenhar as histórias.

Retratando momentos de intervenção, Fernandes descreve o trabalho com a história: “O menino e o peixinho⁹, obra de autoria de Sônia Junqueira da coleção Histórias do coração. As abordagens da professora tratam das diferenças e do valor da amizade por um peixe diferente dos demais. Segundo Fernandes as crianças ficaram tão sensibilizadas que ela firmou o compromisso de presentear cada aluno com um peixinho no final do ano. Acrescenta ainda: “a narrativa nos marcou de maneira singular que sempre pedem para recontar a história”. As ações da docente dotadas de significações buscam inscrever as crianças como sujeitos das ações e protagonistas das histórias.

FERNANDES: No canto da leitura as crianças escolhem livros, pede para contar histórias, escolheram um livro de imagens que trata das diferenças, inclusão, temos que observar não somente a beleza, e a alegria; o livro “O menino e o peixinho”, de Sonia Junqueira, feito só de imagens. Estou trabalhando a história e no final do ano prometi dar um peixe para cada criança. Eles estão ansiosos por este dia.

Os dados demonstram os desafios que as docentes enfrentam no cotidiano, elucidam como significativo o papel do professor simbolizado por estas quatro professoras. Pela escuta ativa e sensível elas compreendem que poderão marcar definitivamente a construção da identidade, autonomia e colaborar na formação da personalidade das crianças. Hunt (2010) advoga que as referências e intenções são fatores decisivos na vida dos pequenos.

SILVA: Não tem seleção antes, sempre é pensando nas necessidades que os alunos apontam.

⁹ Uma história que fala de inclusão. Uma professora distribui aos alunos lindos peixinhos de aquário dentro de saquinhos com água. Um dos meninos escolhe o peixinho mais feio e triste, que ninguém quer pegar. O garoto leva o peixe para casa e o cria num aquário, fazendo com que ele fique saudável e alegre. Este livro traz a mesma história em dois gêneros: uma narrativa visual, para ser lida primeiro, seguida de uma narrativa verbal.

PEREIRA: (...) com uma criança também com síndrome de Down do 1º período com a história “Não é uma caixa”, a criança participou ativamente e no final reproduziu com riqueza de detalhes as expressões e os objetos que a caixa se transformava, reproduziu fielmente todos os movimentos feitos por mim.

FERNANDES: (...) abordo sobre a alegria, a felicidade bem como a tristeza e o medo. Os pais questionam as abordagens relativas ao medo, monstros, lobisomem; explico a finalidade das atividades e abordagens.

Para a professora este é um excelente momento para dialogar com os pais e expor a importância do trabalho com as histórias.

FERNANDES: estas conversas culminam numa oportunidade valiosa de ganhar a confiança das famílias; rende importantes parcerias entre comunidade/escola/alunos, as crianças demonstram orgulho, sentem-se seguras e os olhos brilham de satisfação por ser parte do processo e ter a presença e apoio dos familiares.

Quanto ao envolvimento e participação dos pais sobre o trabalho pedagógico e a vivência das crianças neste segmento de ensino, Goldschmied (2006, p.29) esclarece que: “o modelo que preferimos enfatiza a importância das relações de trabalho com os pais, no interesse do bem-estar da criança [...].” Acrescenta ainda:

[...] O objetivo é alcançar continuidade e consistência para a criança, de forma que o importante é assegurar que a comunicação e a compreensão oferecidas sejam as melhores possíveis entre as educadoras infantis e aqueles que afinal irão cuidar da criança a maior parte do tempo. [...] (GOLDSCHMIED, 2006, p. 29).

As ações e intencionalidade de Fernandes possibilitaram acolher as famílias, expor sua forma de trabalho, agregaram a estas vivências colaborações e parcerias significativas, obtendo êxito nas relações interpessoais.

Instigada pelo propósito de não perder de vista o horizonte da literatura, encerro esta parte do texto que versou sobre os critérios de definição das obras literárias pelos eixos de trabalho da SME, necessidades dos alunos e demandas emergenciais.

Desta forma retomo o proposto na problematização acerca das concepções das professoras sobre a contação de histórias, a inserção das obras nas escolas e as interfaces com a realidade dos alunos.

As concepções das docentes revelam um horizonte de literatura que concerne com a formação da identidade pessoal, da personalidade, da realização pessoal tanto de quem conta como de quem escuta e se apropria das histórias.

Ao contextualizar e promover estas ações e sensibilizarem os pequenos pelo caminho das histórias que tocam a cada um de maneira singular e peculiar, provocando as mais variadas emoções e reações; a literatura se completa, pois abarca a dimensão do humano, aponta perspectivas fortalecendo as descobertas e revelações do mundo e manifesta seu papel eminente de arte.

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso [...]. (TODOROV, 2012, p. 76).

A pesquisa clarificou que as concepções das professoras prescrevem os princípios como cada uma delas concebe a literatura considerando os aspectos culturais, as relações sociais, suas ideias, crenças e valores, bem como a maneira de fazer docência. As docentes acreditam no poder transformador das histórias e na dimensão desta arte em vários aspectos como capacidade subjetiva, simbolismo, criatividade, curiosidade, ludicidade, dentre outros.

A experiência no cotidiano escolar revela que não são todas professoras que atuam no segmento da educação infantil que se propõem a fazer um trabalho diferenciado com a literatura com abordagens de contação de histórias, bem como contemplá-las considerando suas concepções.

Sob a ótica da abordagem com a contação de histórias, os dados demonstram os princípios, concepções e intenções das professoras acerca da temática. Descubro pela pesquisa que as docentes acreditam abordar a literatura de maneira “adequada”, todavia nem sempre isso se efetiva no momento da prática; ou seja, mesmo bem intencionadas, em alguns momentos as abordagens fogem aos princípios da literatura.

As docentes evidenciaram que os critérios utilizados para contemplar a contação de histórias conciliam os eixos de trabalho da SME, a realidade dos alunos e as demandas emergenciais. Neste momento a literatura perde sua essência de linguagem polissêmica, de arte plural, de significação, dentre outros.

Os apontamentos da pesquisa nos possibilitam refletir sobre a dimensão da literatura acerca das ações das professoras concretizadas na prática, nos permitem um movimento de ação-reflexão-ação sobre o fazer docente.

Retomando, nesta parte do texto, a análise de dados foi organizada a partir do que foi

proposto na problematização e nos objetivos da pesquisa definido por dois eixos temáticos com o intuito de conhecer as concepções de contação de histórias de quatro professoras que atuam no segmento da educação infantil, analisar como a literatura é levada para as escolas, como são feitas as escolhas das obras e como as docentes recorrem a elas; identificando se são evidenciadas interfaces entre a contação de histórias e a realidade dos alunos. Teço a seguir as considerações finais sobre o presente estudo.

CAPÍTULO V AS TRAMAS DA HISTÓRIA

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe, nos aconteça, nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm; requer parar para pensar, para olhar, para escutar [...]. (LARROSA, 2004, p. 60).

A contemporaneidade se apresenta a nós de maneira multifacetada, em constante movimento e transformação. Neste universo dinâmico: pensar, olhar, escutar, sentir e experienciar as mais peculiares vivências, requer de nós gestos de interrupções em nossas ações. A escrita desta dissertação que teve origem na minha trajetória de vida pelas vivências e experiências pessoais, acadêmicas e profissionais; simboliza o contexto de histórias que foram gradativamente sendo construídas ao longo do meu percurso e no decorrer destes dois anos; neste momento final ganham um sentido de parar, olhar, apreciar e me encher de gratidão pelo que foi construído, descoberto e apreendido.

Na ficção, as histórias são compostas de começo, meio e fim; na realidade as narrativas abrangem uma dimensão muito maior que o tradicional “e foram felizes para sempre”; não se encerram com um ponto final, nem findam com as últimas páginas escritas; destarte ensejam novas possibilidades de ressignificações a partir de um novo olhar; neste sentido todo resultado se apresenta de maneira provisória e temporária.

Com base neste princípio teço minhas considerações sobre “o professor da educação infantil e a contação de histórias”, fundamentada nas concepções, valores, convicções e prática de quatro docentes da rede municipal de Uberlândia que atuam no segmento da educação infantil.

Compor a dissertação representou a cada momento da escrita provocações e desafios superados e concretizados à medida que as investigações se encaminhavam. A constituição de cada capítulo, um estímulo, cada fase concluída, etapas vencidas; elaborar as derradeiras palavras configuradas neste texto final sobre uma investigação que alcançou os objetivos pretendidos; constitui um êxito decorrente do instigante percurso intrínseco de uma pesquisa representada pela dissertação.

Foi necessário coragem e disposição para enfrentar e superar cada etapa que se apresentou no decorrer do processo, uma tarefa instigante que exigiu na fase final fôlego, num momento que já me encontrava exaurida.

Em alguns momentos os desafios se apresentaram mais árduos, outros exaustivos como

a parte da análise dos dados que exigiu fazer as transcrições, escritas e reescritas, registros comparativos, análise dos diferentes instrumentos na busca de evidências e descobertas, elencar os eixos temáticos e os parâmetros e a partir daí apresentar os dados.

Houve momentos singulares como o contato com as participantes no trabalho de campo, os edificantes e necessários como os momentos de orientação, os imprescindíveis e significativos como o processo de qualificação que lançou sobre a pesquisa outros olhares sobre um mesmo objeto de estudo, todos valorativos me conduziram a direção e caminho que um pesquisador deve trilhar.

A pesquisa me possibilitou compreender que toda investigação constitui-se uma porta aberta para novas indagações, este instigante caminho incute outras tantas interrogações suscitadas; destarte uma vez solucionadas provisoriamente as questões, novas perspectivas e outras perguntas emergem neste universo de infinitas possibilidades.

Aspirei com este estudo compreender as concepções das professoras do segmento da educação infantil que contam histórias, analisar como levam a literatura para as escolas a partir de suas escolhas e critérios, identificar se foram evidenciadas interfaces entre as narrativas a realidade dos alunos.

A pesquisa evidenciou as concepções, valores e convicções das professoras sobre a contação de histórias, revelou seus interesses e ações cotidianas, me possibilitou apreender e construir diferentes conhecimentos, além de promover meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional, fazendo emergir inúmeras descobertas. Neste sentido pude extrair de cada circunstância vivenciada, de cada dado construído e reconstruído pelas interlocuções com todos os envolvidos, inúmeras aprendizagens.

Neste contexto epistemológico me reconheço como professora pesquisadora apurando meu aprendizado e contribuindo com a elaboração de conhecimentos que possam ser compartilhados com meus pares, socializados e divulgados cientificamente; isto simboliza num âmbito maior a celebração da autoria da minha história de vida.

Ouso nesta fase da escrita, sem abrir mão do caráter sistemático que a pesquisa exige, redigi-la em forma de metáfora; até porque as histórias por meio da literatura me proporcionam aludir à beleza estética, à arte e ao teor poético. Corroboro das ideias de Morin (2008) quando discorre que devemos acreditar na importância do todo sem extirpar o conjunto das partes; acrescenta que os requisitos que envolvem o saber exigem: teoria e prática, prosa e poesia, ambiguidade e precisão, rigor e intuição.

Sob este olhar, atendendo ao meu estilo poético sem ferir os preceitos acadêmicos,

guiada pela prosa e poesia, redijo esta parte final do texto utilizando de uma metáfora que simboliza uma grande tecelagem.

Teço aqui, este tecido que enredado por linhas, agulhas, tesouras, foi fio a fio sendo bordado compondo toda a tecelagem; o texto dissertativo. A tessitura do texto construído teve como parâmetro as quatro professoras que contam histórias no cotidiano escolar. Uma pesquisa de cunho qualitativo com dinâmica composta pela participação de docentes da rede municipal de Uberlândia no segmento da educação infantil.

No universo dos bordados quando se deseja saber a qualidade de um trabalho tecido fio a fio, observa-se se ele foi construído gradativamente com paciência e esmero entre meadas e meadas de linhas; para isso quem analisa a tecelagem vira o tecido ao avesso como forma de certificar se não têm emendas, pontos soltos ou mal-acabados. Atenta aos critérios da coesão, coerência e propósitos de uma pesquisa científica, compôs meses a meses a tessitura da dissertação.

Outro requisito necessário à qualidade da tecelagem recai sobre a estrutura dos fios articulados, aqui simbolizada pela participação e o envolvimento de todos com a tessitura da pesquisa. Para compô-la foi necessário à junção de vários fios, sendo assim a prontidão das participantes, a acolhida e abertura das instituições em me receber, as orientações sempre disponível e solicita da orientadora, o processo de qualificação com as contribuições edificantes aos ajustes necessários da fiação; compôs a dinâmica e representaram no grande tecido educacional formas de ser e fazer pesquisa.

Pesquisar um tema que faz parte da minha prática diária me ofereceu certa “confiança”, discorrer sobre algo que me fascina, que me é familiar, proporcionou ânimo e garra no decorrer das investigações; simbolizou também galgar com afinco cada desafio superando cada um deles. Entretanto a confiança em pisar num terreno conhecido que me constituiu simultaneamente como construtora de uma identidade profissional e pesquisadora não me eximiu, em momento algum, do comprometimento, disciplina, rigor e ética que exige a pesquisa.

Assim, de meadas e meadas de linhas fui compondo esta grande tecelagem, tecendo cada escrita que constituiu os capítulos, fiando paulatinamente fio a fio os parágrafos e a trama da composição dos textos com atenção aos procedimentos da pesquisa e orientações; se uma linha embaraçava ou o contorno dado não era adequado, a tecelagem exigia ser desfeita com critério, cuidado e atenção, constituindo novas meadas; as variadas versões do texto.

Cada etapa vencida e concluída ia enchendo de cores, vida e significado o grande tecido,

as novas versões representadas pela articulação das ideias que iam sendo fiadas, adquiriam uma beleza singular resultando em coesão, coerência e sentido a escrita, fatores inerentes a redação de um texto de qualidade.

Fazendo uma retrospectiva das tessituras, destaco que no início da fiação o caminho se mostrou profícuo, os fios corriam soltos com facilidade, as descobertas de linhas multicolores, representado pelo entusiasmo e expectativas com a inserção no mestrado e o que era exigido naquele momento, o cumprimento dos créditos. Desta forma interagi com as disciplinas, os professores, os colegas, a revisão da literatura, as leituras com afincos dias e noites na biblioteca da UFU.

Apurar as leituras, concluir as disciplinas com êxito e simultaneamente construir a pesquisa discorrendo sobre as histórias que marcaram meu itinerário de vida, foi rememorar em viagens cheias de lembranças, vivências relevantes da minha formação, fios e fios de linhas espessas de alta durabilidade se juntavam a novas e mescladas linhas em degradê se entrelaçando de forma concisa, garantindo significado e estética ao tecido; pude assim aliar as orientações, as leituras apuradas, os conteúdos disciplinares, as vivências e experiências, à escrita da dissertação.

A segunda etapa foi definir o caminho da tessitura, fui adquirindo confiança na costura, foco no objeto de estudo, avancei com a urdidura no sentido de garantir o delineamento de cada alinhavo, explicitar o material utilizado, a finalidade da pesquisa, qual a direção seguir, que metodologia usaria para delinear as tramas e simultaneamente tornar clara a qualidade da tessitura.

Pelo caminho percorrido na construção da pesquisa pude definir os participantes, o campo a ser explorado e os instrumentos que sustentariam os fins da investigação. Neste momento já estava claro o encaminhamento e delineamento da tessitura, o objeto de estudo representado pelas fiadas elencadas, a problematização pelo que eu almejava com o desenho da tecelagem, a combinação das linhas em mesclas em degradês pela revisão da literatura, e o traço do tecido definido e clarificado.

Após as leituras, levantamentos documental e bibliográfico, cheguei a quatro participantes evidenciando onde faria a pesquisa de campo, paralelo a isso, defini os instrumentos que dariam embasamento as questões propostas, sendo eles: Entrevista reflexiva (ER), Análise documental (AD) de planos de aula e grupo focal (GF).

A permanência em campo foi frutífera, o acolhimento pelas escolas, às entrevistas marcadas pela dinâmica das interlocuções, confiança e entrega, representava fios firmes

necessários a tessitura. Sentia-me honrada quando apresentava a temática da pesquisa e percebia nos olhos das participantes um brilho especial que revelava satisfação em participar deste momento e serem entrevistadas, fios diversos combinando cores e texturas à tecelagem no processo de descobertas e aprendizagens.

A coleta de dados trouxe informações valiosas que desnudaram a realidade, instrumentos que de forma conjunta agregaram sentido ao que se pretendia alcançar com a investigação, clarificaram as intenções sobre a problematização e o objeto de estudo.

Esta parte da trama requereu atenção à combinação de pontos agregados a pontos distintos, uma parte delicada, compor o caminho da metodologia. O requisito para que os fios estivessem concisos e bem arrematados requisitou a opção em propor as análises por eixos de trabalhos com base em parâmetros.

A garantia deste acabamento exigiu aliar teoria e prática, nova busca da revisão da literatura ao que mais coadunasse com o trabalho de campo. Ancorada por referenciais que fundamentassem a pesquisa, busquei autores que sustentaram o arremate de cada trama, os quais simbolizam as linhas de boa qualidade, sendo assim a perspectiva hermenêutica pela utilização da metodologia interpretativa consubstanciaram o conjunto da tessitura.

Houve momentos da tessitura que foi necessário distanciar o olhar com o intuito de evitar precipitações e proposições superficiais ao objeto de estudo. O momento requeria uma visão acurada da tessitura inacabada, neste contexto exigiu perfazer o caminho das análises por uma perspectiva crítica.

Compor a escrita de forma sistemática com a finalidade de desvendar as indagações propostas por uma abordagem crítica requer imersão no propósito que se almeja, todavia, nosso olhar tende em algumas circunstâncias a se desviar do foco. A configuração da tessitura demandou dedicação e disciplina.

No compromisso com a investigação meus dias, pensamentos e ações foram todos condensados a este propósito. Ademais os resultados têm tempo determinado e curto para ser entregues, o que requer foco, determinação e comprometimento para se cumprir os prazos solicitados.

Recordo-me dos diálogos profícuos com Maria Irene quando me perguntava qual tempo eu destinava aos estudos e escrita, respondia com veemência: minha dissertação é como uma oração diária; necessito dela todos os dias, nem que seja a leitura de um pequeno trecho, a escrita de um excerto, a revisão da escrita. Não poderia ser de outra forma atuando em dois cargos, a única alternativa era dedicar diariamente ao meu propósito. As orientações

simbolizaram fazer os ajustes necessários, tirar os excessos, cortar pontas de fios, esticar o tecido, conferir as agulhas, testar os fios, buscar novas cores.

Para o próximo alinhavo pelas meadas de linhas que acrecia o tecido, revisitei o universo da contação de histórias sendo possível avançar um pouco mais, mergulhar na literatura a fim de conhecer o contexto das narrativas, os percursos e fronteiras desta magnífica arte, abordar a tradição oral, os registros escritos destacando o trânsito e intercâmbio das narrativas neste imenso universo de infinitas possibilidades, chegando até a contemporaneidade onde pude situá-las na era tecnológica e, concomitantemente, contextualizá-las no campo educacional, na vida das crianças e do professor. O tecido estava composto por infinitos pontos: cheios, correntes, rococó, atrás, dentre outros.

À medida que a tessitura ia se constituindo e ampliando, os próximos passos exigiam maior concentração, energia e esforço, nenhum fio podia ficar solto ou frrouxo, todos requeriam estar interligados como garantia de rigor e compromisso ético. A tecelagem vai tomando novo contorno. No início o tecido era demarcado por uma hipótese e no decorrer da pesquisa pelo trabalho de campo, a coleta, os fios interligados mesclaram a composição e definição dos resultados e promoviam descobertas à medida que iam sendo organizados; o tecido foi ganhando a forma.

Após transcrever os dados e organizá-los por eixos de análise, o desenho da tecelagem foi ficando cada vez mais nítido, evidenciando as concepções de histórias destas profissionais em sua prática docente, as relações plurais mediadas e intencionais que estabelecem interfaces com a realidade e demandas emergenciais dos alunos. A pesquisa clarificou também os dilemas e equívocos das professoras no uso das narrativas, as expectativas e experiências inerentes ao fazer docente.

A análise de dados à luz das ações das docentes revelou o que ocorre na prática cotidiana a partir das concepções das professoras, do que elas acreditam ser literatura; ficou evidente que o requisito essencial nas abordagens com as histórias contempla os eixos de trabalho preconizados na proposta da SME, utilizam das obras que são encaminhadas para as escolas, além de pesquisas e consultas pessoais, consideram também a realidade, as necessidades e demandas emergenciais dos alunos.

A pesquisa revelou que as professoras ao abordar a contação de histórias no segmento da educação infantil cometem alguns equívocos em relação à literatura ofertada aos alunos. Como mencionei anteriormente, esta tessitura chega a um ponto que não representa o fim, abre possibilidades a novas reflexões, para tantas outras meadas de linhas, novos alinhavos, outros arremates, acréscimo de tantos e tantos fios.

A pesquisa encaminhou a tessitura no contexto da dimensão do humano, por uma visão sistemática e holística, sendo assim pelo movimento da pesquisa pude compreender que não é um ou outro elemento que compõe a grande tecelagem, ela não pode ser vista de maneira isolada, e sim pelo conjunto das partes que agregam sentido e significado a construção do todo.

Neste sentido o valor da pesquisa se detém nas descobertas, apreensões e aprendizagens que antes não estavam clarificadas e que após as investigações puderam ser validadas. Posso afirmar que, com base em suas concepções e princípios, as docentes acreditam levar para as escolas uma literatura valorativa e de qualidade; com teor artístico, poético e plural. No entanto, utilizam como critério essencial para escolhas das histórias os eixos de trabalho que configuram o currículo da educação infantil, ao elegerem este princípio, as narrativas destoam da real singularidade e significância da literatura.

Pelo que foi evidenciado acredito ter atingido os objetivos almejados na pesquisa. Não só do ponto de vista da prática docente, que se efetiva pelas ações das professoras no âmbito das narrativas; mas também como perspectiva do que foi apreendido, poder socializar as experiências, articular as ideias, sistematizando-as com os pressupostos teórico-práticos com meus pares e outros profissionais, como exercício do meu fazer investigativo e pedagógico.

A pesquisa demonstra os marcos que as histórias promovem no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Desse modo, os resultados foram satisfatórios não só pelos objetivos pretendidos, mas pela abertura e possibilidades geradas com as descobertas que vislumbram outras reflexões.

Enxergar a educação como prática transformadora, como processo de reflexão-ação-reflexão é vislumbrar possibilidades pluridimensionais, dentre elas a capacidade de galgar caminhos profícuos com vistas à melhoria no fazer docente no que tange à contação de histórias e na maneira de ofertá-la aos alunos.

Pela dimensão do fazer docente é pertinente conjecturar o professor como a base que alicerça o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, principalmente numa fase tão delicada que constitui o segmento da educação infantil, reconhecendo a escola como um espaço social de construção interativa de valores, de promoção de saberes sociais, culturais e históricos, uma rede de fios que se cruzam numa grande tecelagem assentada na direção de aprendizagens significativas.

Neste sentido faz-se necessário compreender a educação com suas diferentes meadas de linhas, uma comunidade de aprendizagem sempre em movimento de interação, aberta ao novo, a literatura, que permeia o lúdico, ao fantasioso, permeada por um cotidiano rico e plural, espaço

de promoção de ações e parcerias, de trabalho integrado entre escola e família, repleto de sentido na vida dos docentes, das crianças e seus familiares.

Espero que a pesquisa possa reverberar em outras abordagens, que novas histórias possam surgir a partir da tessitura das que foram aqui compartilhadas, promovendo outras reflexões.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

AGUIAR, Vera Teixeira de, PENTEADO, Martha Alice Áurea, (org.). Literatura infantil e juvenil leituras plurais. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2014.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2^a ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, Leonardo. Literatura Infantil Brasileira. 2^a ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1988.

AUTÊNTICA, Grupo. O menino e o peixinho. Disponível em

ASSIS, Machado de. Dom Casmurro. 13^a ed. São Paulo: Ática, 1982. BAJARD, Élie. Da escuta de textos à leitura. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, HORN, Maria da Graça Souza. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: grupo A, 2008.

BARBIERI, Stela. Interações: onde está a arte na infância? São Paulo:Blucher, 2012.

BENJAMIM, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 8^a ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BETTELHEIM, Bruno, ZELAN, Karen. Psicanálise da alfabetização: Um estudo psicanalítico do ler e do aprender. Trad. De José Luiz Caon. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos contos de fadas. Trad. Arlene Caetano. 16^a ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: Introdução á pesquisa qualitativa. 2^a. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Discutindo práticas pedagógicas. 2^a. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

BRUNER, Jerome. A Cultura da Educação. Trad. Marcos A.G. Domingues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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

CADEMARTORI, Lígia. O que é literatura infantil? 4^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Série primeiros passos).

CARDOSO, Bruna P. de A. Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil. São Paulo: Anzol, 2012.

CANDIDO, Antonio. Literatura e Sociedade. 9^a ed. Rio de Janeiro, Ouro sobre azul. 2006 livro digital pela Digital Source, disponível em <http://groups.google.com.br/group/digitalsource>. acesso em 13-abril. 2016.

COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil: história, teoria análise; das origens orientais ao Brasil de hoje. 2^a ed. São Paulo: Quiron, 1982.

EGAN, Kieran. O uso da narrativa como técnica de ensino. Trad. Maria do Céu Roldão. Lisboa: Dom Quixote, 1994. A mente educada: os males da educação e a ineficiência educacional das escolas. Trad. Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FARIA, Vitória L. B. de, SALLES, Fátima. Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. 2^aed. São Paulo, Ática, 2012.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua escrita. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

FONSECA, Edi. Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil. São Paulo: Blucher, 2012.

FRANCO, Maria A. S. O lugar do professor na pesquisa educacional. Editora Santos: Universitária Leopoldianum, 2005.

GATTI, Bernadete A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GÓES, Lucia P. Introdução à literatura infantil e juvenil. 2º ed. São Paulo, Pioneira, 1991.

GIBBS, Graham. Análise de dados qualitativos. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, Artmed Editora S.A. 2009.

GOLDSCHMIED Elinor, JACKSON, Sônia. Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche. Trad. Marlon Xavier. 2. ed. Porto Alegre; Grupo A, 2006.

GUTFREIND Celso. O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na psicoterapia da criança. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GOMES, Lenice. Alfabetizar letrando com a tradição oral. São Paulo, Cortez, 2013.

HENRIQUES, Lisete Annes. O período de adaptação na pré-escola em um enfoque psicopedagógico. In. SCOZ, Beatriz Judith Lima, (et.al). Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto alegre: Artes médicas, 1987.

HUNT, Peter. Crítica, teoria e literatura infantil. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KHALIL, Marisa M. G, ANDRADE, Paulo F. (org.). A literatura infantil e juvenil...ainda uma vez. Uberlândia: GPEA, 2013.

LARA, Tiago Adão. A escola que não tive ...o professor que não fui. 3^a. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história & histórias. São Paulo: Ática, 1984.

LARROSA, Jorge. Linguagem e educação depois de Babel. Trad. Cyntia Farina. Belo Horizonte; Autêntica, 2004.

LESSA, Orígenes. Memória de um cabo de vassoura. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU,1986.

MAURI, Teresa. O que faz com que os alunos e as alunas aprendam os conteúdos escolares? A natureza ativa e construtivista do conhecimento. In: COLL, César. [et al]. O construtivismo na sala de aula. Trad. Cláudia Shilling, 6^a ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MACHADO, Regina. Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo. Editora cultural do livro, 2004.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: Tecnologia, guerra e fascismo. Tradutor: Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Editora Unesp. 1999.. O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12^a ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

O desafio da pesquisa social. Ciência e científicidade. In: DESLANDES, S. F. GOMES, R. (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 32^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORIN, Edgar. O método 1: A natureza da natureza trad. Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MOROZ, Melania. GIANFALDONI, Mônica H.T. A. (org.). O processo de pesquisa: Iniciação. 2^a ed. Brasília: Liber Livro, 2006.

OLIVEIRA, Maria M. de. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.). O trabalho do professor na Educação Infantil. São Paulo: Biruta, 2012.

PARREIRAS, Ninfa. Do ventre ao colo, do som a literatura: livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PEREIRA, S.P. Amo contar histórias para crianças. 09/08/2017. Disponível em

PERRENOUD, Phillippe. 10 novas competências para ensinar. trad. Patrícia Chittoni Ramos . Porto Alegre: Artemd, 2000.

PLENARINHO. Rafaela Tagarela. Disponível em

PNBE na escola: literatura fora da caixa /Ministério da Educação: elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais.- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Guia 1: Educação Infantil

REYES, Yolanda. A casa Imaginária: Leitura e literatura na primeira infância. 1^a ed. São Paulo: Global, 2010.

RODARI, Gianni. Gramática da fantasia. Trad. Antonio Negrini: direção da coleção de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1982.

SANTOS, Fábio Cardoso dos. Alfabetizar letrando com a literatura infantil. São Paulo, Cortez, 2013.

Santos FILHO, José Camilo dos (org.). GAMBOA, Silvio. S. Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 22^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUTO, Kely C. N. [et al]. (org.). A infância na mídia. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STEINBERG, Shirley, KINCHELOE, Joe. Cultura infantil: a construção corporativa da infância. Trad. George Eduardo, Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). A entrevista na educação: a prática reflexiva. 3^a ed. Brasília: lüber Livro editora, 2010.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Trad. Caio Meira- 4^a ed. Rio de Janeiro DIFEL, 2012.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. O conceito de vivência (Erlebnis) em Nietzsche: gênese, significado e recepção. *Kriterion*, Belo Horizonte , v. 54, n. 127, p. 141-155, June 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2013000100008&lng=en&nrm=iso>. Access on 13 July 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2013000100008>
<https://doi.org/10.1590/S0100-512X2013000100008>

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed 1998.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na escola. 11^aed. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA APLICAÇÃO DE ER



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED LINHA- SABERES E
PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Roteiro para aplicação de ER.

Projeto de pesquisa: O professor da educação infantil e a contação de histórias.

Antes de iniciarmos a entrevista agradeço por te aceito o convite para participar da pesquisa, compartilhando seus saberes e suas práticas.

A questão geradora da pesquisa envolve a temática das histórias, com indagações sobre docentes que utilizam as histórias em sua proposta pedagógica.

Local, dia e duração da entrevista:

Forma de registro:

Item 1 – Dados pessoais do participante

- 1- Nome completo, idade:
- 2- É contratado ou efetivo?
- 3- Qual sua formação acadêmica?
- 4- Possui especialização?
- 5- Descreva de forma breve sua trajetória profissional.

2-A utilização das histórias na prática docente.

- 1- Comente sobre a temática “contação de histórias na Educação Infantil”.
- 2- Você utiliza as histórias em sua prática docente? Com qual frequência?
- 3- Que metodologia e recursos você utiliza na prática da contação de histórias?
- 4- Você usufrui das tecnologias para trabalhar as histórias? Quais?
- 5- Como estabelece critérios para selecionar as histórias?
- 6- Qual ambiente você utiliza para trabalhar as histórias?
- 7- A partir das histórias contadas você desenvolve alguma atividade?
- 8- Descreva as vivências e as interfaces das histórias com a realidade dos alunos.

APÊNDICE B - GUIA DE DISCUSSÃO PARA DINÂMICA DE GF



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED LINHA- SABERES E
PRÁTICAS EDUCATIVAS

Projeto de pesquisa: O professor da educação infantil e a contação de histórias.

Guia de discussão para dinâmica de GF.

A partir do vídeo “JOÃO PREGUIÇA: VOLTA AO MUNDO EM 52 HISTÓRIAS.

- 1- Comente sobre a dinâmica da contação de histórias
- 2- O que você pensa sobre as interações?
- 3- O que você pensa sobre a metodologia que a professora utilizou?
- 4- Comente sobre a história.
- 5- Comente sobre os recursos utilizados pela professora; são pertinentes? Justifique.
- 6- Foi possível estabelecer interface das histórias com a realidade dos alunos?
- 7- Se fosse você como seria a finalização deste momento?

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA AD-PLANO DE AULA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED LINHA- SABERES E
PRÁTICAS EDUCATIVAS**

ROTEIRO PARA AD- PLANO DE AULA

ESCOLA/ TURMA	TEMA EIXOS HISTÓRIAS	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PREVISÃO/ REGISTRO	METODOLOGIA	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO
Participante 1							
Participante 2							
Participante 3							
Participante 4							

ANEXOS

ANEXO I TERMO DE COMPROMISSO DA EQUIPE EXECUTORA

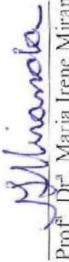
TERMO DE COMPROMISSO DA EQUIPE EXECUTORA

Nós, abaixo assinados, nos comprometemos a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado “O PROFESSOR QUE UTILIZA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA” de acordo com a Resolução CNS 466/12.

Declaramois ainda que o Projeto de Pesquisa anexado por nós, pesquisadores, na Plataforma Brasil possui conteúdo idêntico ao que foi preenchido nos campos disponíveis na própria Plataforma Brasil. Portanto, para fins de análise pelo Comitê de Ética, a versão do Projeto que será gerada automaticamente pela Plataforma Brasil no formato “PDF” terá o conteúdo idêntico à versão do Projeto anexada por nós, os pesquisadores.

Data: 17 / 10 / 2017

Nomes e Assinaturas:


Prof. Dr. Maria Irene Miranda
 Orientadora da Pesquisa


Prof. Esp. Valéria Silva
 Pesquisadora

ANEXO II
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O PROFESSOR QUE UTILIZA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 4			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Maria Irene Miranda			
6. CPF: 051.200.088-36	7. Endereço (Rua, n.º): CITY CAMPO, 1244 MANSOES AEROPORTO UBERLÂNDIA MINAS GERAIS 38406392		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (34) 3238-5676	10. Outro Telefone:	11. Email: mirenemufu@gmail.com

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 17 / 10 / 2017

Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

12. Nome: Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG	13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: Faculdade de Educação - UFU
15. Telefone: (34) 3239-4163	16. Outro Telefone:	

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: Rafael Duarte Oliveira Venâncio CPF: 349.967.468-82

Cargo/Função: Dirutor da FACEJ

Data: 17 / 10 / 17

Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Dr. Rafael Duarte Oliveira Venâncio
 Diretor da Faculdade de Educação
 Portaria R. Nº. 1188/2017

PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.

**ANEXO III
DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE DESTINADO AOS
DIRETORES ESCOLARES.**

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “O PROFESSOR QUE UTILIZA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA” será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos Participantes da pesquisa, nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo as pesquisadoras: Valéria Silva e Maria Irene Miranda a realizarem as etapas: Coleta de dados por meio de Entrevista semiestruturada, análise documental, e grupo focal utilizando-se da infraestrutura desta Instituição.

Diretora Escolar Data da assinatura.

_____/_____/_____

ANEXO IV
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AS
PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para professoras participantes da pesquisa

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “O PROFESSOR QUE UTILIZA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA” sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof^a Dr^a Maria Irene Miranda e a Prof^a Esp. Valéria Silva. Nesta pesquisa nós estamos buscando (Conhecer as práticas e concepções dos professores que utilizam em sua prática pedagógica as histórias, analisar como ocorre a contação de histórias na educação infantil, identificar se são evidenciadas interfaces entre as histórias e realidade dos alunos, identificar possíveis contribuições que a psicopedagogia pode oferecer ao trabalho com a contação de histórias).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Valéria Silva junto à professora, participante da pesquisa. Sua presença será de suma importância para a pesquisa em questão e nosso convite consiste na participação para coleta de dados por entrevista semiestruturada, análise documental e um encontro de composto por grupo focal para ouvirmos as concepções e opiniões sobre o professor que utiliza a contação de histórias como proposta pedagógica. Os encontros serão previamente agendados onde faremos os esclarecimentos a respeito da forma pela qual será realizada a coleta de dados sobre a preservação da sua integridade; em seguida daremos início a coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada análise documental e grupo focal onde responderá questões sobre o professor que utiliza a contação de histórias como proposta pedagógica. Utilizaremos para a entrevista um conjunto de questões pertinentes à essa temática; com isso, poderemos compreender as concepções sobre o professor que utiliza a contação de histórias como proposta pedagógica. Para melhor registro das falas, utilizaremos de gravações em áudio e vídeo, sendo que após suas transcrições para a pesquisa, serão desgravadas. A fim de evitar quaisquer distorções das informações prestadas pelos participantes durante as análises, organizaremos um novo encontro em dia e horário previamente agendados (no seu horário de trabalho) para validar as informações com os participantes após a transcrição dos dados coletados, para que dessa forma, seja mínimo o desvio entre o que será transscrito pelas pesquisadoras e o que foi dito pelos participantes. Vale ressaltar que você não terá gasto com esse novo encontro, bem como não será prejudicado (a) em sua carga horária como já mencionado anteriormente. O deslocamento ficará a cargo das pesquisadoras. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Consideramos importante ressaltar que alguns riscos podem aparecer. Há um risco quanto à identificação do participante, seja pelo nome, ou por seu local de atuação profissional. Para minimizar este risco, ou mesmo testificar de que não haja esta ocorrência, como já dito, os participantes serão referidos nas transcrições das entrevistas pelo nome de

pedras preciosas. No entanto, os benefícios são relevantes para a instituição do ponto de vista social, científico e pessoal. A importância social está no fato de contribuir com a própria instituição investigada, estimulando a discussão sobre o professor que utiliza a contação de histórias como proposta pedagógica, desfazendo mitos e pré-conceitos. Cientificamente pode produzir um debate rico sobre os diversos pontos de vista sobre como o professor atua frente a esta temática. Por fim, a relevância pessoal diz respeito ao nosso desejo de conhecer as práticas e concepções dos professores que utilizam em sua prática pedagógica as histórias, analisar como ocorre a contação de histórias na educação infantil, identificar se são evidenciadas interfaces entre as histórias e realidade dos alunos, identificar possíveis contribuições que a psicopedagogia pode oferecer ao trabalho com a contação de histórias.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Maria Irene Miranda na Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco G, sala 110 ou 134 - Campus Santa Mônica – Uberlândia-MG, CEP: 38408-100; ou Valéria Silva; valeriasilvaluiz@hotmail.com. Poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131.

O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Gostaríamos desde já agradecer a sua presença e dizer que sua participação nessa pesquisa para nós como pesquisadoras foi de suma importância, contribuindo para o nosso desenvolvimento enquanto pesquisadora e profissional da área da educação da nossa cidade.

Prof^a. Dr^a Maria Irene Miranda
Orientadora da Pesquisa

Prof^a. Esp. Valéria Silva
Pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido. Participante da pesquisa