

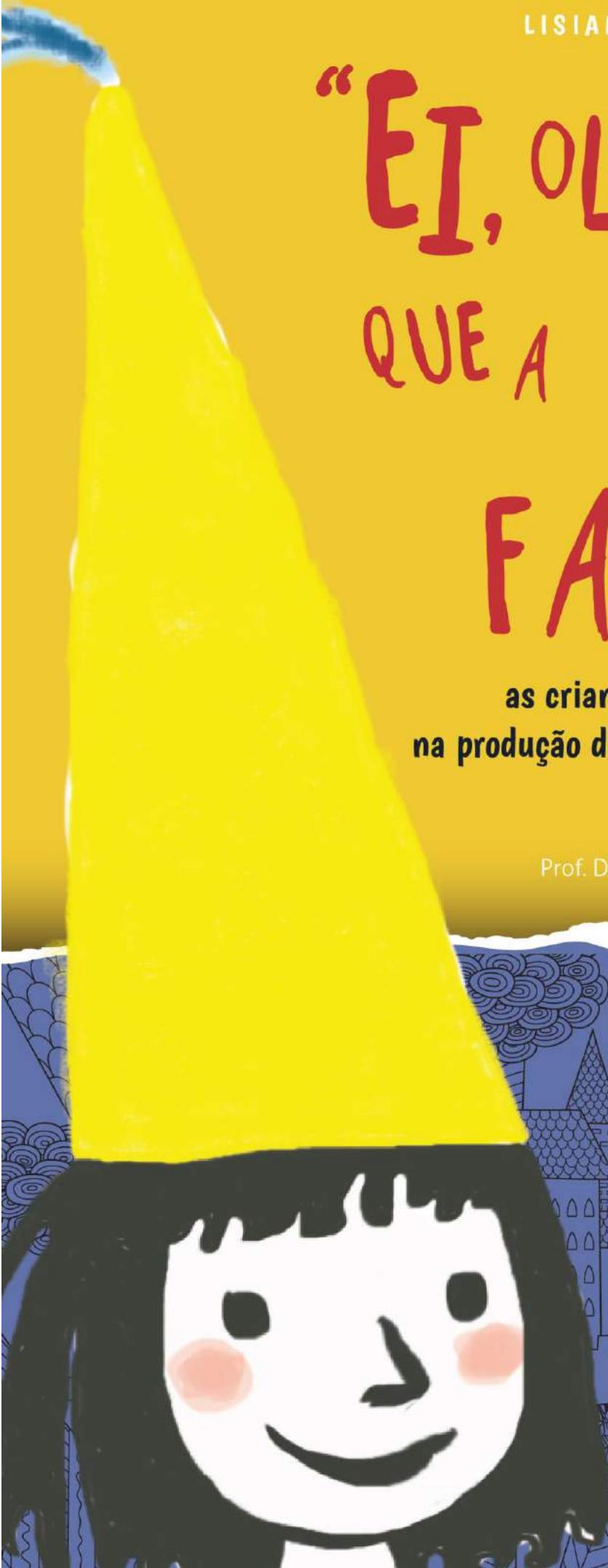
LISIANE ROSSATTO TEBALDI

“EI, OLHA A HISTÓRIA  
QUE A GENTE TÁ  
FAZENDO!”:

as crianças e suas performances  
na produção de narrativas orais na pré-escola

ORIENTADOR:

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Lisiane Rossatto Tebaldi

**“EI, OLHA A HISTÓRIA QUE A GENTE TÁ FAZENDO!”:  
as crianças e suas performances  
na produção de narrativas orais na pré-escola**

Porto Alegre  
2020



Lisiane Rossatto Tebaldi

**“EI, OLHA A HISTÓRIA QUE A GENTE TÁ FAZENDO!”:  
as crianças e suas performances  
na produção de narrativas orais na pré-escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias

Porto Alegre  
2020

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T254e Tebaldi, Lisiane Rossatto.  
Ei, olha a história que a gente tá fazendo: as crianças e suas performances na produção de narrativas orais na pré-escola. / Lisiane Rossatto Tebaldi. – 2020.  
386 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2020.  
Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho.

1. Educação Infantil – Narrativas orais – Performance. 2. Narrativas orais – Mediação docente. 3. Pré-escola – Narrativas orais. I. Título.

CDU 372.46

Bibliotecária Responsável: Denise Pazetto CRB 10/1216

Lisiane Rossatto Tebaldi

**“EI, OLHA A HISTÓRIA QUE A GENTE TÁ FAZENDO!”:  
as crianças e suas performances  
na produção de narrativas orais na pré-escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 26 nov. de 2020.

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho - Orientador

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Carmen Silveira Barbosa – UFRGS

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Zoraia de Aguiar Bittencourt – UFFS

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carolina Gobbato - UERGS

*À querida tia Nelsi Rossatto, por todo o amor, por sempre acreditar e impulsionar meus sonhos, por contar tantas histórias que povoaram a nossa infância, minha e de meus irmãos.*

*Ao meu sobrinho Magnus Tebaldi e à minha sobrinha emprestada Rafaela Martins, crianças que nos encantam, por toda a potência de vida!*

*Às crianças, aos professores e professoras que, todos os dias, fazem pulsar o cotidiano da Educação Infantil. Que suas narrativas sejam potentes! Este estudo é por e para vocês.*

*Especialmente às crianças com as quais convivi no percurso deste estudo, pela generosidade em compartilhar suas narrativas, pela alegria de cada encontro, pela coleção de afetos significados pelas pedrinhas. Vocês foram incríveis!*

## AGRADECIMENTOS

Há tanto a agradecer!

A jornada foi árdua, intensa, incrível! Instigante. Envolvente. Memorável. Um percurso iminentemente solitário, mas ao mesmo tempo repleto de vozes, de presenças, de *gentes importantes* que contribuíram de modo significativo e que vibraram a cada conquista, seja pelo olhar, pelo incentivo, pela compreensão da ausência, pela escuta, pelos diálogos.

São tantos e tantas a agradecer!

Em especial...

Ao professor Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, pela oportunidade e pelo privilégio de ter sido tua orientanda. Este percurso foi tão rico e fecundo graças à tua presença efetiva e afetiva em meu cotidiano. Admiro e sou imensamente grata pelo comprometimento, pela rigorosidade, pela disponibilidade, pela competência, pela generosidade em compartilhar tantos conhecimentos. Tua exigência nos leva à excelência. És inspiração! De coração, muito obrigada por tudo e por tanto!

Ao Franck, grande parceiro de vida, por acreditar e apoiar incondicionalmente a realização deste sonho gestado desde 1998. Pela paciência e por todo o amor! Por ser chão, céu e mar!

Aos meus pais, Anita e Firmino, por serem as pessoas mais formidáveis do universo!

Aos meus irmãos, Gisele, Tiago e Mateus, que, mesmo longe, estão sempre tão perto!

Aos colegas mestrandos da linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias: Andressa, Luciane e Sandro, primeira geração; Nathalia e Valmir, terceira geração; e Rafael, companheiro da segunda geração, grandes parceiros de estudos, de muitas aventuras e aprendizagens.

Às professoras da banca examinadora: Maria Carmen Barbosa Silveira, por tudo o que representa para a Educação Infantil em nosso país; Zoraia Aguiar Bittencourt e Carolina Gobbato, pelas valiosas contribuições para a qualificação deste estudo.

À instituição que propiciou a realização da pesquisa de campo, pela acolhida e confiança, por sempre instigar a busca pelo melhor.

À professora e crianças da turma que, de maneira tão amorosa e generosa, me acolheram em seu cotidiano.

Às famílias das crianças participantes, pela anuência e confiança.

Às crianças narradoras, Bela, Bruce, Carlos, Eduarda, Everton, Maria Fernanda e Neimar, por tornarem cada Ateliê Narrativo tão mágico, pelas histórias criadas, pelas pedras colecionadas, por tudo o que vivemos! Vocês foram sensacionais! Minha eterna gratidão!

Ao Filipe Carvalho, pelo belíssimo trabalho na produção das pedras ilustradas; à Tainã Rosa, artesã que confeccionou os bonecos e dedoches; ao Daniel Cunha, pelo *design* gráfico; e à Isabela Esperandio, pela revisão final.

Ao Dário e às colegas Dóris, Tatiane, Julieta, Christiane, Rosária, Rosanita e Adriana, pelo incentivo, compreensão e apoio, em nome dos quais agradeço todos os colegas, amigos e amigas que diariamente convivem comigo e acompanharam toda a minha empolgação ao longo desses dois anos de estudo.

A todos e todas que, de uma forma ou de outra, foram presença neste percurso, minha gratidão, meu muito obrigada!

A Deus, por tantas bênçãos, por tanta amorosidade e vida em abundância, pelo ânimo e vigor, pela esperança e confiança de que tudo iria dar certo.

Nas palavras de Staccioli (2018, p. 56), “os caminhos possíveis que permitem o crescimento são muitos. Há alguns promissores, outros cansativos, outros que são indispensáveis, outros que parecem agradáveis ou efervescentes”.

E o meu caminho foi tão fantástico graças à presença e o carinho de cada um de vocês.

A vida cotidiana é transformada em  
extraordinária através da narração.  
(HARTMANN, 2014, p. 57)



## RESUMO

Esta dissertação, a partir da linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias, investigou a produção das narrativas orais (COOPER, 2005; SMITH, 2006; CAMPOS; GIRARDELLO, 2015; SOUZA, 2015; BINDER, 2017; GARVIS, 2017; PRAMLING, 2017; PIHL; PETERSON; PRAMLING, 2017) das crianças pré-escolares por meio das performances narrativas (HARTMANN, 2015c), da mediação literária (CARDOSO, 2014) e da interface entre brincadeira e letramento (ROSKOS; CHRISTIE, 2009; PELLEGRINI; VAN RYZIN, 2009; ROWE, 2009; SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011; WAJSKOP, 2017). Considerando esse propósito principal, este estudo pretendeu analisar os processos de produção das narrativas orais através das performances corporais, gestuais e vocais expressas pelas crianças; identificar o modo como as mediações contribuem para a produção das narrativas orais infantis; verificar, com base nos referenciais teóricos estudados e na análise dos dados gerados, a inter-relação entre brincadeira e letramento, bem como evidenciar a importância de um trabalho que contemple as narrativas orais das crianças a partir da intencionalidade pedagógica e do protagonismo infantil no contexto pré-escolar. Para isso, metodologicamente, foi realizada uma pesquisa etnográfica-propositiva (HARTMANN, 2015c) de abordagem multimetodológica (FERREIRA, 2005; CLARK, 2017) com sete crianças de 5 e 6 anos de idade, sendo três meninas e quatro meninos, que frequentavam a pré-escola de uma instituição de ensino da rede privada localizada em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Sob tal perspectiva, cabe esclarecer as especificidades e as questões éticas imbricadas em uma investigação com crianças (GRAUE; WALSH, 2003), considerando-as como coprodutoras e participantes (CLARK, 2017) da pesquisa e reconhecendo sua competência (ALDERSON, 2007), em uma abordagem em parceria e em um fazer compartilhado. Para a geração dos dados, foram propostas sessões de contação de histórias, rodas de conversa e exploração de adereços. Esses encontros com as crianças participantes foram denominados *Ateliês Narrativos* e organizados em três etapas, cada uma caracterizando-se por uma intencionalidade específica: *Ateliês de Experimentação*, com foco na ampliação de repertórios; *Ateliês de Exploração*, para conhecimento e exploração da obra *Caixa de Contos* (LAVAL, 2017) e dos adereços; e *Ateliês de Produção das Narrativas Oraís*, voltados para a criação das histórias de modo individual e coletivo. Todas as sessões de Ateliê foram filmadas e decupadas para posterior análise. A leitura dos dados gerados possibilitou a definição de três eixos analíticos: a) as performances narrativas (HARTMANN, 2015c; SOUZA,

2015; MACHADO, 2010a); b) as mediações, divididas em dois eixos: as mediações protagonizadas entre as crianças por meio da *emergência colaborativa* (SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011) e as mediações planejadas por mim, a partir dos conceitos do *pensamento compartilhado sustentado* (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004) e da *mediação literária* (CARDOSO, 2014); e c) as narrativas das crianças (CAMPOS; GIRARDELLO, 2015; GIRARDELLO, 2015). Com as análises, foi possível inferir a importância da produção das narrativas orais infantis no contexto pré-escolar, tendo em vista que a criação e o modo como as crianças contam suas histórias permitem que se desenvolva um processo criativo marcado pela performance e a construção de conhecimentos linguísticos, os quais contribuem significativamente para o desenvolvimento da escuta, da fala, do pensamento e da imaginação.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Narrativas orais. Performance narrativa. Mediação docente. Pré-escola.

## ABSTRACT

This thesis, within the research line on Childhood Studies, investigated the production of oral narratives (COOPER, 2005; SMITH, 2006; CAMPOS; GIRARDELLO, 2015; SOUZA, 2015; BINDER, 2017; GARVIS, 2017; PRAMLING, 2017; PIHL; PETERSON; PRAMLING, 2017) by preschool children through narrative performances (HARTMANN, 2015c), literary mediation (CARDOSO, 2014) and the interface between play and literacy (ROSKOS; CHRISTIE, 2009; PELLEGRINI; VAN RYZIN, 2009; ROWE, 2009; SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011; WAJSKOP, 2017). Considering this main purpose, this study aimed to analyze the production processes of oral narratives through the corporal, gestural and vocal performances expressed by children; to identify how mediations contribute to the production of children's oral narratives; to verify, based on the theoretical frameworks studied and the analysis of the data generated, the interrelationship between play and literacy, as well as to highlight the importance of a work that contemplates children's oral narratives based on the pedagogical intentionality and the child protagonism in the preschool context. For this, methodologically, an ethnographic-propositional research (HARTMANN, 2015c) with a multimethodological approach (FERREIRA, 2005; CLARK, 2017) was carried out with seven children between 5 and 6 years old, being three girls and four boys, who attended pre-school at a private educational institution located in Porto Alegre, Rio Grande do Sul. From this perspective, it is necessary to clarify the specificities and ethical issues involved in an investigation with children (GRAUE; WALSH, 2003), considering them co-producers and participants (CLARK, 2017) of the research and recognizing their competence (ALDERSON, 2007), in a partnership approach and with shared action. For the generation of the data, storytelling sessions, conversation circles and exploration of props were proposed. These meetings with the participating children were called *Narrative Ateliers* and were organized in three stages, each characterized by a specific intention: *Experimentation Ateliers*, with a focus on expanding repertoires; *Exploration Ateliers*, for familiarization and exploration of the book *Caixa de Contos* (LAVAL, 2017) and the props; and *Oral Narrative Production Ateliers*, aimed at creating stories individually and collectively. All Atelier sessions were filmed and described for later analysis. The reading of the generated data made it possible to define three analytical axes: a) narrative performances (HARTMANN, 2015c; SOUZA, 2015; MACHADO, 2010a); b) mediations, divided into two axes: mediations carried out among the children through *collaborative emergence* (SAWYER;

DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011) and the mediations planned by me, based on the concepts of *sustained shared thinking* (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004) and *literary mediation* (CARDOSO, 2014); and c) children's narratives (CAMPOS; GIRARDELLO, 2015; GIRARDELLO, 2015). With the analyses, it was possible to infer the importance of the production of children's oral narratives in the preschool context, considering that the creation and the way children tell their stories allow the development of a creative process marked by performance and the construction of linguistic knowledge, which significantly contribute to the development of listening, speech, thinking and imagination skills.

**Keywords:** Early Childhood Education. Oral narratives. Narrative performance. Teacher mediation. Pre-school.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Teses e dissertações – BDTD.....	67
Tabela 2 – Teses e dissertações – CTD .....	68
Tabela 3 – Quantidade de turmas da Educação Infantil .....	160
Tabela 4 – Equipe docente da Educação Infantil.....	161
Tabela 5 – Participação nos Ateliês Narrativos .....	182



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre letramento, brincadeira e narrativas .....	72
Quadro 2 – Palavras-chave e objeto de estudo das pesquisas mapeadas.....	73
Quadro 3 – Principais referenciais teóricos das pesquisas mapeadas.....	75
Quadro 4 – Principais conceitos e referenciais teóricos recorrentes nas pesquisas mapeadas .....	81
Quadro 5 – Participantes e contextos das pesquisas mapeadas .....	83
Quadro 6 – Metodologia, procedimentos e estratégias para a geração de dados.....	85
Quadro 7 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento.....	106
Quadro 8 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiências <i>Escuta, fala, pensamento e imaginação</i> para as crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses).....	108
Quadro 9 – Conceitos-chave acerca das narrativas orais .....	119
Quadro 10 – Qualidade da interação adulto-criança .....	126
Quadro 11 – Horário da turma .....	167
Quadro 12 – Faixa etária das crianças da turma .....	179
Quadro 13 – Cronograma da pesquisa de campo com as crianças.....	213
Quadro 14 – Pauta de observação .....	214
Quadro 15 – Ateliê 1.....	221
Quadro 16 – Ateliê 2.....	222
Quadro 17 – Ateliê 3.....	223
Quadro 18 – Ateliê 4.....	224
Quadro 19 – Ateliê 5.....	225
Quadro 20 – Ateliê 6.....	226
Quadro 21 – Ateliê 7.....	228
Quadro 22 – Ateliê 8.....	229
Quadro 23 – Ateliê 9.....	231
Quadro 24 – Ateliê 10.....	232
Quadro 25 – Ateliê 11.....	232
Quadro 26 – Ateliê 12.....	234
Quadro 27 – Ateliê 13.....	235
Quadro 28 – Ateliê 14.....	236

Quadro 29 – Ateliê 15 .....	237
Quadro 30 – Ateliê 16 .....	237
Quadro 31 – Ateliê 17 .....	238
Quadro 32 – Ateliê 18 .....	238
Quadro 33 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiências <i>Escuta, fala, pensamento e imaginação</i> .....	318
Quadro 34 – Teses e dissertações (não selecionadas para o mapeamento), período 2008-2018 .....	373
Quadro 35 – Teses e dissertações selecionadas para o mapeamento, período 2008-2018.....	375

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Temas das pesquisas da BDTD .....	67
Gráfico 2 – Temas das pesquisas do CTD .....	69
Gráfico 3 – Temas das pesquisas mapeadas na BDTD e no CTD – 2008 a 2018 .....	70
Gráfico 4 – Referenciais teóricos reincidentes nas pesquisas.....	76
Gráfico 5 – Estratégias para a geração de dados .....	87
Gráfico 6 – Quantidade de participantes .....	185



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pressupostos do pensamento compartilhado sustentado.....	128
Figura 2 – O brincar conceitual.....	132
Figura 3 – A produção das narrativas a partir da emergência colaborativa .....	136
Figura 4 – Competência narrativa .....	137
Figura 5 – A emergência colaborativa da narrativa.....	138
Figura 6 – Brincadeira letrada e seus conceitos interligados.....	142
Figura 7 – Lócus da pesquisa de campo .....	158
Figura 8 – Primeiro nível.....	162
Figura 9 – Segundo nível.....	163
Figura 10 – Terceiro nível .....	164
Figura 11 – Espaços externos .....	165
Figura 12 – Espaços utilizados pelas crianças.....	166
Figura 13 – O <i>sundae</i> de Maria Fernanda .....	174
Figura 14 – Eduarda e seus registros em minha caderneta de notas .....	175
Figura 15 – Imagens ilustrativas da <i>Caixa de Contos</i> , de Anne Laval.....	198
Figura 16 – Imagens ilustrativas das peças, ampliadas .....	199
Figura 17 – Imagens ilustrativas dos bonecos e dedoches .....	200
Figura 18 – Imagens ilustrativas de outros adereços .....	205
Figura 19 – Exemplares das pedras ilustradas.....	206
Figura 20 – Imagens ilustrativas das pedras ilustradas pelas crianças.....	208
Figura 21 – Imagens ilustrativas dos misturichos.....	209
Figura 22 – Percurso investigativo da pesquisa de campo.....	212
Figura 23 – Ações dos Ateliês Narrativos .....	217
Figura 24 – Etapas dos Ateliês Narrativos .....	219
Figura 25 – Fotos da caixa-convite .....	243
Figura 26 – <i>Kit</i> das crianças e eventos de encerramento.....	244
Figura 27 – Pedras da Maria Fernanda.....	246
Figura 28 – Unidades de análise acerca das produções das narrativas orais infantis .....	311
Figura 29 – As narrativas orais das crianças pré-escolares .....	316



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CTD	Catálogo de Teses e Dissertações
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEEL	Centro de Educação e Linguagem
CLAEHM	Congresso Latino-Americano de Estudos Humanísticos Multidisciplinares
CMEI	Centro de Educação Infantil
COLBEDUCA	Colóquio Luso-Brasileiro de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EFI	Ensino Fundamental I
EFII	Ensino Fundamental II
EFPI	Escuta, fala, pensamento e imaginação
EHM	Encontro Humanístico Multidisciplinar
EM	Ensino Médio
FURG	Universidade Federal de Rio Grande
FURI	Fundação Regional Integrada
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
RELACult	Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade
RS	Rio Grande do Sul
SAPECA	Saberes e Práticas Escolares do Colégio de Aplicação

SEB	Secretaria de Educação Básica
STF	Superior Tribunal Federal
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TLCE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UnB	Universidade de Brasília
UNIPAMPA	Universidade do Pampa

## SUMÁRIO

<b>“A GENTE VAI FAZER O QUÊ?” – Breves notas para início do diálogo .....</b>	<b>29</b>
<b>1 “VAMOS FAZER TODO MUNDO JUNTO UMA HISTÓRIA?” – Primeiras palavras .....</b>	<b>31</b>
1.1 ITINERÁRIOS: DA DOCÊNCIA À PESQUISA .....	37
1.2 DIÁLOGOS INICIAIS: INTERLOCUÇÕES ENTRE A BRINCADEIRA E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	48
1.3 PERCURSOS INVESTIGATIVOS.....	57
<b>2 “A BRUXA ESTÁ COLHENDO COISAS PARA BOTAR NO BAÚ DELA. NÃO, NO CALDEIRÃO!” – O que dizem as pesquisas sobre a brincadeira, o letramento e as narrativas orais na pré- escola? .....</b>	<b>63</b>
2.1 ROTAS INVESTIGATIVAS.....	66
2.2 DIÁLOGOS COM AS PESQUISAS MAPEADAS .....	71
2.3 ABORDAGENS TEÓRICAS .....	75
2.4 ABORDAGENS ÉTICAS E METODOLÓGICAS .....	82
2.5 ESCOVANDO PALAVRAS .....	87
<b>3 “VAMOS BRINCAR? VAMOS LÁ! VAMOS FAZER UMA HISTÓRIA?” – Os entrelaçamentos entre o brincar e o narrar na educação infantil .....</b>	<b>91</b>
3.1 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ALÉM DO TERRITÓRIO DE DISPUTAS .....	94
3.2 DAS ESCOLHAS: A ORALIDADE NA PRÉ-ESCOLA.....	102
3.3 LINGUAGEM ORAL E BRINCADEIRA: INVENTARIANDO O CONCEITO DE NARRATIVA ORAL .....	110
3.4 BRINCADEIRA E CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS PELAS CRIANÇAS: O CONCEITO DE PERFORMANCE NARRATIVA .....	120
3.5 A MEDIAÇÃO DOCENTE: O CONCEITO DE PENSAMENTO COMPARTILHADO SUSTENTADO .....	122
3.6 BRINCAR E NARRAR: AS CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS INTERNACIONAIS .....	130

3.7 A MEDIAÇÃO LITERÁRIA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O RECONTO DE NARRATIVAS PELAS CRIANÇAS .....	144
--	-----

<b>4 “OLHA, AS PEDRAS! ESSAS SÃO AS MAIS RARAS! É MUITO BRILHOSA, PARECE DIAMANTE, VOU DEIXAR NO MEU BOLSO!” – Os percursos metodológicos.....</b>	<b>149</b>
--	------------

4.1 AS ESPECIFICIDADES DAS PESQUISAS COM CRIANÇAS.....	153
--	-----

4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA .....	156
----------------------------------	-----

4.3 AS CRIANÇAS PARTICIPANTES.....	168
------------------------------------	-----

4.4 AS ESTRATÉGIAS PARA A GERAÇÃO DE DADOS .....	188
--	-----

<b>4.4.1 Observação .....</b>	<b>190</b>
-------------------------------	------------

<b>4.4.2 Diário de campo .....</b>	<b>190</b>
------------------------------------	------------

<b>4.4.3 Registros audiovisuais.....</b>	<b>191</b>
--	------------

<b>4.4.4 Dinâmicas conversacionais .....</b>	<b>195</b>
--	------------

<b>4.4.5 Contação e reconto de histórias .....</b>	<b>197</b>
--	------------

<b>4.4.6 Adereços .....</b>	<b>197</b>
-----------------------------	------------

<b>4.4.7 Propostas lúdico-expressivas .....</b>	<b>210</b>
---	------------

<b>4.4.8 Recolha de artefatos.....</b>	<b>211</b>
--	------------

4.5 O PROCESSO INVESTIGATIVO .....	212
------------------------------------	-----

<b>4.5.1 A observação.....</b>	<b>214</b>
--------------------------------	------------

<b>4.5.2 Os Ateliês Narrativos .....</b>	<b>215</b>
--	------------

4.5.2.1 Ateliês de Experimentação – primeira etapa: constituindo repertórios.....	220
---	-----

4.5.2.2 Ateliês de Exploração – segunda etapa: conhecendo a <i>Caixa de Contos</i> .....	227
--	-----

4.5.2.3 Ateliês de Produção das Narrativas Oraís – terceira etapa .....	235
---	-----

<b>4.5.3 O encerramento .....</b>	<b>239</b>
-----------------------------------	------------

4.6 A ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS.....	247
---	-----

<b>5 “VOCÊ VIU QUE EU SOU BOM DE HISTÓRIA?” – As narrativas orais infantis.....</b>	<b>253</b>
---	------------

5.1 AS PERFORMANCES NARRATIVAS.....	256
-------------------------------------	-----

5.2 AS MEDIAÇÕES.....	268
-----------------------	-----

<b>5.2.1 As mediações protagonizadas pelas crianças.....</b>	<b>269</b>
--	------------

<b>5.2.2 As mediações intencionalmente planejadas .....</b>	<b>281</b>
---	------------

5.3 AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS.....	292
-------------------------------------	-----

<b>6 “ESSA É UMA HISTÓRIA SEM FIM!” – Considerações finais .....</b>	<b>313</b>
<b>“E DAÍ O LIVRO SALVOU TODOS PORQUE ELE EXPLODIU, E A IMAGINAÇÃO VOOU” – Breves notas finais.....</b>	<b>323</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>325</b>
<b>APÊNDICE A – VERSÃO RESUMIDA DO PROJETO DE PESQUISA .....</b>	<b>347</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA MANTENEDORA .....</b>	<b>359</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO .....</b>	<b>361</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PROFESSORA.....</b>	<b>363</b>
<b>APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PARTICIPANTES ...</b>	<b>365</b>
<b>APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS RESPONSÁVEIS .</b>	<b>369</b>
<b>APÊNDICE G – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E DADOS DIGITAIS .....</b>	<b>371</b>
<b>APÊNDICE H – TESES E DISSERTAÇÕES NÃO SELECIONADAS PARA O MAPEAMENTO.....</b>	<b>373</b>
<b>APÊNDICE I – TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS PARA O MAPEAMENTO .....</b>	<b>375</b>
<b>APÊNDICE J – BILHETE AOS PAIS.....</b>	<b>377</b>
<b>APÊNDICE K – BILHETE PARA AS CRIANÇAS .....</b>	<b>379</b>



## **“A GENTE VAI FAZER O QUÊ?”**

### **Breves notas para início do diálogo**

A arte de apresentar não é apenas a arte de tornar algo conhecido; é a arte de fazer algo existir, a arte de dar autoridade a um pensamento, um número, uma letra, um gesto, um movimento ou uma ação e, neste sentido, ela traz este algo para a vida. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 135)

Neste prólogo, inspirada no antigo teatro grego e com o intuito de situar o leitor, anuncio o tema deste percurso de estudos: a produção das narrativas orais infantis no contexto pré-escolar. Para isso, realizei uma pesquisa com crianças no campo da Educação Infantil.

Na escrita desta dissertação, busquei articular e evidenciar a interlocução entre os pressupostos teórico-conceituais estudados e os dados empíricos gerados na pesquisa de campo com as crianças. Mas escrever exige escolhas. São cenas, recortes do vivido, pelas lentes daquela que escreve. Como afirma Carrascoza (2014, p. 53), “qualquer história, enquanto se desdobra, é um reino de possibilidades, uma história, quando a escrevemos, delinea aquilo que poderia ser, nunca o que foi, nem o que é”.

De qualquer forma, procurei a todo momento reverberar as falas das crianças que tornaram este estudo tão vivaz, rico e surpreendente. Por isso, prezado leitor, prezada leitora, preste especial atenção aos títulos de cada segmento desta dissertação – da capa, deste prólogo, dos capítulos, do epílogo –, pois são um convite à escuta da voz das meninas e dos meninos participantes desta investigação.

É importante informar também que a obra literária *Caixa de Contos*, da escritora e ilustradora francesa Anne Laval (2017), foi a grande inspiração para os artefatos produzidos e para as obras literárias escolhidas para as proposições a serem desenvolvidas nos encontros com as crianças para a geração dos dados. Trata-se de um livro interativo composto por 20 peças, totalizando 40 imagens, que podem ser combinadas de maneira ilimitada, propiciando a criação de enredos e a produção de narrativas. Por fim, sinalizo ainda que as traduções apresentadas nesta dissertação são de minha responsabilidade, a chamada “tradução livre”.

Espero que esta leitura seja tão instigante quanto o processo que vivenciei nestes dois últimos anos. Boa leitura!





**1 “VAMOS  
FAZER TODO  
MUNDO JUNTO  
UMA HISTÓRIA?”**

Primeiras palavras



### ***É pedra!***

Estávamos conversando na rodinha, Everton, Eduarda, Maria Fernanda, Bruce<sup>1</sup> e eu. Nesse encontro, Carlos optou em não participar. Era sexta-feira, preferiu ir para a sala com a professora para brincar com os demais colegas da turma. Bela ainda não havia chegado na escola, nem Neimar. Após ouvir as crianças e dialogarmos sobre as situações que queriam contar, retirei de nosso baú, que estava no centro da roda, um saquinho de algodão cru, fechado.

**Pesquisadora:** — O que será que tem nesse saquinho?

Sem titubear, no mesmo instante, Eduarda arregalou os olhos e exclamou:

**Eduarda:** — Pedra!!!

Dei um sorriso e lancei uma pista:

**Pesquisadora:** — É algo que vocês gostam muito.

**Eduarda:** — É peeeeedra!

**Everton:** — Bolita!

Eduarda levantou-se e pegou o saquinho de minhas mãos.

**Eduarda:** — Ai, tá pesado! Eu acho que é pedra!

**Maria Fernanda:** — Posso segurar?

Eduarda lhe entregou, ela abraçou o saquinho e afirmou:

**Maria Fernanda:** — É pedra!

Em seguida, passou-o para o colega Everton.

**Everton:** — Eu sei! São pedras grandes!

E, não resistindo à curiosidade, antes de entregar o saquinho ao Bruce, conseguiu abrir uma fresta para espiar o que havia dentro. Eduarda indagou:

**Eduarda:** — É o quê?

Everton, demonstrando empolgação, sorriu e respondeu:

**Everton:** — Pedra com bonecos! (DC2, A13, 1/11/2019, p. 97-98<sup>2</sup>)

### ***Vamos fazer todo mundo junto uma história?***

Após explorarem as pedras ilustradas com o rei, a bruxa, o lobo, a princesa, o príncipe e os duendes, retirei do baú um cesto com as demais pedras, desenhadas com animais, objetos e cenários. As crianças, surpresas e empolgadas, falaram:

**Maria Fernanda:** — Noooooosssaaaaa!

**Everton:** — Essas vão ser nossas pedras?

**Bruce:** — Uau!

**Eduarda:** — Aaaah! Olha o que eu achei!

Eduarda mostrou aos colegas a pedra com o castelo. Everton, muito contente, revelou ao mesmo tempo:

---

<sup>1</sup> Todos os nomes próprios são fictícios, no intuito de preservar a identidade dos participantes. Os nomes foram escolhidos pelas próprias crianças protagonistas da pesquisa. É importante informar que as falas e as narrativas dos meninos e meninas foram autorizadas tanto pelas próprias crianças quanto pelos seus responsáveis, em conformidade com os preceitos éticos envolvidos em uma pesquisa com crianças. Os sete participantes serão apresentados na próxima seção deste capítulo. Ademais, as discussões metodológicas, nas quais irei expor densamente as questões éticas, serão evidenciadas no quarto capítulo desta dissertação.

<sup>2</sup> Em virtude do volume de dados gerados na pesquisa de campo, optei por organizar a identificação dos episódios do seguinte modo: DC2 refere-se ao Diário de Campo 2; A13 significa o 13º Ateliê Narrativo; em seguida, elenco a data em que ocorreu e a(s) respectiva(s) página(s) do Diário de Campo. Explico também que o Diário de Campo 2 diz respeito aos Ateliês Narrativos com os sete participantes, e o Diário de Campo 1 compreende o período de minha entrada em campo, com os registros gerados a partir da observação da turma. Essa discussão será amplamente abordada no quarto capítulo da dissertação.

**Everton:** — Olha! É o pé de feijão!

**Maria Fernanda:** — Eu peguei todos os duendes!

Neste instante, Everton convidou:

**Everton:** — Vamos fazer todo mundo junto uma história? (DC2, A13, 1/11/2019, p. 100)

Porque este é o mundo que nós construímos a partir de histórias... (JEFFERS, 2017, não paginado)<sup>3</sup>

A escrita desta dissertação de Mestrado emerge justamente do entrelaçamento de muitas histórias<sup>4</sup> – histórias pesquisadas, lidas, inventadas, narradas e vividas por mim, enquanto pesquisadora de crianças, e por sete comprometidos protagonistas que tornaram este percurso de estudos tão profícuo e surpreendente. É importante também anunciar desde o início que, como o poeta Carlos Drummond de Andrade<sup>5</sup> já afirmara em tempos idos, no meio do nosso caminho, houve pedras. Mas essas pedras não foram obstáculos ou problemas; muito pelo contrário, foram cruciais para a realização desta pesquisa, como pode ser constatado nos dois episódios narrados na abertura deste capítulo. Foi entre pedras, livros e adereços que, como declararam o menino Everton e o autor Jeffers (2017), construímos juntos a nossa história. E, como toda boa história que se preza, vamos iniciá-la pelo começo.

Como orientanda do professor Rodrigo Saballa de Carvalho, passei a integrar, em agosto de 2018, a linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A linha tem como principal objetivo pesquisar “as infâncias e sua educação na multiplicidade e heterogeneidade de espaços e contextos, explorando e analisando as diferentes possibilidades nos modos de ser infantil na contemporaneidade, bem como na história social e cultural”<sup>6</sup>.

Desde os primeiros encontros de orientação, discutimos a respeito da realização de uma pesquisa envolvendo as crianças como interlocutoras de todo o processo de geração dos dados para análise. Em breves palavras, a pesquisa *com* crianças<sup>7</sup> (GRAUE; WALSH, 2003;

---

<sup>3</sup> Para diferenciar as epígrafes e citações longas dos episódios gerados na pesquisa de campo, utilizei fonte de tamanhos diferentes: o tamanho 10 foi adotado para epígrafes e citações longas, e o tamanho 11, para os episódios.

<sup>4</sup> Nesta dissertação, inspirada em Hartmann (2015b) e Campos (2016), o termo “história” também será usado como sinônimo de narrativa.

<sup>5</sup> Refiro-me ao poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade (2013, p. 36).

<sup>6</sup> Informações sobre a linha de pesquisa podem ser encontradas em <https://www.ufrgs.br/ppgedu/estudos-sobre-infancias/>. Acesso em: 1 dez. 2019.

<sup>7</sup> As questões éticas e metodológicas relacionadas às pesquisas com crianças serão aprofundadas no quarto capítulo desta dissertação.

ALDERSON, 2005, 2007; CRUZ, 2008; FERREIRA, 2010; MARTINS FILHO, 2011; BARBOSA, 2014; DORNELLES; FERNANDES, 2015; FERNANDES, 2016; VASCONCELOS, 2016; CLARK, 2010, 2017; MARCHI, 2018; SCRAMINGNON, 2019) tem como foco a criança, seus modos de ser, de relacionar-se e de viver a infância. Sob tal ótica, permite ao pesquisador, com olhar atento, cuidadoso, ético e respeitador, evidenciar formas de pensar o estatuto de ser criança, compreendendo as singularidades dos diferentes modos de participação delas nos contextos de vida coletiva.

Nesse âmbito, cabe referendar que o reconhecimento das crianças como atores sociais, cidadãos de direitos, sujeitos competentes, ativos e produtores de cultura (BARBOSA, 2014; FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016) reverberou uma mudança epistemológica do estatuto teórico e social da criança e da infância (MARCHI, 2018), implicando, assim, uma nova perspectiva metodológica: o desenvolvimento de pesquisa *com* crianças, e não apenas *sobre* crianças. De acordo com Scramingnon (2019, p. 64), “o *com* carrega a responsabilidade de não planejar muito distante delas, de considerar as pistas que oferecem. [...] O *com* é o reconhecimento de que as crianças são pessoas como os adultos, que merecem respeito e ética no trato com elas”.

Diante do exposto, destaco as especificidades de uma investigação envolvendo as crianças como coprodutoras (ALDERSON, 2005) da pesquisa, reconhecendo sua competência (ALDERSON, 2007), em uma abordagem em parceria e em um fazer compartilhado. Também saliento a complexidade dos aspectos éticos imbricados nesse processo de geração de dados, pois, dessa forma, “a criança tem a oportunidade de se envolver ativamente como sujeito criador de representações sociais” e como “sujeito protagonista tanto na produção quanto na socialização do seu conhecimento” (CARVALHO; MÜLLER, 2010, p. 72), potencializando a sua autoria, o seu protagonismo (HARTMANN; GASPERIN, 2018; HARTMANN, 2018) e a sua participação (CLARK, 2017) nos percursos investigativos.

Com base nos pressupostos apresentados, as questões norteadoras que compuseram esta pesquisa foram: como as crianças produzem suas narrativas orais a partir de situações envolvendo brincadeira e literatura?; como as crianças narradoras performatizam suas histórias?; quais são as possíveis interfaces entre a brincadeira e o letramento para o desenvolvimento da fala, da escuta, do pensamento e da imaginação das crianças no contexto pré-escolar? Como consequência, o estudo empreendido teve como objetivo geral **investigar**

**a produção das narrativas orais das crianças pré-escolares, por meio da mediação literária, das performances narrativas<sup>8</sup> e da interface entre brincadeira e letramento.**

Considerando esse propósito principal, esta investigação pretendeu analisar os processos de produção das narrativas orais através das performances corporais, gestuais e vocais expressas pelas crianças; identificar o modo como as mediações contribuem para a produção das narrativas orais infantis; verificar, com base nos referenciais teóricos estudados e na análise dos dados gerados, a inter-relação entre brincadeira e letramento; e evidenciar a importância de um trabalho que contemple as narrativas orais das crianças a partir da intencionalidade pedagógica e do protagonismo infantil no contexto pré-escolar.

Metodologicamente, foi realizada uma pesquisa etnográfica-propositiva (HARTMANN, 2015c) de abordagem multimetodológica (FERREIRA, 2004, 2005; CLARK, 2017) com sete crianças<sup>9</sup> de 5 e 6 anos de idade, sendo três meninas e quatro meninos, que frequentavam a pré-escola de uma instituição de ensino da rede privada localizada em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Assim, a escrita desta dissertação está entremeada pelas narrativas das crianças e pelas conversas desenvolvidas em nossos encontros, além da interlocução com os referenciais teóricos que embasam este estudo.

Para a geração dos dados, foram propostas 20 sessões para que as crianças participantes produzissem suas próprias narrativas, individuais ou colaborativas, a partir da contação de histórias, das rodas de conversa, do brincar e da exploração dos adereços (GRAUE; WALSH, 2003). Esses encontros foram chamados de Ateliês Narrativos<sup>10</sup>. Todas as sessões foram filmadas e decupadas para posterior análise.

---

<sup>8</sup> Os conceitos de *mediação literária* e *performance narrativa* serão abordados no terceiro capítulo desta dissertação. Brevemente, elucido que a *mediação literária* (CARDOSO, 2014) se refere ao papel que assumi de “estar entre” as crianças e a literatura, desde o estabelecimento de critérios para a seleção das obras até a ênfase, a intencionalidade de cada leitura, seus desdobramentos e a criação dos adereços que enriqueceram essa mediação em cada Ateliê Narrativo. O conceito de *performance narrativa* será explicitado a partir de Hartmann (2015c) em relação aos modos como as crianças performatizam suas histórias expressando-se por meio do corpo, da voz e dos gestos. A interface entre brincadeira e letramento será desenvolvida na perspectiva dos pesquisadores estadunidenses Roskos e Christie (2009), Rowe (2009) e Pellegrini e Vaz Ryzin (2009), os quais se referem ao *play and literacy*, e de Wajskop (2017), a qual, no cenário nacional, denominou essa intrínseca relação entre a brincadeira e o letramento de brincar letrado.

<sup>9</sup> As questões éticas e metodológicas desta investigação serão amplamente explicitadas no quarto capítulo desta dissertação.

<sup>10</sup> Inspirada em Campos (2016), com seus Ateliês de Histórias, e em Bertasi (2019), a qual, em sua pesquisa, investigou os desenhos narrativos das crianças, a denominação Ateliê Narrativo foi escolhida por representar um espaço de criação, de produção das narrativas orais infantis. No quarto capítulo desta dissertação, os Ateliês Narrativos serão explicitados.

A leitura dos dados gerados durante a investigação possibilitou a definição de três unidades de análise<sup>11</sup>: a) as performances narrativas; b) as mediações, divididas em dois eixos: as mediações protagonizadas entre as crianças e as mediações planejadas por mim; e c) as narrativas das crianças. Desse modo, foi possível inferir a importância de garantir, no contexto da Educação Infantil, oportunidades para a produção de narrativas orais, pois a criação de histórias propicia que as crianças gerem um processo criativo marcado pela performance e pela construção de conhecimentos linguísticos, os quais contribuem indefectivelmente para o desenvolvimento da escuta, da fala, do pensamento e da imaginação.

Introduzidas essas primeiras palavras, apresento, na seção a seguir, minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, a qual me conduziu a esta investigação. Afinal, as crianças participantes da pesquisa, em sua singular e instigante curiosidade, em minha entrada em campo, indagavam-me, com seu olhar perscrutador e em suas múltiplas maneiras de questionar: “quem és tu?”. A próxima seção também retrata as sete crianças participantes, coautoras, protagonistas e interlocutoras deste estudo.

## 1.1 ITINERÁRIOS: DA DOCÊNCIA À PESQUISA

Contar minhas pequenas narrativas, historietas que também fazem parte desta história que ora intento e invento, que são causa e tornam-se efeito num complexo movimento de idas e vindas entre o que fui e estava, o que sou e estou, até o porvir que não vejo... Poderia não as contar. Conto-as porque me parece justo [...]. (FERREIRA, 2005, p. 13)

### ***Por acaso, tu é detetive?***

Era o meu primeiro dia de observação da turma. Pouco dormi na noite anterior. Aquele friozinho na barriga ainda me acompanhava, aquele misto de expectativa e de medo também. Afinal, como seria a minha entrada em campo? Qual seria a reação das crianças? Como aproximar-me delas enquanto pesquisadora, sem ser considerada gestora, professora, auxiliar ou monitora? As crianças já haviam me visto circulando pela escola, nos momentos de entrada, nos recreios, em rápidas visitas na sala de aula; será que eu conseguiria assumir com maestria este novo papel?

Assim encontrei o grupo, no tapete, local onde ficam, no Salão de Acolhida, ao chegarem na escola. Acompanhei a turma no deslocamento pela rampa até chegar à sala. Algumas crianças já conversavam comigo, mostrando-me suas bonecas, contando-me algumas novidades.

Ao chegarem na sala, organizaram a mochila, o brinquedo, a agenda e começaram a organizar a rodinha; sentei-me também no chão. Percebi que estranharam, pois perguntaram-me se eu não iria sentar na cadeira. Disse

---

<sup>11</sup> As três unidades de análise serão explicitadas no quinto capítulo desta dissertação.

que preferia sentar junto deles, caso não se importassem. Prontamente, o Carlos e a Vitória sentaram-se ao meu lado.

A professora, após ouvir as novidades das crianças, comentou sobre a minha presença e me convidou para que eu me apresentasse. Prontamente, Carlos, que gostava muito de conversar comigo na entrada, disse:

**Carlos:** — Eu conheço ela! É a Lisi.

Toda a turma estava de “olho em mim”. Olhares perscrutadores! Deixei a bolsa com meus apetrechos investigativos (câmera, celular, caderneta, caneta e lápis) ao meu lado e iniciei minha apresentação.

Falei meu nome completo, que poderiam sim me chamar de Lisi, como o Carlos havia feito. Contei que por muito tempo fui professora, que sempre trabalhei com crianças e que, nos últimos anos, eu trabalhava diretamente com as professoras da Educação Infantil, pois eu era uma orientadora pedagógica.

Todos estavam muito atentos à minha fala. Contei então ao grupo que, como eles, eu também era estudante. Nos dias em que eu não estava trabalhando na escola, eu estudava em uma universidade. Contei que eu estava estudando e aprendendo sobre as crianças e que, por esse motivo, eu estava ali.

**Pesquisadora:** — Eu gostaria de observar, conhecer e conversar com vocês para realizar uma pesquisa, uma investigação.

No mesmo instante, fui interrompida, e uma das crianças da turma indagou:

**Criança:** — Investigação?! Por acaso, tu é detetive?

Aproveitei a deixa:

**Pesquisador:** — Isso mesmo, ser pesquisadora, ser investigadora é como ser uma detetive! Vocês sabem o que faz um detetive?

Prontamente contribuíram dizendo que detetive segue pistas, desvenda mistérios, descobre coisas. Contaram-me que, no início do ano, todos tornaram-se detetives para desvendar “o caso da lagarta que tomou chá de sumiço<sup>12</sup>”, uma história repleta de aventuras e mistérios. Então perguntei:

**Pesquisadora:** — E para fazer o seu trabalho de investigação, o que um detetive precisa?

As crianças disseram que era necessário lupa, bloquinho para anotações, binóculo, máquina fotográfica, entre outros objetos. Disseram também que “um detetive precisa observar as coisas, ter muita atenção e manter os olhos bem abertos”.

Como era meu primeiro dia, eu ainda não sabia o nome de todas as crianças, por isso não foi possível referendar a autoria das falas. Eu estava apenas observando, aguardando a aquiescência delas para que pudesse iniciar minhas anotações.

Após ouvir as contribuições, abri minha bolsa e apresentei meus instrumentos de trabalho: a câmera para gravar, o celular que seria utilizado para fotografar, a caderneta para as anotações, lápis e caneta. Contei a eles então o objetivo da minha pesquisa:

**Pesquisadora:** — Como investigadora, eu estou aqui porque quero descobrir como as crianças inventam e contam suas histórias. Quero aprender com

<sup>12</sup> A professora da turma posteriormente comentou que, no primeiro semestre, havia sido muito significativo para as crianças as propostas, vivenciadas pela turma, desencadeadas pela obra de Milton Célio de Oliveira Filho, da Editora Brinque-Book, intitulada *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço*. As crianças tornaram-se “detetives” para investigar e descobrir o tal mistério. Desse modo, a partir da própria experiência, relacionaram meu papel de investigadora com a tarefa de um detetive.

vocês como as crianças brincam, sobre o que conversam... Vocês vão ver que sempre que eu estiver com vocês eu utilizarei este caderninho para fazer algumas anotações, como um detetive; assim, isso me ajudará a lembrar do que vocês falaram. Também algumas vezes tirei algumas fotos, pois as fotos irão me ajudar a lembrar o que vocês estavam fazendo. E esta pequena filmadora também me ajudará a gravar as conversas e as histórias inventadas por vocês. Isso tudo vai me ajudar a realizar essa investigação. Posso contar com vocês? Vocês gostariam de participar? Posso fazer minha pesquisa com esta turma?

**Crianças:** — É claro, Lisi!

A maioria expressou a anuência, algumas crianças ficaram silenciosas. E, assim, travamos nosso primeiro contato. (DC1, O2, 13/08/2019, p. 3-5)

### ***Tu é escritora!!!***

Estávamos, na rodinha, Everton, Eduarda, Maria Fernanda e eu. Os demais colegas ainda não haviam chegado na escola. Após nossas costumeiras conversas iniciais, retirei do baú o calendário para que uma das crianças registrasse o nosso décimo terceiro encontro. Esse seria nosso último mês juntos. Achei importante introduzir esse assunto, pois mesmo para mim estava difícil pensar nisso.

**Pesquisadora:** — A gente está iniciando hoje o mês de novembro, o mês de nossos últimos encontros.

No mesmo instante, Everton arregalou os olhos, abismado.

**Everton:** — A gente já chegou no mês de novembro?

**Pesquisadora:** — Sim. Hoje é o primeiro dia de novembro. Ontem foi 31 de outubro, e hoje começou o mês de novembro.

**Everton:** — O mês de novembro é o mês do meu aniversário.

**Pesquisadora:** — Que legal! Que dia, Everton?

**Everton:** — Dia 30.

**Pesquisadora:** — Bem no finalzinho do mês. Próximo ao dia do aniversário do Everton, será também o nosso último encontro.

Ficou um silêncio sepulcral na sala. Eduarda fez um beijo e cara de tristeza. Maria Fernanda continuou acariciando a boneca da Eduarda, que estava próxima a ela. Everton observou-me com ares de desolação.

Expliquei que era preciso encerrar os encontros com eles, pois iniciaria uma nova etapa de minha investigação: iria assistir com calma todas as filmagens e começar a escrever o meu trabalho de pesquisa. Para melhor explicar, retirei do baú meu projeto de pesquisa impresso e o mostrei ao grupo.

**Pesquisadora:** — Para terminar este estudo, eu preciso escrever um trabalho com as histórias inventadas por vocês. Vejam, vai ficar muito parecido com este.

Sem titubear, Maria Fernanda pegou a versão impressa e, admirada, exclamou:

**Maria Fernanda:** — Nossa, Lisi! Tu é escritora!!!

Achei importante mostrar às crianças a versão impressa para que tivessem uma ideia de como ficaria a dissertação: o trabalho que eu iria escrever quando findasse a pesquisa de campo com eles. A reação foi surpreendente! Folhearam as páginas, fizeram muitas perguntas e, principalmente, reconheceram e identificaram-se com as imagens dos ambientes da Educação Infantil, das obras de literatura infantil e dos adereços explorados nos Ateliês Narrativos. Certamente, nas palavras de Maria Fernanda, meu

próximo passo seria “tornar-me uma escritora”. (DC2, A13, 1/11/2019, p. 95)

Um pouco detetive, por certo. Sempre fui muito curiosa e questionadora – creio que os anos de convivência diária com as crianças intensificaram esse modo de ser. Também um pouco escritora. Apesar de pouco ter publicado até hoje, sempre gostei de escrever; quem me conhece, bem sabe. Ambas as crianças, conforme expressei nos episódios de abertura desta seção, conseguiram, em poucas palavras, capturar a pesquisadora-docente que sou, assim constituída pelos itinerários da vida: estudante, leitora, reflexiva, aprendiz, investigadora; uma professora que acredita no potencial da infância, das narrativas, da ludicidade, da arte e da literatura. Assim, como afirmou Ferreira (2005, p. 13) na epígrafe, parece-me justo contar um pouco de minha história e, ao final da seção, apresentar igualmente, cada uma de sua maneira, as crianças participantes deste estudo.

O mundo da leitura, da escrita e da literatura sempre foi significativo e potente em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Na casa de meus pais, durante a infância, escassos foram os livros, mas abundante o tempo para imaginar e brincar. Vivi as vantagens de criança que mora em cidade do interior, com pátios, quintais, árvores, irmãos e vizinhos, em um tempo em que ainda era possível brincar pelas ruas e praças da comunidade; uma infância vivida em tempos desacelerados, com tempo para não fazer nada.

Ao ingressar na pré-escola, aos 6 anos, fui arrebatada pela paixão do ensinar e do aprender. Recordo-me que foi nesse período que decidi ser professora, uma certeza que me acompanhou desde a infância.

Ao alfabetizar-me na 1ª série, descobri o incrível mundo da literatura, e as bibliotecas tornaram-se minha segunda casa. Perdia-me no tempo e nos afazeres, capturada pelas leituras e aventuras do universo literário. E assim também foram os tempos de minha adolescência e juventude. Com os anos, aumentaram-se as páginas. O amor pela leitura só crescia.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, já auxiliava os professores na tarefa de ensinar. Ao ingressar no Ensino Médio, concretizou-se o meu desejo despertado na pré-escola: iniciei o curso Normal Magistério, um tempo de potentes aprendizados.

Minha primeira experiência como professora, ao realizar o estágio supervisionado no 1º semestre de 1993, foi como alfabetizadora. E o grande desafio de alfabetizar meninas e

meninos perdurou por mais de uma década. Foi com as crianças que aprendi a artesanaria de ser docente, aliada aos estudos de graduação e pós-graduação.

É importante destacar que minha trajetória educacional foi fruto de escolas públicas estaduais e que minha profissionalização se deu majoritariamente no contexto de instituições privadas, com grande investimento na formação docente continuada. Nesse cenário, saliento as reuniões sistemáticas de planejamento e estudo em ambas as instituições nas quais trabalhei, pois as discussões com colegas professores acerca do exercício docente e das práticas pedagógicas enriqueceram o meu saber e o fazer cotidianos. Foram relevantes experiências que contribuíram muito para meu contínuo aprimoramento pessoal, acadêmico e profissional, uma vez que o campo da alfabetização sempre foi um tema provocador de debates no contexto educativo.

Foi como pedagoga e especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais<sup>13</sup> que tive a oportunidade de residir no exterior e vivenciar na pele a importância de saber ler, escrever e, principalmente, comunicar-me em uma língua que não dominava. Residi na cidade de Nova York no período de janeiro de 2003 a agosto de 2005. Na época, meus irmãos já moravam nos Estados Unidos, e, como meu esposo obteve um convite de trabalho, considerei-a uma rica oportunidade, tanto para o aprendizado de uma nova língua quanto para a imersão em uma cultura diferente da que eu havia vivenciado até então.

Foi dessa forma que, aos 27 anos, novamente me tornei uma aprendiz, uma estudante que precisava ser alfabetizada na língua inglesa. Lembro que, durante esse período, inúmeras vezes me imaginava como as crianças no início de seu processo de alfabetização: precisando aprender a ler, escrever e comunicar-se com competência; precisando aprender a decifrar novos códigos, relacionar sons e letras, grafemas e fonemas. Confesso que foi um tempo desafiador e complexo.

Primeiramente, busquei um curso de língua inglesa para iniciantes. Com a total imersão no contexto de vida nova iorquino, recordo-me que, em três meses, conseguia compreender os diálogos e, em um semestre, comunicava-me com fluência. Assim, ao concluir o curso, em 2004, matriculei-me na New York University, no curso de *Childcare*, pois atuava como professora particular de crianças e adolescentes, ensinando a língua portuguesa,

---

<sup>13</sup> Finalizei o curso de graduação em Pedagogia em 1998 e, em seguida, iniciei a Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais, a qual concluí em 2001. Ambos foram realizados em minha cidade natal, no interior do Rio Grande do Sul, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Erechim.

e a certificação no referido curso habilitar-me-ia para trabalhar ou mesmo gerenciar uma escola infantil.

Foram tempos memoráveis, de intensos e significativos aprendizados; porém, em agosto de 2005, retornamos ao Brasil e fixamos moradia em Florianópolis. Em 2006<sup>14</sup>, novamente voltei a atuar como professora alfabetizadora. Alfabetizar sempre foi, sem dúvida, o meu ofício!

No ano seguinte, fui convidada pela direção da instituição para trabalhar com a primeira turma do Ensino Fundamental de nove anos. Dessa forma, inaugurava na instituição o ingresso das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental. Foi uma experiência marcante e potente, pela oportunidade de trabalhar com as crianças em uma perspectiva diferenciada das turmas de alfabetização, com ênfase no brincar, nas experiências a partir das múltiplas linguagens (corporal, artes plásticas, dança, música, matemática, do movimento, entre outras) e de contextos de letramento<sup>15</sup>. Não imaginava, na época, que, em pouco tempo, me depararia com um novo desafio: trabalhar na Educação Infantil, campo novo, em incipiente reconhecimento e ainda em construção.

Desde a vinda para Porto Alegre com minha família, em meados de 2007, trabalho em um colégio da rede privada. Primeiramente, atuei como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, desde 2011, como orientadora pedagógica da Educação Infantil.

Ao iniciar minha trajetória na Educação Infantil, logo constatei que precisava buscar subsídios para compreender as especificidades do trabalho dessa etapa da Educação Básica. Percebia, mesmo que intuitivamente em um primeiro momento, que seria necessário romper

---

<sup>14</sup> Ingressei como professora substituta no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Durante esse ano, priorizei a continuidade dos estudos acadêmicos, pois me deparei com uma grande novidade no cenário brasileiro: o ingresso das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental. Lembro dos tensionamentos vivenciados no cotidiano da instituição e entre os colegas professores, pois não houve debates acerca do tema, apenas a comunicação por parte dos órgãos legais.

<sup>15</sup> As práticas cotidianas com as crianças foram planejadas e desenvolvidas a partir dos pressupostos, discussões e reflexões propiciadas pelo Curso de Extensão “Pesquisa em Educação e Infância” ministrado pela Prof.ª Dr.ª Diana Carvalho de Carvalho, bem como pelo Grupo de Estudo Saberes e Práticas Escolares do Colégio de Aplicação (SAPECA), do qual fazia parte desde o ano anterior. Também destaco os textos do documento legal *Ensino Fundamental de 9 Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*, organizado por Jeanete Beauchamp, Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento (2007), que versavam sobre infância, brincar, letramento, avaliação, aprendizagem, modalidades organizativas do trabalho pedagógico, entre outros temas, e que inspiraram as práticas cotidianas desenvolvidas com as crianças.

com algumas práticas que dialogavam muito mais com os anos iniciais do Ensino Fundamental do que com o contexto das crianças pré-escolares<sup>16</sup>.

Assim, esses estudos, aliados à constante busca pela formação continuada, oportunizaram-me também conhecer práticas pedagógicas desenvolvidas por escolas infantis no cenário internacional. Em maio de 2013, realizei uma imersão em creches e pré-escolas em três cidades italianas: em Reggio Emilia, em San Miniato e em Pistoia; em setembro de 2016, visitei o Jardín de Infantes Fabulinus, em Buenos Aires, na Argentina.

Apesar de todas essas significativas e enriquecedoras experiências, o desejo de retomar a vida acadêmica acompanhava-me desde o final da graduação. Desse modo, paulatinamente, fui me aproximando do contexto universitário<sup>17</sup>. As leituras e discussões propiciadas especialmente pelos seminários sobre as composições da docência na Educação Infantil e sobre os aspectos éticos e metodológicos nas pesquisas com crianças me impulsionaram a concretizar um velho sonho: o mestrado em Educação.

Diariamente, enquanto orientadora pedagógica da Educação Infantil, vivencio inúmeros tensionamentos acerca do trabalho com as crianças: os novos ordenamentos legais; a defesa de uma concepção de criança cidadã, sujeito de direitos, produtora de cultura; a luta pela especificidade do trabalho da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (nem assistencialista, nem preparatória para o Ensino Fundamental); as expectativas (e o desconhecimento) de famílias e colegas em relação ao trabalho educativo com as crianças das creches e das pré-escolas; a importância e a manutenção da formação continuada dos e das docentes; e a constante busca pela qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas. Estes foram alguns dos fatores que motivaram a busca pelo mestrado, um desejo que carregava comigo desde a graduação.

---

<sup>16</sup> Este foi o principal motivo que me levou a iniciar o curso de Pós-Graduação em Educação Infantil da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo, em outubro de 2011. Os estudos, as discussões e as aulas com professores-referência no campo da Educação Infantil, como Maria Carmen Silveira Barbosa, Marita Redin, Euclides Redin, Luciana Ostetto, Paulo Fochi, entre outros, foram essenciais para uma contemporânea concepção de crianças e infâncias, além da compreensão das especificidades do trabalho pedagógico das escolas infantis à luz dos marcos legais e dos teóricos da Pedagogia da Infância (FARIA, 2005; BARBOSA, 2010; CANCIAN; GALLINA; WESCHENFELDER, 2016; ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016; CARVALHO, 2015, 2017, 2019; CARVALHO; FOCHI, 2016).

<sup>17</sup> Inicialmente assisti algumas palestras, depois ingressei como aluna em cursos de extensão e em seminários do Programa de Educação Continuada (PEC) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ministrados pelo Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho e pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen Barbosa.

Há quase uma década, acompanho de forma efetiva o trabalho pedagógico desenvolvido tanto no âmbito do planejamento, protagonizado pelas professoras e professores, quanto no contexto das práticas pedagógicas, vivenciado pelas crianças pré-escolares. Portanto, a constatação de que faltam referenciais que subsidiem e orientem o fazer pedagógico, o silenciamento sobre a importância da mediação docente e os tensionamentos acerca da alfabetização e do letramento na Educação Infantil, especialmente na etapa pré-escolar, contribuíram e me motivaram para aprofundar os estudos neste campo.

Assim, em frente a tão grandes desafios que permeiam os fazeres cotidianos no contexto da pré-escola, alicerçada pelas experiências docentes em minha trajetória profissional, motivada pelos estudos e leituras no campo dos Estudos da Infância e da Criança<sup>18</sup> (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016) e pelas reflexões e discussões dos novos ordenamentos legais – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2013<sup>19</sup>), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2018) e Referencial Curricular Gaúcho (RCG) (RS, 2018) –, senti-me impelida a aprofundar meus estudos acerca do campo de experiências intitulado *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação* (EFPI).

Delimitado o campo, outra importante escolha foi restringir o tema de pesquisa. Em virtude de meu interesse e especialmente devido à escassez de estudos sobre o assunto, optei por investigar a **produção das narrativas orais das crianças pré-escolares**, pois, como afirma Hartmann (2015a, p. 8, grifos da autora), “embora exista um vasto acervo de pesquisas e produções acadêmicas sobre narradores adultos e sobre histórias contadas *para* crianças, pouco ainda se tem focado a produção narrativa *das* crianças”.

Ao iniciar o percurso investigativo acerca da produção das narrativas orais infantis (COOPER, 2005; SMITH, 2006; CAMPOS; GIRARDELLO, 2015; SOUZA, 2015; BINDER, 2017; GARVIS, 2017; PRAMLING, 2017; PIHL; PETERSON; PRAMLING, 2017) por meio das performances narrativas (HARTMANN, 2015c), da mediação literária (CARDOSO, 2014) e da

---

<sup>18</sup> Os Estudos da Criança e da Infância “são compreendidos como campos de intersecção entre disciplinas e questionamentos sobre as características ou os atributos da infância nos distintos momentos vividos nos anos iniciais da vida” (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 107). As autoras pontuam que essas etapas não são estáveis, nem universais, pois suas representações mudam no tempo e no espaço, constituindo, assim, um conhecimento situado, multívoco e de possíveis relações disciplinares. Os pressupostos comuns dos Estudos Sociais da Criança e da Infância referem-se a aspectos como a “centralidade da criança na investigação; a alteridade infantil; a dimensão geracional; e, o caráter interdisciplinar da investigação com crianças” (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 109).

<sup>19</sup> É importante destacar que, ao longo da dissertação, ao citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), usarei como referência a publicação mais recente, que integra o documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013).

interface entre brincadeira e letramento (ROSKOS; CHRISTIE, 2009; PELLEGRINI; VAN RYZIN, 2009; ROWE, 2009; SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011; WAJSKOP, 2017), é importante apresentar também as sete crianças protagonistas que, com seu modo espontâneo, alegre, surpreendente e desafiador de ser, deram vida a esta dissertação. Eis as meninas e os meninos participantes:



Eu tenho franja.  
Eu sou sapeca porque  
eu pulo na cama  
da minha mãe.  
Eu estudo na turma da águia  
pescadora.  
Lili é o nome da minha  
cachorra.  
Que tal? Eu começo a  
história, e aí tu termina?

(Bela, 6 anos e 1 mês)

Eu sou o Bruce.  
Bruce Waine,  
como o Batman.  
Pow! Boom! Zap! Zlot!  
Hoje eu vim de galocha.  
Depois eu quero contar  
uma história só pra mim.

(Bruce, 5 anos e 7 meses)





Eu odeio ficar no escuro  
 porque eu tenho medo.  
 Eu amo mingau, sério!  
 Hoje eu passei gel no cabelo.  
 É que eu tenho olhos bons.  
 Eu tenho um monte de pedras  
 lá em casa.  
 Essa pedra é a mais rara que  
 existe!  
 Eu vou deixar no bolso.  
 Ah, já tenho uma ideia!

(Carlos, 5 anos e 5 meses)

Eu sou muito tagarela,  
 eu falo pelos cotovelos!  
 Eu sou do Inter, do Grêmio,  
 do Brasil e da Copa.  
 Unidunitê, salameminguê,  
 o sorvete colorê,  
 o escolhido foi você!  
 Posso contar a minha história?  
 Cadê as pedras?  
 Eu gostei de tudo! Das pedras,  
 dos misturichos de biscoito,  
 dos fantoches e daqueles  
 bichos de madeira.

(Eduarda, 5 anos e 10 meses)





Eu tenho uma coleção de pedras. Eu guardo todas as minhas pedras numa caixa.

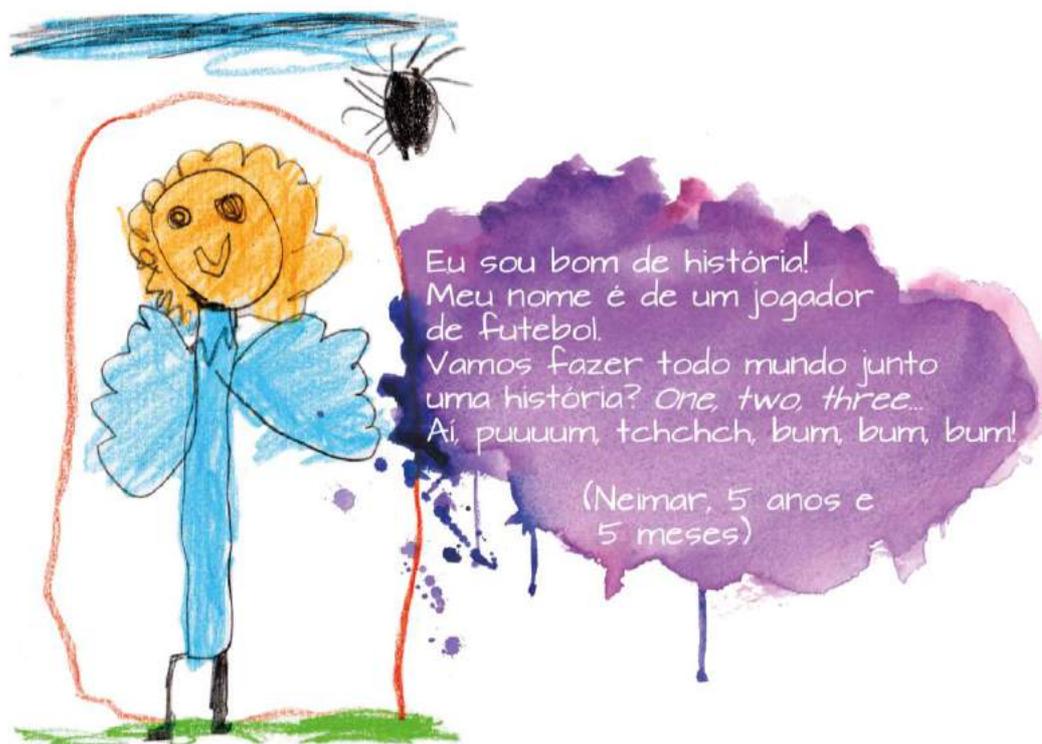
Eu já sei tocar violão. Eu sou do Grêmio. Everton é nome de jogador de futebol. Vamos fazer uma sinfonia? Vamos brincar de pirata? Já posso contar?

(Everton, 5 anos e 9 meses)

Eu toco violino. Eu sou do Inter. Hoje tem pedrinhas? Que lindas! Por que ela tem vestido amarelo? Livros!!! Eu já vi esse livro. É letras, Lisi, é letras! Esse é o muuundo dos livros. Um dia eu fui no cinema e, quando eu sai do cinema, eu vi essa bruxa.

(Maria Fernanda, 6 anos e 3 meses)





Efetivada a introdução dos protagonistas deste estudo, apresento, na seção a seguir, mesmo que sucintamente, um olhar panorâmico sobre o cenário da brincadeira e do letramento e como esses temas estão circunscritos no contexto da Educação Infantil, justificando, dessa forma, a relevância e a necessidade da realização desta investigação na perspectiva da produção das narrativas orais infantis.

## 1.2 DIÁLOGOS INICIAIS: INTERLOCUÇÕES ENTRE A BRINCADEIRA E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>20</sup>

Para a criança, sempre há uma história para criar e contar, não importa em que lugar e nem em que tempo. (CAMPOS; GIRARDELLO, 2015, p. 95)

<sup>20</sup> Uma versão preliminar da presente seção foi apresentada como comunicação no V Colóquio Luso-Brasileiro de Educação (COLBEDUCA) realizado em Joinville, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em parceria com a Universidade do Minho, de Portugal. A apresentação do trabalho deu-se ao longo dos dias 29 e 30 de outubro de 2019, no Eixo Desenvolvimento Curricular, na modalidade a distância, por meio de um fórum de discussões. O referido artigo, intitulado “Letramento e brincadeira: implicações e efeitos da Base Nacional Comum Curricular na prática pedagógica docente na pré-escola”, escrito em coautoria com meu orientador, Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, foi publicado nos Anais do V COLBEDUCA (TEBALDI; CARVALHO, 2019).

***Brincando com as palavrinhas***

Aquele foi nosso último Ateliê Narrativo, pois os próximos dois encontros seriam destinados à preparação dos momentos de encerramento da pesquisa de campo.

Neste dia, o ateliê estava acontecendo de modo diferente: ao invés de todas as crianças participarem ao mesmo tempo, combinamos que seria em duplas, para que eu pudesse anotar e gravar as narrativas orais.

Nesse momento, estava com Bruce e Neimar.

Eles já haviam narrado suas histórias e estavam preparando-se para retornarem para a sala de aula. De repente, Bruce disse:

**Bruce:** — Eu queria que todo mundo participasse da pesquisa. A gente ganhou pedrinhas, e, mais uma coisa, essa pesquisa foi muito legal!

**Neimar:** — É, a gente fez várias histórias, e a gente ganhou pedrinhas, daí a gente brincou bastante e brincou com as palavrinhas! (DC2, A16, 11/11/2019, p. 144)

Para iniciar este diálogo, considero importante referendar que a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica no cenário educacional de nosso país há pouco mais de três décadas. As mudanças definidas pela Constituição Brasileira de 1988 exigiram que o ordenamento legal do campo fosse reelaborado. Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com nova versão aprovada pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinou, entre outros pontos, a oferta da Educação Infantil em creches e pré-escola (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016). Conforme apontam Barbosa e Oliveira (2016, p. 16), “a partir disso foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (de 1999, e sua revisão, realizada em 2009) como instrumento de organização das propostas escolares”. Com base no exposto, destaco que sua primeira publicação apenas recentemente completou duas décadas, e somente há 10 anos a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil normatizou orientações para o trabalho pedagógico.

Posto isso, a recente história e reconhecimento da Educação Infantil e do trabalho educativo com bebês e crianças nas creches e pré-escolas brasileiras caracteriza-os, dessa forma, como um campo ainda em constituição. Nesse sentido, é possível alegar que faz pouco tempo que a Educação Infantil vem sendo repensada naquilo que possui de especificidades, não mais como lugar da guarda ou da preparação para o Ensino Fundamental. Portanto, faz pouco tempo também que estão sendo estudadas, pelas atuais produções acadêmicas, pelos

intelectuais da área, pelos documentos oficiais, como serão suas práticas nessa nova perspectiva, inclusive quanto à leitura e à escrita<sup>21</sup>.

Em face desse cenário, investigar sobre brincadeira e letramento na Educação Infantil foi adentrar em terreno polêmico, dicotômico e, na maioria das vezes, negligenciado, negado ou, simplesmente, silenciado. Evidencia-se uma escassez de discussões a respeito do tema, tanto na academia quanto nas práticas cotidianas das escolas infantis (KISHIMOTO, 2010). Constatam-se também posicionamentos antagônicos nas vertentes teóricas: algumas defendendo o letramento na Educação Infantil, outras temendo que as práticas com as crianças envolvendo a linguagem oral e escrita sejam vazias de sentido, desconexas ou com um caráter extremamente propedêutico (KISHIMOTO, 2013).

Nesse sentido, é relevante salientar, mesmo que concisamente, os tensionamentos e divergências existentes entre os pressupostos da Pedagogia da Infância (FARIA, 2005; BARBOSA, 2010; CANCIAN; GALLINA; WESCHENFELDER, 2016; ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016; CARVALHO, 2019) e da Pedagogia Histórico-Crítica, alicerçada na Teoria Histórico-Cultural (ARCE, 2004, 2013a, 2013b; ARCE; MARTINS, 2010). Enquanto a Pedagogia da Infância defende a centralidade da criança nos processos pedagógicos, a importância de garantir a vivência plena da infância, o respeito aos tempos e ritmos das crianças e um trabalho desenvolvido a partir de Campos de Experiências (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015), a Pedagogia Histórico-Crítica sustenta que a educação das crianças deve ser organizada de forma escolar, sendo a favor da integração plena da Educação Infantil ao campo do ensino institucionalizado, garantindo, assim, o direito de acesso ao saber sistematizado e cientificamente fundamentado desde a mais tenra idade (ARCE, 2004; ARCE; MARTINS, 2010). Também não há consenso sobre o uso dos termos alfabetização, letramento e literacia, conforme será evidenciado no terceiro capítulo desta dissertação.

Diante dos contrapontos apresentados, pontuo que os dissensos são relevantes, pois propiciam reflexão e instigam novas possibilidades de conceber as práticas cotidianas com as crianças. Reitero que o intuito não é “tomar partido em defesa de um ou outro campo teórico, mas trazer à tona o tema para discussão e buscar um diálogo possível entre o protagonismo infantil, o respeito às crianças como sujeitos potentes e de direitos, e a ação docente na

---

<sup>21</sup> Contribuições da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zoraia Bittencourt, expressas no parecer emitido como integrante da Banca Examinadora por ocasião da qualificação do Projeto de Dissertação intitulado *O brincar letrado na pré-escola e a produção de narrativas orais pelas crianças*, o qual defendi em 17 de julho de 2019 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre.

Educação Infantil” (TEBALDI; CARVALHO, 2019, p. 5), buscando superar as dicotomias e o silenciamento sobre o tema. Assumindo esses princípios como local de partida, procurei examinar prováveis pontos de intersecção entre os aportes teóricos existentes, conhecer pesquisas sobre o tema (tanto no cenário nacional quanto no internacional), bem como as normatizações dos dispositivos legais que orientam as práticas pedagógicas das escolas infantis de nosso país, à luz de uma pesquisa realizada com crianças.

Nesse contexto, saliento o que apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2013), documento de caráter mandatário que reafirma a centralidade das interações e brincadeiras como eixo norteador das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Ao abordar a organização das experiências de aprendizagem das crianças na proposta curricular, as DCNEI ratificam que, dentre os bens culturais a que as crianças têm direito de acesso, está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação pelas crianças. No que diz respeito à aquisição da linguagem oral, o documento anuncia que este “é um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado” (BRASIL, 2013, p. 94) por meio de situações cotidianas comunicativas diversas, nas quais as crianças possam se comunicar, conversar, ouvir histórias, narrar, contar fatos, brincar com as palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciando conceitos, estabelecendo interconexões e descobrindo novos caminhos de entender o mundo.

É importante destacar também o que determina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2018). O documento, de caráter normativo, busca operacionalizar as orientações expressas nas DCNEI. Explicita a obrigatoriedade da matrícula para as crianças de 4 e 5 anos na pré-escola e apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos na etapa da Educação Infantil. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Nessa direção, a BNCC (MEC, 2018) evidencia a organização curricular da Educação Infantil estruturada em cinco campos de experiências: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Cada campo de experiências tem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento referentes aos bebês (zero a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

A BNCC ratifica a relevância e “a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche como na pré-escola” (MEC, 2018, p. 38). No que tange ao campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, o documento defende a promoção de “experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral por meio da escuta de história, da participação em conversas, das descrições e das narrativas” (MEC, 2018, p. 42) elaboradas individual ou coletivamente. A BNCC salienta que “as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, para o estímulo à imaginação e para a ampliação do conhecimento de mundo” (MEC, 2018, p. 42).

Por sua vez, o Referencial Curricular Gaúcho para a Educação Infantil (RCGEI) (RS, 2018) reafirma o exposto em ambos os marcos legais (DCNEI e BNCC). Caracteriza-se como um documento curricular de território, balizador para a construção dos currículos nas escolas do Rio Grande do Sul. Sua elaboração “deriva do documento nacional (BNCC), assim como está em diálogo e consonância com os conceitos, princípios e finalidades expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (RS, 2018, p. 52).

Em seu texto introdutório, primeiramente apresenta as concepções e os princípios orientadores relacionados às práticas curriculares na Educação Infantil. Além disso, reitera que “todas as ações desenvolvidas nas escolas da infância são marcadas pela intencionalidade educativa e pela indissociabilidade entre o cuidar e o educar” (RS, 2018, p. 56). O documento ainda orienta que o currículo seja concebido a partir de uma profunda relação com a vida cotidiana das crianças, por meio das interações, linguagens e brincadeiras organizadas e potencializadas pelo planejamento docente.

Com base na leitura do RCGEI, pode-se constatar a reincidência dos eixos norteadores do trabalho nas escolas da infância, as interações e as brincadeiras, os quais são referendados no decorrer de todo o documento. Isso porque as crianças têm, “no brincar e nas interações, os elementos mais potentes para as [suas] aprendizagens” (RS, 2018, p. 60).

Nesse sentido, o RCGEI salienta o papel propositivo, articulador e mediador do professor, pois a “ação de planejar na Educação Infantil é entendida como um percurso intencionalmente pensado” (RS, 2018, p. 59). Este deve contemplar tempo, espaço, materiais e grupo, permitindo, assim, às crianças vivenciarem situações e aprendizagens significativas. No que se refere ao campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, o RCGEI

apresenta o conceito de oralidade, escuta, pensamento e imaginação, referendando e ampliando o que está expresso na BNCC, bem como explicita os direitos e expande os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento<sup>22</sup>.

Diante dos pressupostos descritos, verifica-se que os marcos legais “advogam pela relevância de práticas intencionalmente planejadas pelos professores e continuamente vivenciadas pelas crianças para que possam, a partir da brincadeira e das interações, ampliar o repertório linguístico e sofisticar a linguagem oral” (TEBALDI; CARVALHO, 2019, p. 18) por meio da escuta e da fala.

Prosseguindo a discussão sobre brincadeira e letramento na pré-escola, cabe destacar a centralidade do brincar na vida das crianças (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016; FLEER, 2017). Como já assinalado anteriormente, a brincadeira e as interações devem ser os eixos norteadores das práticas pedagógicas e das experiências infantis nos contextos de vida coletiva das creches e pré-escolas. Sob tal perspectiva, podemos afirmar que o brincar é um direito da criança e que a infância se constitui pelo brincar. O brincar propicia às crianças repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias e criativas, compartilhar experiências, manifestar sua individualidade e sua identidade, comunicar-se, explorar o ambiente, a natureza e os objetos e participar da cultura lúdica para compreender seu universo (BRASIL, 2012). Assim, com suas ações lúdicas, a criança toma decisões, negocia, expressa sentimentos e valores, conhece a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. Ao brincar, a criança é protagonista do seu fazer.

Nessa direção, concordo com Roskos e Christie (2009), ao declararem que o brincar é considerado uma atividade combinatória avançada para as crianças, pois impulsiona as habilidades de resolução de problemas e o pensamento simbólico. Ambos os autores pesquisam há mais de duas décadas o papel, os propósitos e o valor do brincar, bem como o seu potencial para a aprendizagem na Educação Infantil. Seus estudos apontam que o brincar abre novas possibilidades para entender e promover o processo de letramento das crianças. Christie publicou em 1991 um primeiro volume de pesquisas sobre brincadeira e letramento<sup>23</sup>, reunindo estudos de vários pesquisadores norte-americanos sobre o brincar como um

---

<sup>22</sup> Os conceitos, os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento referentes ao campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação* serão abordados de modo pormenorizado no terceiro capítulo desta dissertação.

<sup>23</sup> Livre tradução da expressão *play and literacy*.

processo e um contexto relevantes para experiências iniciais de letramento com as crianças na Educação Infantil.

Por outro lado, enquanto as pesquisas sobre brincadeira e letramento nas escolas infantis estadunidenses alcançam quase três décadas de discussões, aprofundamentos e estudos, no Brasil observa-se a escassez de investigações a respeito do tema. Kramer (2010, p. 122) indica que são poucas as pesquisas e publicações sobre letramento, formação do leitor e literatura na Educação Infantil. Afirma também que o trabalho com a leitura e a escrita segue sendo tabu no Brasil entre os pesquisadores da Educação Infantil.

É inegável a ampliação do acesso literário relacionado às crianças nos últimos anos. Em contrapartida, essa riqueza literária não reverbera no cotidiano das creches e pré-escolas do país. O trabalho desenvolvido com as crianças nos contextos educativos revela-se ainda muito incipiente e empobrecido no que se refere a leitura, oralidade e brincadeiras infantis.

Nessa perspectiva, Kishimoto (2010) aponta que, além da escassez de pesquisas sobre o tema, o desconhecimento de teorias e propostas de letramento para a Educação Infantil, acrescido da falta de formação continuada dos docentes que trabalham com a infância, são fatores que contribuem para a ausência de práticas pedagógicas envolvendo a linguagem oral e escrita nos contextos cotidianos das creches e pré-escolas. Corroborando essas observações, Brandão e Rosa (2011, p. 7) reiteram que “muitas professoras sentem falta de referenciais mais claros, que orientem sua prática educativa” na promoção de práticas de leitura e escrita na Educação Infantil.

Ademais dessas constatações, há diferentes posicionamentos acerca do tema. Faria (2012), por exemplo, argumenta que as crianças da Educação Infantil podem ler e escrever sem letras, expressarem-se sem usar a palavra, sem a escrita. A autora demonstra um posicionamento contrário ao trabalho com o letramento na Educação Infantil, reafirmando o desenvolvimento das múltiplas linguagens e intercedendo por uma pedagogia para a infância sem conteúdo escolar. Seu receio é que as práticas envolvendo a linguagem verbal (oral e escrita) nas escolas infantis sejam vazias de sentido, desconexas e com um caráter preparatório para os anos iniciais do Ensino Fundamental (FARIA, 2012).

Decerto, essa dualidade não contribui para a superação do complexo desafio abrangendo o brincar e o letrar nas escolas da infância. Defendo que a pré-escola realmente não deve ser preparatória para o Ensino Fundamental; por outro lado, penso que as crianças têm sim direito a práticas de letramento contextualizadas e significativas, planejadas com

intencionalidade, considerando seus interesses e necessidades. Acredito que a cultura letrada faz parte do cotidiano das crianças e, se as considerarmos realmente sujeitos de direitos e produtores de cultura, parece-me contraditório negar-lhes o direito a essas experiências. É certo que o trabalho com a linguagem oral e escrita não significa obrigatoriamente a negação das demais linguagens.

Como afirma Galvão (2016, p. 25), “a escrita é apenas uma das linguagens com as quais a criança se relaciona [...] entre tantas outras, [como] a oralidade, a música, a dança, as artes visuais, as linguagens corporal, audiovisual, digital, matemática, cartográfica, entre outras”, uma vez que “o objetivo da Educação Infantil não é a alfabetização *stricto sensu* [...], não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta” (GALVÃO, 2016, p. 26). A autora reitera que o eixo norteador das propostas pedagógicas da Educação Infantil são as interações e a brincadeira e “é no contexto das interações e interlocuções, nos espaços lúdicos das brincadeiras, dos jogos de linguagem, das cantigas e dos poemas, das histórias e dos relatos que as culturas do escrito são vividas pelas crianças” (GALVÃO, 2016, p. 26). Na mesma direção, Kramer (2010) sustenta que o papel da Educação Infantil é garantir o direito da criança de conviver com a cultura oral e escrita, com gêneros discursivos diversos, com a narrativa de histórias, acalantos, músicas, provérbios, contos, trava-línguas, livros de literatura, entre outros suportes, para que, desse modo, as crianças possam estabelecer relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, construindo um desejo de aprender a ler e escrever.

Nos últimos anos, de acordo com Barbosa e Delgado (2012), a creche e a pré-escola vêm ocupando “o lugar de transmissão da cultura oral nas sociedades letradas, pois é nelas que os adultos têm o tempo e o espaço para sentar com as crianças, escutá-las e conversar” (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016, p. 34). É no cotidiano das escolas infantis que “adultos e crianças sentam-se para ler e ouvir histórias, lendas, contos de fadas; é lá também que circulam a cultura popular e a cultura lúdica, além de outros saberes que as crianças aprendem em suas culturas de pares, como jogos, canções, brincadeiras, e cantigas de roda” (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 134).

A partir do exposto, pontuo que, há mais de 30 anos, Paulo Freire (1997) afirmou que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Nessa concepção, Barbosa e Oliveira (2016, p. 34, grifos das autoras) ratificam que “toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira

que *ler mundo e ler palavra* constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta”.

Nessa perspectiva, para Corsino *et al.* (2016, p. 22), “a leitura de mundo que se espera que a Educação Infantil ofereça às crianças é uma ampliação das suas referências culturais de tal maneira que sejam capazes de dar continuidade com a leitura da palavra e de outras linguagens”. As autoras sinalizam que a Educação Infantil exerce um papel crucial para a ampliação das experiências das crianças por meio das narrativas vividas, observadas, sentidas e imaginadas; para a criação de um coletivo de ouvintes no qual as crianças possam dar continuidade às histórias uns dos outros; e para a vivência inter-relacionada da ciência, da arte e da vida.

Do mesmo modo, Barbosa e Oliveira (2016, p. 29) declaram que é justamente nas interações estabelecidas nas brincadeiras que as crianças “exploram o contexto em que vivem guiadas por sua imaginação, constroem situações a partir dos materiais disponíveis, de memórias de situações ou de histórias, de canções, de rituais, apropriando-se da linguagem verbal, corporal, plástica”, bem como dos papéis e das regras da vida social. Assim, por meio do brincar, as crianças aprendem a negociar em situações de disputa e a refletir sobre as questões que envolvem a amizade e a convivência em seu cotidiano (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016; FLEER, 2017). Essas situações de ludicidade e comunicação favorecem a produção das narrativas infantis, ao mesmo tempo que a brincadeira vai se estruturando narrativamente (SMITH; BORDINI; SPERB, 2009).

Dessa forma, com base nos argumentos apresentados, desenvolvi esta investigação, buscando analisar os modos como as crianças pré-escolares produzem suas narrativas a partir das brincadeiras, das mediações literárias e das performances corporais, gestuais e vocais ao criarem suas histórias. O enunciado de Neimar, um dos meninos participantes da pesquisa, expresso na epígrafe desta seção, afirma de maneira contundente o quanto as crianças brincam, e brincam, inclusive, com as “palavrinhas”, inventando e performatizando as suas histórias, pois, parafraseando Campos e Girardello (2015), não importa o tempo e o lugar, para a criança há sempre uma história para criar e contar. Nessa mesma direção, Hartmann (2014) afirma que é exatamente por narrativas que a vida cotidiana é transformada em extraordinária. Ao narrarem suas histórias, “esses pequenos artistas pesquisadores-performers não estão apenas traduzindo o mundo, eles o estão criando” (HARTMANN, 2018, p. 940).

Na seção a seguir, evidencio o percurso investigativo empreendido para a realização deste estudo, bem como os capítulos que compõem a dissertação.

### 1.3 PERCURSOS INVESTIGATIVOS

Estejam abertos ao imprevisto, [...] o imponderável da vida social, aquilo que nos escapa ao nosso planejamento, nos faz mudar de rota e acaba sendo revelador. (PIRES, 2011, p. 145).

#### ***Uma história supergrande***

Everton e Maria Fernanda decidiram criar juntos uma narrativa a partir da exploração das pedras ilustradas. Após escolherem e organizarem as pedras, chamaram a Eduarda, o Bruce e eu para apresentarem o enredo:

**Everton:** — Ei, olha a história que a gente ‘tá’ fazendo. É uma história supergrande!

**Maria Fernanda:** — Eles plantaram o pé de feijão.

**Pesquisadora:** — Eles quem?

**Maria Fernanda:** — Eles [apontando para os duendes<sup>24</sup> empilhados], eles que fazem uma fila de jardinagem.

**Maria Fernanda:** — Um dia, o duende mais novo foi lá numa trilha da floresta e daí ele achou um grão de pé de feijão. Ele plantou o pé de feijão. Daí, no começo, veio uma arvorezinha, depois quando ele dormiu, quando ele acordou veio uma árvore enooooorme. E daí os duendes viram que ele tinha plantado só aquilo. Quando todos eles subiram até lá em cima, eles viram uma bruuuuxaaa [falou erguendo o tom de voz] e depois um lobo caçando uma aranha. Então eles se arrependeram de ter plantado aquilo. E a bruxa estava surfando [colocou a bruxa logo acima da pedra na qual a vassoura estava desenhada]. Deu.

**Everton:** — Daí a galinha veio ajudar. Os anões subiram, e subiram, e subiram pro pé de feijão e daí a bruxa foi no topo do pé de feijão [nesse instante, Everton colocou as duas pedras, ilustradas respectivamente com a bruxa e com a vassoura, na ponta do pé de feijão]. A aranha também estava no pé de feijão, e o sapo estava bem na água, e o lobo estava com a aranha, estava lá em cima com a aranha. E a galinha estava do outro lado. Eu e a Maria Fernanda, a gente que fez! [Encarou-me abrindo um largo sorriso, demonstrando sua satisfação com a narrativa apresentada]. (DC2, A13, 1/11/2019, p. 100-101)

A partir dos diálogos iniciais evidenciando a emergência do tema tanto em minha trajetória acadêmica e profissional quanto no âmbito da Educação Infantil, apresento a seguir o campo empírico em que aconteceu a geração dos dados para análise.

---

<sup>24</sup> Dependendo da narrativa, às vezes os sete personagens desenhados nas pedras eram duendes e, outras vezes, gnomos ou anões.

A pesquisa foi realizada com sete crianças de uma turma de pré-escola, na faixa etária dos 5 e 6 anos, em uma instituição de Educação Infantil da rede privada localizada em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Na segunda quinzena de maio de 2019, entrei em contato com a Direção da escola para apresentar a versão resumida do meu projeto de pesquisa<sup>25</sup>, bem como os adereços (GRAUE; WALSH, 2003) que seriam explorados para a geração dos dados, no intuito de obter a autorização<sup>26</sup> para a realização da investigação, tendo em vista que não é uma prática comum no contexto educativo da instituição.

Na ocasião, participaram da reunião o diretor acadêmico, a orientadora pedagógica e a coordenadora de unidade da escola. Passadas algumas semanas, após a aprovação do Conselho Diretor, fui comunicada que poderia realizar meu estudo no local. Em seguida, realizei a apresentação do projeto para a equipe de gestoras da Educação Infantil, as quais então definiram a turma na qual eu desenvolveria o estudo.

A próxima etapa foi apresentar à professora do grupo o projeto de pesquisa e os adereços, a fim de obter também a sua autorização<sup>27</sup> e, principalmente, combinar com ela o melhor momento para que eu pudesse observar as crianças. Desse modo, organizamos um cronograma tanto para minha entrada em campo quanto para, posteriormente, iniciar os Ateliês Narrativos com as sete crianças, com o objetivo de minimizar os transtornos decorrentes da presença de uma estranha na turma durante o período da entrada em campo e das saídas dos participantes no desenvolvimento da pesquisa.

É importante assinalar que nem tudo transcorreu de modo assim tão previsível e tranquilo. A vida no cotidiano escolar, especialmente em um contexto investigativo envolvendo crianças pequenas, com muitos movimentos, muitas situações inusitadas e reordenamentos de rotas, fez parte do processo. Foi preciso resiliência e criatividade. Como nos adverte Gobbato (2011, p. 55), é um “caminho que trilhamos ao andar sem, no entanto, distanciar-se do rumo pretendido”. Nesse sentido, Pires (2011), conforme destacado na epígrafe, pontua a necessidade de se estar sempre aberta ao imponderável, estar justamente atenta àquilo que nos escapa, aos desvios da rota planejada, pois o imprevisto integra o percurso investigativo.

---

<sup>25</sup> A versão resumida do projeto de pesquisa encontra-se no Apêndice A.

<sup>26</sup> O Termo de Concordância da mantenedora encontra-se no Apêndice B e o Termo de Concordância da instituição encontra-se no Apêndice C.

<sup>27</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da professora está no Apêndice D.

Assim, meu primeiro contato com as crianças ocorreu na primeira quinzena de agosto de 2019. Durante esse mês, observei e acompanhei a turma duas vezes por semana, no intuito de aproximar-me das crianças e constatar quais das 21 ficariam à vontade com a minha presença e, principalmente, demonstrariam interesse e concordariam em participar<sup>28</sup> da geração dos dados. Como indicadores para a formação do grupo, a intenção era que ele fosse composto por meninos e meninas que gostavam de expor sua opinião, de compartilhar suas ideias e narrativas de forma espontânea. Desse modo, conforme os participantes foram demonstrando o desejo de integrar a pesquisa, realizei, a partir da última quinzena de agosto, reunião individual com cada família das sete crianças participantes para explicitar a proposta da investigação, bem como para obter o consentimento dos responsáveis<sup>29</sup>.

Na segunda semana de setembro, deu-se início aos Ateliês Narrativos com os sete participantes. As sessões aconteceram duas vezes por semana, no turno da tarde. Foram 20 encontros, os quais culminaram com a realização de dois momentos de encerramento na última semana de novembro, marcando, assim, oficialmente, o término<sup>30</sup> da pesquisa de campo:

- a) um no final da tarde com os pais, a professora da turma e os gestores da instituição para compartilhamento das vivências e apresentação de vídeo com algumas narrativas produzidas pelos participantes; e
- b) em outra ocasião, durante a tarde, um encontro com todas as crianças da turma, que puderam conhecer o contexto, explorar os adereços, apreciar algumas narrativas e, principalmente, ganhar as famosas pedras que nos acompanharam durante todo o percurso.

E, como nos disse Everton no episódio da epígrafe desta seção, esta história “que a gente ‘tá’ fazendo” é mesmo “supergrande”; portanto, organizei esta dissertação em seis capítulos, os quais apresento, de modo sucinto, a seguir.

---

<sup>28</sup> O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos participantes encontra-se no Apêndice E desta dissertação. Cabe destacar que, no quarto capítulo, abordarei de modo pormenorizado as questões éticas implicadas em uma pesquisa com crianças, especialmente o caráter contínuo de negociação da participação de cada criança durante todo o percurso investigativo.

<sup>29</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como a Autorização de Uso de Imagem, Voz e Respectiva Cessão de Direitos por parte dos responsáveis, encontram-se nos Apêndices F e G, respectivamente.

<sup>30</sup> O mesmo cuidado que tive ao entrar em campo também foi necessário no encerramento da pesquisa. Foi um momento muito delicado e sensível, tanto para mim quanto para as crianças participantes, e será apresentado no quarto capítulo desta dissertação.

Neste **primeiro capítulo**, revelei a emergência do tema objeto deste estudo e sua relação com minha trajetória acadêmica e profissional. Também evidenciei brevemente aspectos referentes à discussão contemporânea, expondo os tensionamentos e as possibilidades existentes entre a brincadeira e o letramento na perspectiva de uma investigação sobre a produção das narrativas orais infantis. Para finalizar, explicitarei os percursos investigativos empreendidos para a realização da pesquisa.

No **Capítulo 2**, apresento o mapeamento de pesquisas, teses e dissertações com crianças pré-escolares sobre o tema brincadeira e letramento a partir dos descritores pré-escola, educação infantil, brincadeira, letramento e narrativas orais. As fontes de pesquisa para a revisão de literatura foram a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Capes, considerando o período de 2008 a 2018. Por meio do estado do conhecimento (MOROSINI; FERNANDES, 2014; MOROSINI, 2015), foi possível inserir-me no debate proposto, buscando articulações com as produções acadêmicas. Nesse capítulo, também ressalto as discussões teóricas e metodológicas sobre o tema, com ênfase na pesquisa com crianças, baseada na tese e nas dissertações mapeadas.

No **Capítulo 3**, evidencio os contributos teóricos-conceituais sobre o tema, com o intuito de aprofundar as discussões sobre brincadeira e letramento na pré-escola na perspectiva da produção das narrativas orais infantis. Para isso, organizei esse capítulo em sete seções, tecendo interlocuções com os marcos legais, com pesquisas realizadas no cenário nacional e internacional, além das contribuições de diferentes campos epistêmicos que argumentam sobre a relevância de um trabalho pautado na produção das narrativas orais infantis no âmbito pré-escolar.

O referido capítulo sinaliza ainda a importância da mediação docente por meio do *pensamento compartilhado sustentado* (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004), bem como a *emergência colaborativa* (SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011) que acontece entre as crianças na criação de enredos a partir de um diálogo negociado e improvisado em conjunto entre pares. Nesse capítulo, também destaco os conceitos de *performance narrativa* (HARTMANN, 2015c) e *mediação literária* (CARDOSO, 2014), argumentando favoravelmente acerca da inter-relação entre brincadeira, contação de histórias e produção de narrativas orais das crianças.

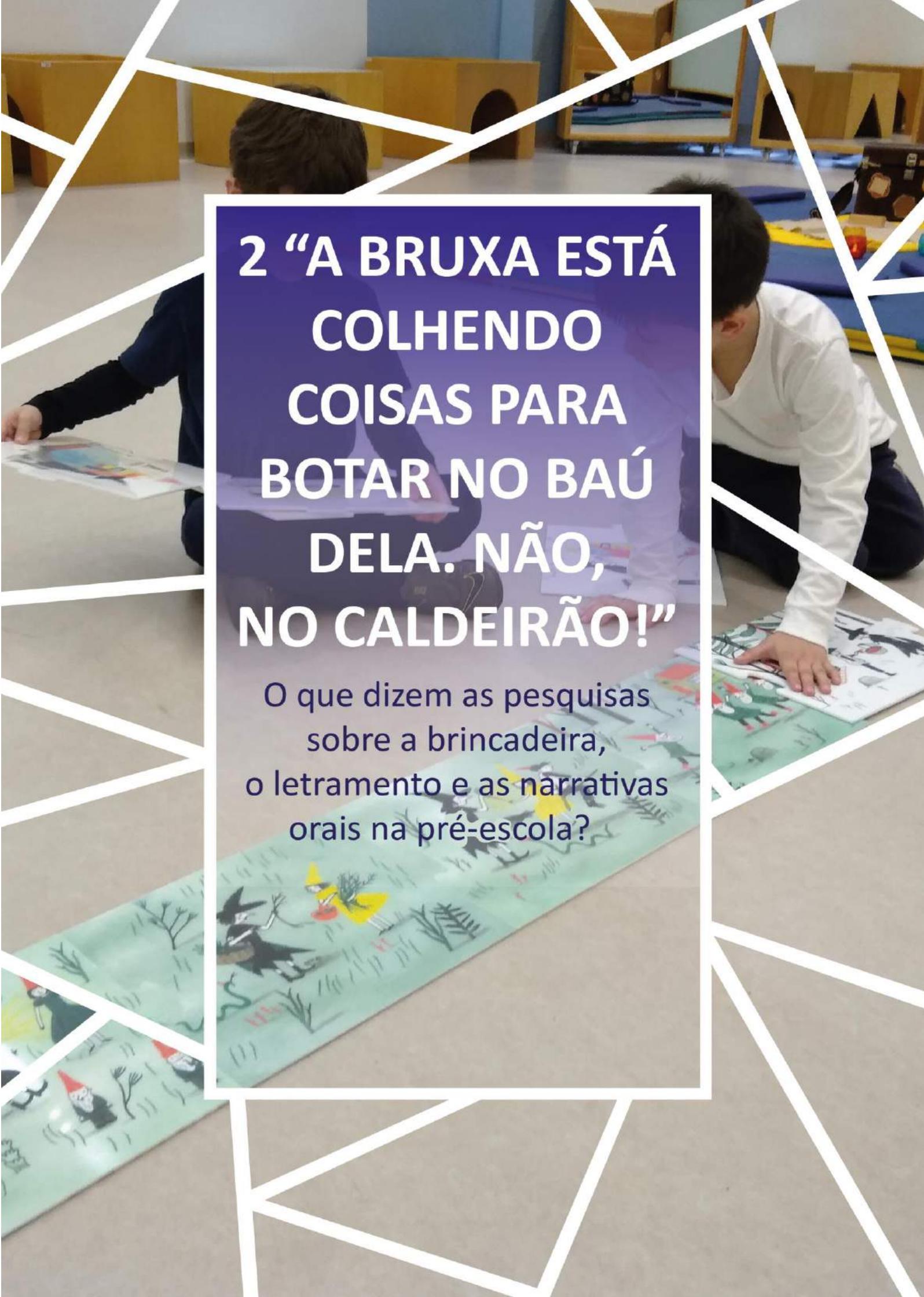
A seguir, no **Capítulo 4**, descrevo as estratégias metodológicas e a dimensão ética de uma pesquisa com crianças, situando o contexto, as crianças e os procedimentos para a

realização da investigação etnográfica-propositiva (HARTMANN, 2015c) de abordagem multimetodológica (FERREIRA, 2005; CLARK, 2017). Nesse capítulo, explico minha entrada em campo, as reflexões éticas que permearam todo o processo de geração de dados, a constante preocupação e o cuidado em tornar visível a voz das crianças, os modos como as crianças foram assentindo sua participação, a saída de campo, a devolutiva da pesquisa, os desafios e as especificidades vivenciadas em uma pesquisa com crianças.

No **Capítulo 5**, apresento as três unidades de análise dos dados gerados na pesquisa, justificando a definição de cada uma, assim como a relação entre as performances narrativas, as mediações e as narrativas das crianças. As *performances narrativas* (HARTMANN, 2015c) descrevem os modos como as crianças performam por meio do corpo, da voz, da expressão gestual, ou seja, por meio de diferentes manifestações, as suas narrativas orais. As *mediações* abordam os diálogos, as negociações, os rituais, as propostas, a exploração dos adereços, enfim, as relações entre os participantes durante a produção das narrativas na perspectiva da *emergência colaborativa* (SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011) e do *pensamento compartilhado sustentado* (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004). Por fim, analiso as *narrativas das crianças*, destacando o processo de criação, a sequência, a progressão temática, os adereços mágicos (os poderes dos personagens), os inícios, as inclusões e as recriações realizadas pelas crianças, além da incorporação do repertório explorado na etapa inicial do trabalho de campo.

No **Capítulo 6**, teço as considerações finais, evidenciando os principais aspectos do estudo empreendido e enfatizando as contribuições para o campo de estudos da Educação Infantil, bem como alguns indicadores para a ação pedagógica no âmbito pré-escolar.



A photograph of two young boys in a classroom. One boy, wearing a dark blue long-sleeved shirt, is on the left, looking at a book. The other boy, wearing a white long-sleeved shirt, is on the right, also looking at a book. They are sitting on a light-colored floor. In the background, there are wooden play structures and a blue mat. The image is framed by a white geometric pattern of overlapping triangles.

## 2 “A BRUXA ESTÁ COLHENDO COISAS PARA BOTAR NO BAÚ DELA. NÃO, NO CALDEIRÃO!”

O que dizem as pesquisas sobre a brincadeira, o letramento e as narrativas orais na pré-escola?



A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. (ALVES-MAZZOTI, 2012, p. 27)

Com o intuito de conhecer o estado de conhecimento<sup>31</sup> (MOROSINI; FERNANDES, 2014; MOROSINI, 2015) acerca do tema objeto deste estudo, este capítulo apresenta o mapeamento de teses e dissertações produzidas no Brasil, publicadas no período de 2008 a 2018, a respeito da produção das narrativas orais infantis das crianças pré-escolares. De acordo com Morosini (2015, p. 102), “a consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido no seu campo disciplinar [...] são importantes para fundamentar o que será produzido numa tese ou dissertação qualificada”.

Sob tal perspectiva, este mapeamento foi relevante para que, enquanto pesquisadora, pudesse situar minha temática de estudo no contexto das produções acadêmicas, desse modo conhecendo o que já havia sido publicado sobre o assunto, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas, identificando pontos de consenso e controvérsias (ALVES-MAZZOTI, 2012), contribuindo, assim, para a investigação que me propus a empreender. Na mesma direção, Morosini e Fernandes (2014, p. 155) afirmam que o estado do conhecimento “favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagem da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo”.

É importante ressaltar que realizar essa garimpagem (ALVES-MAZZOTI, 2012) se constituiu em uma tarefa árdua, complexa e, ao mesmo tempo, necessária, pois colaborou efetivamente para a qualificação de meu estudo. As teses e as dissertações<sup>32</sup> mapeadas neste capítulo propiciaram a busca por enriquecedoras e significativas contribuições sobre o assunto pesquisado, pois, referendando a epígrafe de abertura deste capítulo, a produção do

---

<sup>31</sup> De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 155) e Morosini (2015, p. 102), o “estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

<sup>32</sup> Neste capítulo, apresento de modo detalhado a tese e as dissertações mapeadas sobre o tema, sendo que o conteúdo dos periódicos e dos livros estudados durante o percurso investigativo foram abordados e citados na escrita de todo o corpo da dissertação. Optei por organizar desta forma, pois este capítulo integrou o projeto de dissertação, intitulado *O brincar letrado na pré-escola e a produção de narrativas orais pelas crianças*, o qual defendi em 17 de julho de 2019 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, e explicita pormenorizadamente as pesquisas mapeadas a respeito da temática desta investigação.

conhecimento não é um empreendimento isolado (ALVES-MAZZOTI, 2012), mas sim fruto de um processo contínuo e coletivo para o qual o conjunto das produções acadêmicas contribuem.

Assim, este capítulo descreve as rotas de investigação no mapeamento de pesquisas sobre as narrativas orais das crianças pré-escolares. Para isso, estrutura-se em cinco seções. A primeira seção aborda o processo empreendido durante a pesquisa nas plataformas digitais para a localização das teses e das dissertações produzidas na última década. Em seguida, a segunda seção apresenta e analisa as pesquisas selecionadas no mapeamento. Prosseguindo a discussão, a terceira seção evidencia as abordagens conceituais, enquanto a quarta seção explicita as questões éticas e metodológicas das investigações mapeadas. Por fim, a quinta seção deste capítulo expressa algumas considerações acerca do mapeamento realizado, enfatizando as principais contribuições para este estudo.

## 2.1 ROTAS INVESTIGATIVAS

Esteja atento. Seja paciente. Seja persistente. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 141)

Com base nos pressupostos apresentados na introdução deste capítulo, para realizar o mapeamento sobre a temática, foram definidos primeiramente dois bancos de dados digitais: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>33</sup> e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTD)<sup>34</sup>.

Ressalto que essa garimpagem se delimitou a investigar a área da Educação Infantil no período compreendido entre 2008 e 2018. O enfoque foi a averiguação de pesquisas com crianças na faixa etária de 5 e 6 anos. Os descritores de busca foram definidos com o intuito de localizar e examinar teses e dissertações nas quais as narrativas orais das crianças expressassem as relações entre brincadeira e letramento nos contextos pré-escolares.

---

<sup>33</sup> A biblioteca BDTD foi lançada em 2002 e integra os sistemas de informação de 120 instituições de ensino e pesquisa no Brasil, estimulando o registro e a publicação em meio eletrônico e dando maior visibilidade à produção científica. Possui um sistema de busca avançada, que permite incluir vários descritores, bem como estabelecer o período de tempo e o tipo de documento desejado. Atualmente conta com um acervo digital com mais de 176.660 teses e 477.540 dissertações.

<sup>34</sup> Sistema de busca bibliográfica que reúne registros desde 1987 e abrange mais de 260 instituições participantes.

Dessa forma, os descritores inicialmente escolhidos para orientar as pesquisas nas plataformas digitais foram *letramento*, *brincadeira*, *narrativas orais* e *pré-escola*. Ao utilizar a combinação dos quatro descritores citados em ambas as plataformas, nenhum registro foi encontrado. Optei então por substituir *pré-escola* por *educação infantil*. A nova combinação de descritores localizou, na BDTD, oito pesquisas, entre teses e dissertações, conforme exposto na Tabela 1.

**TABELA 1** Teses e dissertações – BDTD



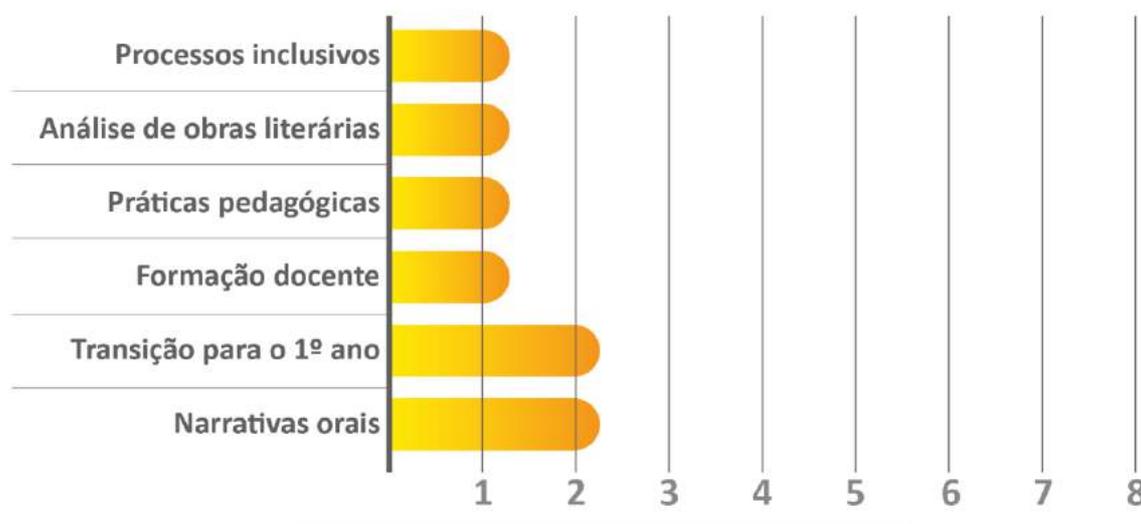
Descritores: Letramento, Brincadeira, Narrativas Oraís e Educação Infantil												
Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Teses	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
Dissertações	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	6
Total	0	1	0	2	1	1	1	1	1	0	0	8

Fonte: Elaboração própria (2018).

Após a leitura do resumo e da introdução dessas investigações, foi possível constatar que duas pesquisas, sendo uma tese (ARAÚJO, 2009) e uma dissertação (VIEIRA, 2015), apresentavam vinculação com a temática deste estudo. O Gráfico 1, a seguir, mostra o mapeamento das pesquisas localizadas na BDTD, de acordo com o tema investigado.

**GRÁFICO 1**

Temas das pesquisas da BDTD



Fonte: Elaboração própria (2018).

As demais seis pesquisas<sup>35</sup> referiam-se à transição para o 1º ano do Ensino Fundamental (NOGUEIRA, 2011; CHULEK, 2012), formação docente (ANDRADE, 2011), práticas pedagógicas (SENAHA, 2013), análise de obras literárias infantis (LORENZET, 2016) e processos inclusivos (CONTI, 2014), distanciando-se, assim, do tema desta investigação, a qual examina a relação entre a brincadeira e o letramento a partir das narrativas orais das crianças. Destaco então que, em sua tese, Araújo (2009) afirma que as narrativas orais literárias são a porta de entrada para o mundo letrado. Por sua vez, Vieira (2015), em sua dissertação, aborda a relação entre a imaginação e a produção das narrativas orais das crianças.

Na plataforma digital do CTD, a busca com os descritores *letramento*, *brincadeira*, *narrativas orais* e *educação infantil* originou inicialmente uma extensa lista com os títulos das teses e das dissertações. Apesar da aplicação dos filtros, a plataforma não a restringia e apresentava somente as investigações referentes a Educação Infantil. Dessa forma, em primeiro lugar, foi necessária a leitura dos títulos e descritores das pesquisas listadas para uma prévia seleção. Em algumas situações, também foi necessária a leitura do resumo, visto que apenas o título e os descritores não explicitavam claramente se era uma pesquisa com crianças sobre a produção das narrativas orais na pré-escola.

Assim, no princípio, foi possível localizar 15 investigações relacionadas à pesquisa com crianças na faixa etária dos 5 e 6 anos, abordando letramento, brincadeira e narrativas orais no contexto pré-escolar, conforme explicitado na Tabela 2, a seguir.

**TABELA 2** Teses e dissertações – CTD 

Descritores: Letramento, Brincadeira, Narrativas Oraís e Educação Infantil												
Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Teses	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Dissertações	1	1	1	1	0	1	2	3	3	1	0	14
Total	1	1	1	2	0	1	2	3	3	1	0	15

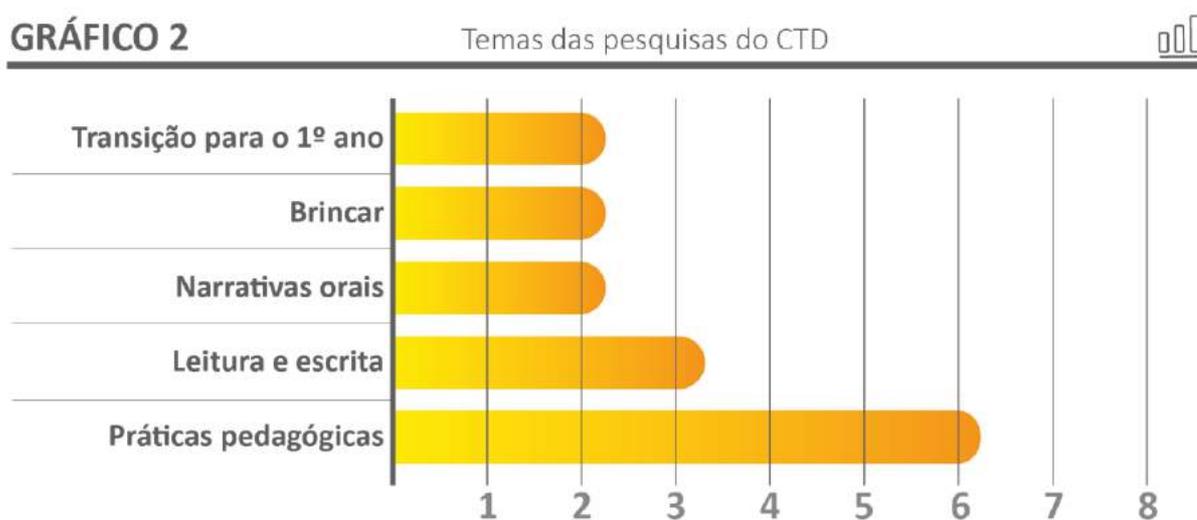
Fonte: Elaboração própria (2018).

Em um segundo momento, ao realizar uma leitura analítica do resumo e da introdução das referidas pesquisas, pôde-se constatar que duas dissertações (BUENO, 2015; MORAES, 2016) se relacionavam com o tema de estudo de minha pesquisa. Bueno (2015) destaca a

<sup>35</sup> As referidas pesquisas estão elencadas no Quadro 34, no Apêndice G desta dissertação.

oralidade e as interações das crianças como eixos fundantes das práticas letradas em uma turma de pré-escola. Já Moraes (2016) analisa a linguagem oral das crianças a partir das narrativas expressas em suas interações no contexto pré-escolar.

As demais 13 pesquisas<sup>36</sup>, sendo uma tese (NEVES, 2010) e 12 dissertações, abordavam questões do letramento relacionadas às práticas pedagógicas das professoras (MADEIRA, 2009; PRINTES, 2010; FREITAS, 2013; XIMENES, 2015; SILVA, 2016; SANTOS, 2017), leitura e escrita (DOMINICI, 2014; OLIVEIRA, 2014; CAMPOS, 2015), o brincar (ARAÚJO, 2008; FARIA, 2016) e a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental (SOUZA, 2011). A tese (NEVES, 2010) também versava sobre o processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O Gráfico 2, a seguir, mostra o mapeamento das pesquisas localizadas na CTD de acordo com o tema investigado.



Fonte: Elaboração própria (2018).

Desse modo, com o mapeamento, foi possível verificar a escassez de investigações sobre narrativas orais das crianças pré-escolares, pois, das 23 pesquisas inicialmente localizadas nas plataformas digitais a partir dos descritores *letramento*, *brincadeira*, *narrativas orais* e *educação infantil*, apenas quatro pesquisas (ARAÚJO, 2009; BUENO, 2015; VIEIRA, 2015; MORAES, 2016) apresentaram conexão com o objeto de estudo desta pesquisa. O

<sup>36</sup> As referidas pesquisas podem ser visualizadas no Apêndice H, Quadro 35.

Gráfico 3, a seguir, mostra os temas de estudo das três teses e 20 dissertações mapeadas em ambas as plataformas digitais.

**GRÁFICO 3** Temas das pesquisas mapeadas na BDTD e no CTD – 2008 a 2018 



Fonte: Elaboração própria (2018).

A partir do exposto, cabe ressaltar que esse mapeamento buscou identificar as pesquisas que relacionavam o brincar e o letramento por meio das narrativas orais das crianças no contexto pré-escolar. Kishimoto (2013, p. 37) afirma que, na Educação Infantil, ainda hoje, se contesta o papel da linguagem oral como base para a construção do letramento. Para a autora, a imaginação, a contação de histórias e o brincar de faz de conta são componentes-chave para a aquisição do letramento. Nesse sentido, Street (2014), em seus estudos sobre letramento, também defende uma perspectiva múltipla e ampliada das práticas letradas como práticas comunicativas, enfatizando a contínua combinação oralidade-letramento.

Assim, com o intuito de ampliar os conhecimentos sobre o tema, as próximas seções apresentam os principais referenciais teóricos citados nas quatro pesquisas mapeadas, as

concepções teórico-metodológicas e os aspectos éticos<sup>37</sup> expressos nas três dissertações (BUENO, 2015; VIEIRA, 2015; MORAES, 2016) e na tese (ARAÚJO, 2009) que abordaram, em suas investigações, as narrativas orais das crianças.

## 2.2 DIÁLOGOS COM AS PESQUISAS MAPEADAS

Se por um lado precisamos ir “a campo” com uma visão aberta e receptiva ao inesperado, ao não planejado, o que enriquece nossas possibilidades de contribuição para a produção de conhecimento do campo, por outro, precisamos fazê-lo nos situando em um quadro teórico e metodológico de referência, que esteja inicialmente delineado, pois é preciso uma direção inicial, uma questão de pesquisa que contribua para a unidade do trabalho, desde o início até seu final. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 161)

O desafio de mapear o já produzido pelas pesquisas para conhecer as tendências teóricas e as vertentes metodológicas instrumentalizou e ampliou consideravelmente o meu campo de conhecimento acerca da investigação. Nesta seção, apresento dados relevantes das quatro pesquisas (ARAÚJO, 2009; BUENO, 2015; VIEIRA, 2015; MORAES, 2016) selecionadas no mapeamento.

Primeiramente, no Quadro 1, a seguir, destaco o ano e o título de cada trabalho. Em seguida, explico o tipo de documento – se tese ou dissertação –, bem como a autora e o(a) respectivo(a) orientador(a). Para finalizar, apresento a instituição vinculada.

As quatro pesquisas abordam a perspectiva do letramento a partir das práticas comunicativas das crianças. É possível observar que três (ARAÚJO, 2009; VIEIRA, 2015; MORAES, 2016) das quatro pesquisas elencadas já expressam em seu título a centralidade das narrativas infantis vinculadas à imaginação, às interações, à contação e ao reconto de histórias. Por sua vez, Bueno (2015, p. 78), em seu trabalho, ressalta a oralidade como potencializadora do letramento, sendo o diálogo e as interações o eixo norteador das ações do grupo de crianças.

---

<sup>37</sup> Excertos das próximas seções compõem o artigo intitulado “Pesquisas com Crianças na Educação Infantil: aspectos éticos e metodológicos nas investigações sobre letramento e identidade étnica-racial”, escrito em coautoria com Vanessa Rosa da Costa e o orientador Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho. O trabalho foi apresentado no IV Encontro Humanístico Multidisciplinar (EHM) e III Congresso Latino-Americano de Estudos Humanísticos Multidisciplinares (CLAEHM), que ocorreu nos dias 27, 28 e 29 de novembro de 2018 na Universidade do Pampa (UNIPAMPA), em Jaguarão (RS). A comunicação oral integrou o GT2 – Pensando o ofício: reflexões sobre os trajetos metodológicos nas humanidades. O artigo foi publicado na Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade (RELACult) (TEBALDI; COSTA; CARVALHO, 2019).

**QUADRO 1** Teses e dissertações sobre letramento, brincadeira e narrativas

Ano	Título	Tipo de documento	Autora	Orientador(a)	Universidade
2009	A narrativa oral literária na Educação Infantil: quem conta um conto aumenta um ponto	Tese	Ana Nery Barbosa de Araújo	Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
2015	Práticas de letramento de uma turma de pré-escola em uma escola do campo do Rio Grande-RS	Dissertação	Leticia de Aguiar Bueno	Gabriela Medeiros Nogueira	Universidade Federal de Rio Grande (FURG)
2015	A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando	Dissertação	Débora Cristina Sales da Cruz Vieira	Cristina Massot Madeira Coelho	Universidade de Brasília (UnB)
2016	As vozes da infância: narrativas e estórias das crianças em interações em uma UMEI de Belo Horizonte	Dissertação	Priscila Moura Bastos Moraes	Ademilson de Sousa Soares	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Fonte: Elaboração própria (2018).

Prosseguindo a análise, verifica-se que, no período de 2009 a 2015, não foram localizadas pesquisas sobre letramento, brincadeira e narrativas orais no âmbito pré-escolar, evidenciando silenciamento acerca do objeto de investigação deste estudo. Nesse sentido, Morosini e Fernandes (2014) defendem que o estado de conhecimento fornece tanto um mapeamento das ideias existentes, configurando-se como um estudo basilar, quanto nos permite compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo, contribuindo para localizar, delinear e nortear os passos da investigação.

Dando continuidade na busca dessa interlocução entre o brincar e o letrar, o Quadro 2, a seguir, apresenta as palavras-chave e o objeto de estudo das quatro pesquisas selecionadas no mapeamento.

**QUADRO 2**

Palavras-chave e objeto de estudo das pesquisas mapeadas



Autora, ano e instituição	Palavras-chave	Objeto de estudo
<b>ARAÚJO 2009 UFPE</b>	Narrativa oral literária; Narrativa infantil; Contar histórias; Educação Infantil; Interação social.	Os processos de construção e o desenvolvimento do discurso narrativo literário em crianças a partir da experiência sociointerativa com contação de história.
<b>BUENO 2015 FURG</b>	Letramento; Educação Infantil; Oralidade; Escrita; Educação do campo.	As práticas de letramento desenvolvidas pelas crianças e professora em uma turma de pré-escola.
<b>VIEIRA 2015 UnB</b>	Imaginação; Infância; Produção narrativa; Epistemologia qualitativa.	A imaginação na produção narrativa de crianças de uma turma do 2º período da Educação Infantil.
<b>MORAES 2016 UFMG</b>	Crianças; Linguagem oral; Narrativas; UMEI.	A linguagem oral das crianças a partir das narrativas e estórias que contam em interações em uma Unidade Municipal de Educação Infantil.

Fonte: Elaboração própria (2018).

Ao analisar as palavras-chave de cada pesquisa, pode-se constatar a ênfase nas narrativas orais, na oralidade e na linguagem oral, a partir da contação de histórias, da imaginação e das interações. A brincadeira não é evidenciada como descritor; porém, ao realizar a leitura analítica das pesquisas, o brincar é elemento relevante nas investigações mapeadas.

Em sua tese, Araújo (2009) salienta a importância da participação ativa da criança no contar e recontar histórias, com base na intencionalidade pedagógica do educador. Dessa forma, a narrativa literária torna-se uma ferramenta transformadora, pois possibilita à criança experimentar e expressar sentimentos, potencializar o imaginário e a expressão lúdica. Para a pesquisadora, as narrativas orais literárias são a porta de entrada para o mundo letrado. Nesse contexto, apoia o brincar como atividade de alta prioridade para as crianças, uma vez que, em suas interações com os pares, aprendem a negociar, perpetuam e renovam as culturas infantis, buscam coerência lógica em suas ações, adquirem estratégias de cooperação e resolução de conflitos. A brincadeira e as interações são facilitadoras e promotoras de

experiências significativas para as crianças, oportunizando a ampliação da linguagem oral e o desenvolvimento das narrativas infantis (ARAÚJO, 2009).

Bueno (2015), em sua dissertação, indica a existência de dois eixos principais nas práticas letradas na turma de pré-escola – a oralidade e a interação –, demonstrando que as práticas letradas são constitutivas de uma organização social, estabelecendo papéis e funções a partir de seus usos e demandas em situações variadas. A pesquisadora ressalta a oralidade como potencializadora do letramento, sendo o diálogo o eixo norteador das ações das crianças em um contexto coletivo interacional. Em sua investigação, destaca a centralidade do brincar para o letramento, porque, por meio do faz de conta, as crianças assumem diferentes papéis e criam diálogos a partir da metacognição, desenvolvendo, assim, a oralidade (BUENO, 2015).

Em sua pesquisa, Vieira (2015) analisa as produções das narrativas das crianças em três modalidades: reconto oral, criação/recriação de histórias e narrativas espontâneas. Sua dissertação salienta que a imaginação é um complexo processo subjetivo, articulador da emoção e da cognição no processo de criação infantil. Desse modo, a compreensão da imaginação na produção narrativa traz uma possibilidade de entendimento mais amplo sobre os processos de desenvolvimento da linguagem. Para Vieira (2015), a brincadeira é a atividade principal da criança, e, por sua vez, a imaginação é elemento constituinte do brincar, pois explora elementos da realidade na (re)criação da atividade de faz de conta. Para a pesquisadora, a brincadeira de faz de conta se constitui em um momento privilegiado na Educação Infantil para a produção narrativa devido a seu caráter autônomo e libertário (VIEIRA, 2015, p. 28).

Finalizando este breve panorama sobre o foco de investigação das pesquisas mapeadas, Moraes (2016), em sua dissertação, sinaliza que as crianças subvertem a lógica que lhes é fixada pela cultura adultocêntrica, mostrando que os usos que fazem das produções culturais são mais amplos e ricos que aqueles previstos. Evidencia que ouvir as crianças e manter com elas um diálogo produtivo e respeitoso é condição primeira para garantir a qualidade dos projetos pedagógicos desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil. A pesquisadora também relaciona as experiências do brincar, da imaginação e das interações como constituintes da linguagem e como relevantes práticas de letramento. Para Moraes (2016), as crianças são ávidas pelo encontro com as palavras. Nelas e com elas, inventam a existência, produzem significados e compreendem o mundo e seus códigos naturais, culturais

e sociais. Brincando com as palavras, deslizando através de metáforas e metonímias, as crianças imaginam mundos circulando do convencional para o não convencional e vice-versa (MORAES, 2016, p. 98).

Nas quatro pesquisas mapeadas, talvez o brincar não tenha sido realçado como descritor ou como foco central das investigações sobre o letramento. No entanto, sua presença é notória ao realizar a leitura analítica da tese (ARAÚJO, 2009) e das três dissertações (BUENO, 2015; VIEIRA, 2015; MORAES, 2016) que investigam a oralidade e as narrativas infantis das crianças pré-escolares.

### 2.3 ABORDAGENS TEÓRICAS

Uma boa teoria é uma narrativa coerente que nos permite ver uma parcela do mundo por outros olhos. A teoria é um mapa, um guia. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 42)

Prosseguindo a análise das pesquisas, elenco, nesta seção, os principais referenciais teóricos que fundamentaram as investigações mapeadas. O Quadro 3, a seguir, apresenta os autores mais citados.

**QUADRO 3** Principais referenciais teóricos das pesquisas mapeadas 

ARAÚJO 2009	BUENO 2015	VIEIRA 2015	MORAES 2016
*Abramovich, 1991 Amarelha, 1997, 2003 *Benjamin, 1993 *Bruner, 1997, 2001 Busatto, 2003 *Brandão e Rosa, 2007 Cubero e Luque, 2004 Dornelles, 2001 Gomes, 2007 Louseau, 1992 Machado, 2007 Patrini, 2005 Pedrosa, 2005, 2007 *Perroni, 1992 Radino, 2001 *Soares, 1999 Tomasello, 2003 *Vygotsky, 1984 Wallon, 1949, 1963, 1979, 1986, 1989	*Baptista, 2010, 2014 Brandão e Leal, 2011 *Brandão e Rosa, 2011 Castanheira, 2014 Kishimoto, 2010 Kleiman, 1995 Marcushi, 2010 *Soares, 2003, 2009, 2012, 2014b Street, 2003, 2006, 2009, 2010	*Abramovich, 1989 *Benjamin, 2012 *Bruner, 1996, 2008, 2014 Cagliari, 1992 Coelho, 1984, 2000 Fleeer, 2013 González Rey, 2005, 2009, 2010, 2012, 2014 Labov, 1997 *Perroni, 1991, 1992 *Soares, 1998 *Vygotsky, 2001, 2009, 2010, 2012	*Baptista, 2012 *Benjamin, 1994, 2002, 2013 Corsaro, 2011 Gouvêa, 2011 Kramer, 1996, 2009 Kuhlmann Jr., 1998 Larrosa, 2002 Sarmiento, 2009, 2010 *Vygotsky, 2014

Fonte: Elaboração própria (2018).

O Quadro 3 elenca as principais referências teóricas que embasam as investigações mapeadas sobre narrativas orais das crianças pré-escolares. Nenhum autor aparece de forma contínua nas quatro pesquisas. Nota-se que três autores – Walter Benjamin, Lev Semionovich Vygotsky e Magda Soares – são mencionados em três pesquisas, enquanto Fanny Abramovich, Monica Baptista, Ana Carolina Perrusi Brandão, Ester Calland de Sousa Rosa, Jerome Bruner e Maria Cecília Perroni são citados em duas das quatro pesquisas. Dessa forma, verifica-se a recorrência de autores. O Gráfico 4, a seguir, evidencia a reincidência dos autores nas investigações mapeadas.

GRÁFICO 4

Referenciais teóricos reincidentes nas pesquisas



Fonte: Elaboração própria (2018).

Percebe-se que Walter Benjamin (1892-1940) é referido em três pesquisas (ARAÚJO, 2009; VIEIRA, 2015; MORAES, 2016). Araújo (2009) explora o conceito de narrativa a partir das ideias de Benjamin (1993), explicitando que narrar é dar forma às palavras, é intercambiar experiências, é envolver o ouvinte. A pesquisadora aponta, parafraseando Benjamin (1993), que o narrador é um artesão da palavra, destacando a importância de um trabalho com as crianças baseado em narrativas orais.

Vieira (2015) também ressalta a relevância das narrativas orais segundo ideias de Benjamin (2012), posto que a Modernidade valoriza muito mais a informação do que as narrativas, fato este que pode modificar, ou mesmo extinguir, a arte de narrar. A pesquisadora, na abordagem conceitual de sua investigação, promove uma aproximação dos

escritos benjaminianos aos autores da Sociologia da Infância<sup>38</sup>, pois concorda com Benjamin (2012) quando este defende que a infância se singulariza na relação com o espaço social que ocupa. Outro aspecto assinalado por Vieira (2015), com base na dimensão filosófica da narrativa de Benjamin (2012), refere-se à ideia de que as experiências vividas oferecem os elementos necessários às narrativas.

Moraes (2016) concorda com Benjamin (1994, 2002, 2013) quando este afirma que são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar. Os escritos de Benjamin (1994, 2002, 2013) contribuíram igualmente em sua dissertação, propiciando a reflexão sobre as dimensões sensíveis e estéticas que permeiam a infância, não romantizando ou mitificando a criança, mas a situando no interior das diferentes experiências sociais. Benjamin (2002, 2013) vê a criança como um sujeito que significa e ressignifica o mundo a partir da atenção que confere aos detalhes do cotidiano, chamando a atenção para a singularidade do olhar, do agir e da linguagem infantil.

As concepções de Benjamin (1993, 1994, 2002, 2012, 2013) abordadas nas três pesquisas são relevantes, pois enfatizam a importância de investigar as relações entre o brincar e o letrar com base nas narrativas orais infantis, a centralidade da experiência para a criança compor suas narrativas e o reconhecimento da singularidade infantil, visto que esta é uma Pesquisa com Crianças. Segundo Benjamin (2002, p. 104 *apud* MORAES, 2016, p. 16), “as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande”.

Outro autor que aparece em três pesquisas (ARAÚJO, 2009; VIEIRA, 2015; MORAES, 2016) é Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). Araújo (2009) desenvolve sua investigação sob a perspectiva sociointeracionista, respaldando o valor e o papel das interações no desenvolvimento da criança. Para a autora, os estudos de Vygotsky (1984) mostram que a criança desenvolve a capacidade de narrar como parte de uma prática discursiva permeada pelo contexto e pelas interações, destacando o papel do professor para o desenvolvimento dessa aprendizagem.

Em sua tese, a autora salienta também o conceito de zona de desenvolvimento proximal como um espaço de construção do conhecimento a partir de trocas interativas. A

---

<sup>38</sup> A Sociologia da Infância considera as crianças atores sociais plenos e defende a escuta e o ponto de vista das crianças em seus contextos, experiências e situações de vida específicas. O principal enfoque desse campo teórico são as infâncias e as culturas infantis, com vistas a superar a lógica adultocêntrica e as perspectivas biologistas ou psicologizantes acerca das crianças (DELGADO; MÜLLER, 2005).

criança transforma as informações que recebe de acordo com as estratégias e conhecimentos por ela já adquiridos, com base nas diversas situações vividas com outros parceiros mais experientes (ARAÚJO, 2009). Dessa forma, considera a escola um meio rico para a construção do conhecimento e o professor um mediador nas situações potencializadoras que envolvem a cooperação entre pares iguais. Em sua investigação, apoiada em pressupostos teóricos de Vygotsky (1984), Araújo (2009) defende a importância da intencionalidade pedagógica do professor no contexto escolar e o uso das narrativas como mediadoras de interações sociais e de conhecimentos.

Por sua vez, Vieira (2015) traz à tona o conceito de pensamento verbal, elemento básico da construção teórica de Vygotsky (2001, 2009, 2010, 2012). Para o autor, a fala está ligada ao pensamento, pois o significado das palavras está relacionado às experiências vividas e ao ambiente em que a criança está inserida. Assim, é na infância que a narração e a escuta de histórias se tornam uma prática social, visto que as palavras e os pensamentos das crianças transitam, estabelecem relações e se desenvolvem nas interações com os adultos.

Moraes (2015) destaca a reciprocidade entre imaginação e experiência. Para Vygotsky (2014), quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva será sua atividade imaginativa. Essa premissa é evidenciada nas brincadeiras e jogos infantis, nos quais as crianças reelaboram criativamente a realidade, ressignificando o uso de objetos, reafirmando, dessa maneira, o vínculo entre imaginação e realidade.

Outros contributos teóricos encontrados na pesquisa referem-se ao valor do narrar e ouvir histórias, bem como da dimensão literária das narrativas, conceitos explicitados por Abramovich (1989, 1991) nas pesquisas de Araújo (2009) e Vieira (2015). Segundo Abramovich (1991), a narrativa oral desperta a curiosidade, desenvolve a atenção da criança, contribui para a organização do pensamento, constrói significados simbólicos, possibilitando, assim, maior domínio da linguagem oral e escrita, além da busca de soluções para situações-problema (ARAÚJO, 2009).

Dessa forma, é possível constatar a interlocução entre os argumentos de Benjamin (1993, 1994, 2002, 2012, 2013) e de Abramovich (1989, 1991) na importância de garantir e valorizar, no cotidiano das escolas infantis, as narrativas orais das crianças por meio das brincadeiras, das interações e das mediações literárias (contação/reconto e criação de histórias).

Prosseguindo com a análise da abordagem conceitual, as contribuições de Baptista (2010, 2012, 2014) são explicitadas em duas pesquisas. Moraes (2016) faz referência à autora e suas obras no âmbito da contextualização histórica da Educação Infantil no município de Belo Horizonte, enquanto Bueno (2015) salienta a relevância da garantia de práticas de leitura e escrita a partir de situações de aprendizagem planejadas, sequenciadas e sistematizadas nas escolas da infância. Segundo Baptista (2010), as práticas discursivas orais das crianças influenciam o processo de apropriação da linguagem escrita, dado que as duas modalidades da linguagem verbal, tanto a oral quanto a escrita, estão em constante interação (BUENO, 2015). Essas práticas letradas devem ser organizadas e planejadas pela professora para que possam ser vivenciadas pelas crianças com continuidade no contexto escolar.

As autoras Brandão e Rosa (2007, 2011) são citadas nas pesquisas de Araújo (2009) e Bueno (2016) e corroboram as ideias explicitadas por Baptista (2010) no que se refere à inserção das crianças em práticas letradas, com base em atividades com intencionalidade pedagógica e regularidade. Em seus estudos, Brandão e Rosa (2007, 2011) ressaltam a importância do investimento na oralidade, com práticas que envolvam relatos, conversas, contação de histórias, produção e compreensão de textos orais pelas crianças, de forma planejada e sistematizada pelas professoras.

Na abordagem conceitual das pesquisas, outro autor que embasa as investigações de Araújo (2009) e Vieira (2015) é Jerome Bruner (1915-2016). Para Bruner (1996, 1997, 2001, 2008, 2014), a narrativa é o princípio organizador da experiência humana (ARAÚJO, 2009), uma vez que a aquisição da habilidade narrativa confere estabilidade e dá sentido à vida social e às experiências da criança. O autor trata da dimensão psicológica da narrativa e, como Vygotsky (1984, 2001, 2009, 2010), reitera o valor do contexto social na construção do conhecimento e a intrínseca relação entre pensamento e fala, pois o desenvolvimento da linguagem reestrutura o pensar. Esses pressupostos são comuns tanto na tese (ARAÚJO, 2009) quanto na dissertação (VIEIRA, 2015).

Em tais pesquisas (ARAÚJO, 2009; VIEIRA, 2015), outro referencial comum é Perroni (1991, 1992). Essa autora conceitua o desenvolvimento do discurso narrativo das crianças discutindo a dimensão linguística e literária do narrar. Perroni (1991, 1992), em ambas as pesquisas, aponta para a visão sociointeracionista das narrativas, dado que o discurso narrativo demanda uma construção interativa da história entre o adulto e a criança ou entre a criança e seus pares. Além dessa origem dialógica do discurso narrativo, a autora retoma os

pressupostos de Vygotsky (1984, 2001, 2009, 2010) e Bruner (1996, 1997, 2001, 2008, 2014), afirmando que a aquisição da linguagem ocorre a partir da interação da criança com o mundo e com o outro.

Finalizando os referenciais teóricos recorrentes nas pesquisas mapeadas acerca das abordagens conceituais, Soares (1999) é citada na tese de Araújo (2009), tratando do aspecto da escolarização da literatura infantil e juvenil, enquanto, nas dissertações de Bueno (2015) e Vieira (2015), o conceito de letramento é apresentado pelas lentes da referida autora.

Em Vieira (2015), há apenas uma referência a Soares (1998) no que tange ao conceito de práticas de letramento, definido pela autora como um espaço relacional no qual ocorrem práticas de leitura e escuta de histórias, constituindo-se como um conjunto de práticas sociais. Em contrapartida, na pesquisa de Bueno (2015), as concepções de Soares (2003, 2012, 2014b) são recorrentes. Primeiramente, destaca o conceito de letramento, entendido como práticas de leitura e da escrita socialmente situadas. Para Soares (2012), o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; assim, o conceito de letramento envolve muitas sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição (BUENO, 2015).

A partir de Soares (2003), Bueno (2015) explicita também o conceito de letramento escolar como práticas de leitura e escrita que ocorrem no âmbito escolar e são especificamente pensadas e sistematizadas para promover situações de letramento. Outro destaque às ideias de Soares (2009) presente na pesquisa de Bueno (2015) referenda a leitura de histórias como a principal atividade de letramento na Educação Infantil, pois, para a autora, a leitura de histórias para as crianças é uma atividade importante, que proporciona a construção de conhecimentos imprescindíveis que dizem respeito à compreensão e ao uso social da leitura e da escrita (BUENO, 2015, p. 102).

Certamente perscrutar as investigações acerca das abordagens conceituais das pesquisas mapeadas foi um percurso desafiador, pela complexidade dos diálogos com tantos interlocutores. Foi um exercício árduo e necessário para ampliar os conhecimentos sobre letramento e o brincar expressos nas narrativas das crianças pré-escolares. O Quadro 4, a seguir, sumariza os conceitos, os referenciais teóricos recorrentes e as respectivas pesquisas nos quais foram citados.

**QUADRO 4**Principais conceitos e referenciais teóricos  
recorrentes nas pesquisas mapeadas

CONCEITOS	ARAÚJO 2009	BUENO 2015	VIEIRA 2015	MORAES 2016
NARRATIVAS	Abramovich, Benjamin, Bruner		Abramovich, Benjamin, Bruner	Benjamin
SOCIOINTERACIONISMO	Bruner, Perroni, Vygotsky		Bruner, Perroni, Vygotsky	Vygotsky
INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA	Brandão, Rosa	Baptista, Brandão, Rosa		Baptista
LETRAMENTO		Soares	Soares	Bruner, Perroni, Vygotsky

Fonte: Elaboração própria (2018).

O Quadro 4 evidencia que as pesquisas mapeadas especificam os conceitos de *narrativas* (ABRAMOVICH, 1989; BENJAMIN, 1993, 2002, 2012, 2013, 2015; BRUNER, 1996, 1997, 2001, 2008, 2014), *sociointeracionismo* (BRUNER, 1996, 1997, 2001, 2008, 2014; PERRONI, 1991, 1992; VYGOTSKY, 1984, 2001, 2009, 2010, 2012, 2014), *intencionalidade pedagógica* (BAPTISTA, 2010, 2012, 2014; BRANDÃO; ROSA, 2007, 2011) e *letramento* (SOARES, 1998, 2003, 2009, 2012, 2014b). Com base no exposto, é possível aferir que esses conceitos apresentam pontos de convergência entre as pesquisas selecionadas.

## 2.4 ABORDAGENS ÉTICAS E METODOLÓGICAS

Por que ouvir as crianças? (ROCHA, 2008, p. 44)

Considerando que as pesquisas selecionadas neste mapeamento tinham, como critério de escolha, o tema letramento e brincadeira no contexto pré-escolar a partir das narrativas orais infantis e, principalmente, como abordagem metodológica, a pesquisa com crianças, apresento, nesta seção, as questões éticas evidenciadas nas investigações, bem como as abordagens metodológicas e as estratégias para a geração de dados.

Realizar pesquisa com crianças requer como fundamento um cuidado ético. Entrar na vida de outras pessoas é tornar-se um intruso; portanto, é necessário obter permissão, que vai além de simplesmente obter consentimento (GRAUE; WALSH, 2003). Devemos negociar com as crianças todos os aspectos e etapas das investigações, desde a entrada no campo, os objetivos, quais crianças querem participar da pesquisa e contribuir com a coleta de dados (DELGADO; MÜLLER, 2005). Segundo Delgado e Müller (2005), no Brasil, ainda temos um longo caminho a percorrer no que se refere às pesquisas com crianças, suas experiências e culturas. Um grande desafio é, com certeza, considerar o ponto de vista das crianças, o que exige do pesquisador um abandono do olhar adultocêntrico.

Corroborando o exposto, Graue e Walsh (2003, p. 10) afirmam que descobrir é extremamente difícil quando se trata de crianças, pois, na investigação com crianças, nunca nos tornamos crianças; “mantemo-nos sempre como um ‘outro’ bem definido e prontamente identificável”. Os autores também destacam a importância de contextualizar o grupo pesquisado, dado que “a criança histórica existe em lugares reais e em tempo real”, não sendo uma “amostra representativa intemporal e descontextualizada” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 53).

Em tal perspectiva, Martins Filho (2011) concorda com o argumento, destacando a necessidade de o pesquisador transcender a mera descrição dos dados coletados com as crianças, descrevendo, assim, o contexto social e cultural, analisando-o em suas múltiplas determinações históricas. Desse modo, inicialmente apresento, no Quadro 5, a seguir, os participantes das pesquisas mapeadas em seus contextos de vida coletiva.

**QUADRO 5**

## Participantes e contextos das pesquisas mapeadas



Autora, ano e instituição	Participantes da pesquisa	Contexto da pesquisa
<b>ARAÚJO 2009 UFPE</b>	5 crianças – 2 meninas e 3 meninos – de 5 e 6 anos, todos pertencentes ao Grupo V.	Estudo realizado em um Centro de Educação Infantil (CMEI) situado em um campus universitário em Recife, Pernambuco.
<b>BUENO 2015 FURG</b>	Uma turma pré-escolar composta por 8 meninos e 7 meninas, de 4 e 5 anos de idade.	Escola Municipal Apolinário Porto Alegre, localizada no distrito da Ilha dos Marinheiros, interior do município de Rio Grande, Rio Grande do Sul.
<b>VIEIRA 2015 UnB</b>	8 crianças – 4 meninos e 4 meninas – de 5 e 6 anos, sendo chamados de colaboradores.	Instituição pública de Educação Infantil do Distrito Federal.
<b>MORAES 2016 UFMG</b>	Uma turma de crianças de 4 anos.	Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais.

Fonte: Elaboração própria (2018).

Araújo (2009) esclarece que a escolha desse grupo de cinco crianças se deu em função da idade, por apresentarem maior habilidade de comunicação, uma vez que eram convidadas a participar de forma ativa durante a contação da história, expressando oralmente suas percepções, expectativas e apreciações. Em seguida, eram também estimuladas a recontar a história. Este é um aspecto que dialoga com os critérios de participação das crianças em meu contexto de pesquisa.

Bueno (2015) realizou detalhada descrição sobre o contexto da pesquisa, inserindo mapas e imagens de satélite. Descreveu ainda aspectos sociais, culturais e econômicos relacionados à comunidade onde a escola estava inserida. Da mesma maneira, Vieira (2015), em sua dissertação, caracterizou com riqueza de detalhes a instituição de Educação Infantil onde ocorreu a pesquisa. Denominou as crianças participantes de colaboradoras e comentou que foram escolhidas após observação participante. De modo contrário, Moraes (2016) optou por não revelar a identidade da escola, nem dos participantes, com o intuito de preservá-la.

No que se refere aos aspectos éticos da pesquisa, Araújo (2009) destaca que houve consentimento dos responsáveis, que sua pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e que os

resultados obtidos foram comunicados e discutidos com a equipe de profissionais do Centro de Educação Infantil (CMEI). Por outro lado, a pesquisadora não faz menção ao assentimento das crianças, nem traz referências teóricas sobre o assunto. Na dissertação de Bueno (2015), tampouco se evidencia explicitamente a preocupação com a dimensão ética de uma pesquisa envolvendo crianças.

Já Vieira (2015) demonstra cuidado com os aspectos éticos de sua investigação. Na dissertação, descreve pormenorizadamente o percurso com as crianças: o primeiro contato, o diálogo com elas, o convite, a reunião com as famílias após a definição das crianças “colaboradoras” da pesquisa, o termo de consentimento assinado pelos responsáveis. Outro detalhe a ressaltar é a escolha dos “nomes fictícios” para cada criança, inspirados em personagens da literatura infantil, para a identificação na pesquisa, preservando, assim, sua identidade. Vieira (2015) também traz, em sua dissertação, referenciais a respeito de uma pesquisa com crianças: cita Campos (2008), no que tange à importância de “dar voz” às crianças, e Silva, Barbosa e Kramer (2008), ao desafio de ver (observar, construir o olhar, reeducar o olho) e ouvir (captar e procurar entender, escutar o dito e o não dito, valorizar a narrativa) com sensibilidade todas as relações e interações em uma investigação de campo com crianças.

Do mesmo modo, Moraes (2016) enfatiza a importância da dimensão ética em uma pesquisa com crianças. Como apontado anteriormente, os nomes das crianças foram substituídos, conforme escolha delas próprias, com a intenção de resguardá-las. A pesquisadora buscou o consentimento tanto dos responsáveis como das crianças. Apresenta questões éticas fundamentadas na concepção de criança como sujeito de direitos, citando Kramer (2002) e Barbosa (2009).

A partir da leitura analítica das quatro pesquisas mapeadas, evidencia-se a relevância do cuidado ético ao se realizar uma pesquisa com crianças. Nas palavras de Graue e Walsh (2003, p. 115), é essencial considerar a investigação com crianças “um modo disciplinado e sistemático de conviver com crianças que sabem mais acerca do seu mundo do que o investigador”. Corroborando o exposto, Martins Filho (2011) afirma que pesquisa com crianças é conhecer a(s) infância(s) com base nos jeitos de ser criança, desvelando suas especificidades e atentando para seus múltiplos contextos sociais e culturais.

A seguir, no Quadro 6, apresento os procedimentos e as estratégias metodológicas verificadas nas quatro pesquisas mapeadas, as quais envolveram as crianças como protagonistas do processo de investigação.

**QUADRO 6** Metodologia, procedimentos e estratégias para a geração de dados



Autora	Metodologia	Procedimentos metodológicos	Estratégias para geração de dados
ARAÚJO 2009 UFPE	Abordagem qualitativa	12 encontros, 2 vezes por semana, com duração média de 25 min. Contaço e reconto de 6 histórias. Uso de adereços (fantoques, bonecos, casa de papelão).	Observação participante; procedimento de intervenção; videogravação.
BUENO 2015 FURG	Abordagem qualitativa; pesquisa etnográfica com crianças	12 visitas, sendo 10 em sala de aula, 1 na festa junina e 1 em um passeio.	Observação participante; registro no caderno de anotações; diário de campo; filmagens e fotografia; entrevistas não diretas.
VIEIRA 2015 UnB	Pesquisa qualitativa com crianças	Estudo-piloto realizado em 2013 com o objetivo de testar os instrumentos metodológicos. 10 encontros com as crianças de maio a dezembro de 2014 na sala Toca da Coruja. A pesquisadora não especifica a duração dos encontros.	Observação participante; dinâmicas conversacionais; oficinas de histórias; reconto oral de narrativas; dramatizações; registros pictóricos; atividades lúdicas; filmagem e gravação de áudio; escolha de episódios significativos.
MORAES 2016 UFMG	Pesquisa com crianças; pesquisa qualitativa	Visitas 3 vezes por semana, de abril a julho de 2015.	Observação participante; anotações no diário de campo; registros fotográficos; filmagens; produção de um vídeo.

Fonte: Elaboração própria (2018).

No que se refere à metodologia, a análise do Quadro 6 revela que as quatro investigações se caracterizam por uma abordagem qualitativa de pesquisa. A abordagem qualitativa enfatiza o caráter subjetivo do objeto analisado, o qual, por sua vez, é estudado em suas particularidades no contexto no qual está inserido.

É importante destacar que, para Bueno (2015), Vieira (2015) e Moraes (2016), suas investigações são pesquisas com crianças. Bueno (2015) expressa ainda que sua pesquisa é uma investigação etnográfica<sup>39</sup>. Nessa direção, Santiago (2015) aponta que a pesquisa de caráter etnográfico é feita de encontros que permitem o convívio, a escuta e a aprendizagem constantes no campo, desenraizando concepções de sujeito, sociedade e relações sociais. O autor salienta igualmente que os resultados coletados nesse espaço de investigação são fruto da intersecção do universo do pesquisador e do campo de pesquisa.

Estar com as crianças e conhecer suas especificidades, seus modos de ser e estar no mundo requerem, do pesquisador, tempo, paciência, sensibilidade, aproximação, uma postura ética, atenta e respeitosa. Nas palavras de Vasconcelos (2016), não basta “estar lá”, é preciso “estar com”.

Dessa forma, percebe-se que as quatro pesquisadoras (ARAÚJO, 2009; BUENO, 2015; VIEIRA, 2015; MORAES, 2016) organizaram seus procedimentos metodológicos para realmente estarem próximas às crianças, conhecendo-as em seus contextos de vida coletiva. Os encontros foram frequentes e sistemáticos, no intuito de construir confiança e proximidade.

Outro aspecto a ressaltar é a diversidade de estratégias exploradas pelas pesquisadoras (ARAÚJO, 2009; BUENO, 2015; VIEIRA, 2015; MORAES, 2016) para a geração dos dados, pois a ciência interpretativa, conforme denominado por Graue e Walsh (2003), indica que, para compreender bem as crianças, é preciso combinar várias abordagens. O Gráfico 5, a seguir, explicita as diversas estratégias empregadas nas investigações.

No que tange às estratégias para a geração do material de análise, destacam-se múltiplas possibilidades: observação participante, filmagens e videografações, entrevistas e conversas, diário de campo, caderno de anotações, gravação de áudio, produção de vídeo, episódios significativos, atividades lúdicas, registros pictográficos, reconto oral, oficina de histórias, procedimento de intervenção. Assim, pode-se constatar que as pesquisadoras (ARAÚJO, 2009; BUENO, 2015; VIEIRA, 2015; MORAES, 2016) buscaram se inserir no contexto de vida cotidiana das crianças. O uso de diferentes estratégias de geração de dados, de acordo com Pires (2007, p. 236), pode apresentar resultados complementares, pois “os mundos do pesquisador, enquanto adulto, e do nativo, enquanto criança, são comunicáveis”. Desse

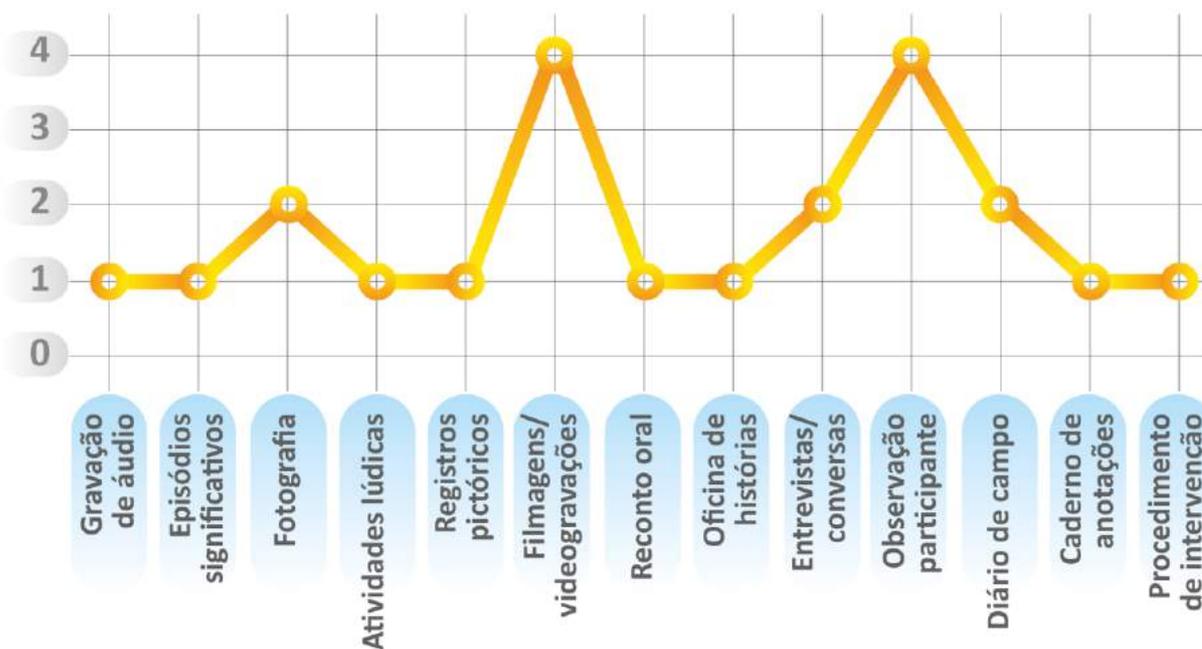
---

<sup>39</sup> A etnografia é uma perspectiva metodológica evidenciada pela Antropologia.

modo, a diversidade de procedimentos e estratégias gera possibilidades complementares para o refinamento da análise dos dados coletados.

GRÁFICO 5

Estratégias para a geração de dados



Fonte: Elaboração própria (2018).

## 2.5 ESCOVANDO PALAVRAS

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando o osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando o osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivania. (BARROS, 2018, p. 17)

As palavras do poeta Manoel de Barros (2018) traduzem o intrincado trabalho inerente à elaboração do estado do conhecimento: para realizar um mapeamento, é preciso garimpar, encontrar vestígios, escovar as palavras dentre as pesquisas selecionadas para conhecer, descobrir e relacionar o que as teses e dissertações apresentam acerca das relações entre a brincadeira e o letramento expressas pelas crianças pré-escolares em suas narrativas orais.

Rotas investigativas foram traçadas: a escolha das plataformas e das palavras-chave, a delimitação do período e a importância de ser uma pesquisa com crianças pré-escolares foram elementos essenciais para a seleção das quatro pesquisas (ARAÚJO, 2009; BUENO, 2015; VIEIRA, 2015; MORAES, 2016) analisadas.

O levantamento das investigações foi certamente um movimento necessário, um exercício de reflexão, um processo que exigiu tempo, persistência e disciplina. O que foi investigado por outros nos auxilia, encoraja e instiga novas possibilidades. Como afirmam Morosini e Fernandes (2014), um mapeamento das ideias existentes localiza e norteia os passos da investigação, abre inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo e direciona-nos, com mais exatidão, ao que deve ser explorado. Caracterizou-se, sem dúvida, como um estudo basilar para a investigação realizada.

Sob tal perspectiva, uma das principais contribuições que destaco a partir do mapeamento realizado foi a importância e o valor das narrativas orais (ARAÚJO, 2009; VIEIRA, 2015; MORAES, 2016) no âmbito da Educação Infantil. As narrativas fazem parte da vida, são inerentes ao agir humano, linguagem que permite o conhecimento do mundo circundante, possibilitando a inter-relação do ser no meio social (ARAÚJO, 2009). As narrativas são um rico recurso para a ampliação dos repertórios, para o desenvolvimento da imaginação e do pensamento, para a resolução de situações-problema vivenciadas pelas crianças. Outro aspecto que também ressalto com base nas pesquisas mapeadas é a potência da mediação literária (CARDOSO, 2014), pois a contação de história, o reconto, as rodas de conversa para a compreensão e a interpretação dos fatos e, especialmente, o exercício de escutar e narrar foram um potente caminho para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças.

Mais um ponto sinalizado pelas pesquisas (ARAÚJO, 2009; BUENO, 2015; MORAES, 2016) e que dialoga com minha pesquisa refere-se à intencionalidade pedagógica dessa prática. Concordo com as pesquisadoras sobre a relevância de a professora organizar, planejar, prever momentos sistematizados, regulares e contínuos, garantindo, assim, o acesso das crianças às práticas letradas por meio das narrativas orais.

Outro elemento que realço nessa garimpagem são as intersecções entre a brincadeira e o letramento. Como sinalizado na segunda seção deste capítulo, talvez o brincar não tenha ficado evidente como palavra-chave ou como foco central das investigações mapeadas; porém, ao efetivar a leitura analítica da tese (ARAÚJO, 2009) e das três dissertações (BUENO,

2015; VIEIRA, 2015; MORAES, 2016), especial ênfase é dada à ludicidade na produção das narrativas orais das crianças pré-escolares.

Para finalizar, aponto como fortes pontos de convergência entre as quatro pesquisas mapeadas (ARAÚJO, 2009; BUENO, 2015; VIEIRA, 2015; MORAES, 2016) e minha investigação a relevância em se realizar uma pesquisa com crianças e os aspectos éticos que envolvem esse trabalho. Saliento também as diversificadas estratégias para a geração de dados, como a observação, as filmagens, as entrevistas, o caderno de anotações, o diário de campo e a mediação literária.

Uma perspectiva que não foi abordada refere-se à performance narrativa das crianças, os modos como meninas e meninos performam por meio do corpo, da voz e da expressão gestual ao criarem suas histórias. Nas palavras de Morosini e Fernandes (2014, p. 158), o estado do conhecimento permite-nos justamente “entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação [...] direcionando com mais exatidão, para itens a ser explorados [...] abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo”. Portanto, a realização desse mapeamento contribuiu significativamente para o delineamento de minha pesquisa.

A partir do exposto, o capítulo a seguir explicita a revisão de literatura sobre o tema. Desse modo, apresenta a discussão contemporânea e os conceitos que perpassam as publicações recentes no âmbito nacional e internacional acerca da produção das narrativas orais das crianças pré-escolares.



A collage of photographs showing children sitting on a purple mat, playing with small, smooth stones that have white drawings on them. The drawings include various objects and figures like a car, a house, a person, and a key. The children are engaged in a play activity, and the scene is framed by white geometric lines.

# 3 “VAMOS BRINCAR? VAMOS LÁ! VAMOS FAZER UMA HISTÓRIA?”

Os entrelaçamentos entre  
o brincar e o narrar  
na Educação Infantil



*Theories inform what you see and do*<sup>40</sup>. (FLEER, 2017, p. 250)

[...] um dos significados da palavra teoria é o “olhar através de”, isto é, não uma narrativa direta sobre as coisas, mas uma narrativa que é mediada, marcada pelas nuances daquilo através do que se olha. [...] Retomar essa perspectiva nos parece importante porque provoca um deslocamento de lugares. [...] **A teoria é aquilo que se torna referência, aquilo que referencia**, a partir de então, **o nosso olhar**. Esse jogo entre “o que está lá para ser visto”, “o que vemos”, “o modo como vemos” e o que “dizemos” daquilo que vemos é o que constitui a teoria. (PEREIRA; GOMES; SILVA, 2018, p. 766-767, grifo meu)

Neste capítulo da dissertação, explicito os fundamentos teóricos e conceituais que permearam meu percurso investigativo. Conforme referido na epígrafe, concordo com as autoras quando afirmam que as teorias informam, enquadram tudo o que vemos e fazemos, pois “nossos pontos de vista sobre a infância e as nossas teorias pessoais influenciam aquilo que cada um de nós vê e escuta” (GANDINI; GOLDBER, 2002, p. 151). A teoria é o que referencia, o que emoldura o nosso modo de olhar, definindo o nosso modo de ser e proceder; portanto, é crucial que tenhamos consciência e clareza sobre ela.

Assim, para apresentar os conceitos centrais nos quais este estudo se fundamenta, organizei este capítulo em sete seções. Na primeira seção, abordo as questões relacionadas à alfabetização e ao letramento na Educação Infantil. Introduzo as discussões contemporâneas, evidenciando principalmente aspectos relativos aos dispositivos legais e aos documentos elaborados a partir das políticas públicas, com vistas a ultrapassar as divergências e disputas, demonstrando a potencialidade do campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, com ênfase no trabalho com a linguagem oral na Educação Infantil.

Na segunda seção, explicito a escolha feita, no intuito de delimitar o universo do tema: a oralidade na pré-escola, apresentando os aportes dos mais recentes dispositivos legais balizadores das práticas pedagógicas. Em seguida, na terceira seção, compilo um inventário sobre o conceito de narrativa oral, destacando contribuições teóricas decorrentes de diferentes campos epistêmicos e sua intrínseca relação com minha pesquisa.

Para aprofundar o assunto, na quarta seção, abordo o modo como as crianças criam, inventam e narram suas histórias, evidenciando o conceito de *performance narrativa* (HARTMANN, 2015b, 2015c; SOUZA, 2015). Na quinta seção, saliento a importância da

---

<sup>40</sup> As teorias informam o que você vê e faz (tradução livre).

mediação docente, aprofundando o conceito de *pensamento compartilhado sustentado* (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004).

Dando continuidade ao estudo teórico-conceitual, ressaltando, na sexta seção, os contributos de pesquisas internacionais sobre o tema, versando sobre as brincadeiras de faz de conta, as rodas de histórias e a produção das narrativas orais infantis, com ênfase no conceito de *emergência colaborativa* (SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011). Para finalizar o capítulo, trato, na sétima seção, da contação de histórias e do reconto de narrativas pelas crianças, argumentando acerca da relevância da mediação literária (CARDOSO, 2014) nos contextos de vida coletiva das escolas infantis.

A elaboração deste capítulo configurou-se um vasto e enriquecedor percurso de estudo e aprofundamento teórico sobre a produção das narrativas orais das crianças pré-escolares, por meio da mediação literária, das performances narrativas e da interface entre brincadeira e letramento.

### 3.1 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ALÉM DO TERRITÓRIO DE DISPUTAS

Muitas vezes, as mesmas palavras têm sentidos diferentes nas diferentes perspectivas, projetos e propostas políticas. Daí a importância de conhecer teorias, compreender o que cada uma privilegia no estudo do desenvolvimento humano e entender suas contribuições e seus limites. (SMOLKA; MAGIOLINO; ROCHA, 2016, p. 82)

Abordar a questão do letramento e da alfabetização na Educação Infantil consistiu em uma tarefa complexa, considerando a amplitude conceitual de ambos os termos, bem como as tensões e os dilemas que carregam consigo em seus campos de estudos. De acordo com Goulart (2014, p. 36), “a aprendizagem da leitura e da escrita tem sido historicamente um desafio para a sociedade brasileira, constituindo-se em matéria de muitas pesquisas da área de educação, sob variados ângulos”.

Nesse contexto, pontuo que o debate acerca do arcabouço conceitual relacionado à alfabetização e ao letramento daria por si só uma densa e profícua tese, e este não é o propósito principal deste estudo. Ao mesmo tempo, reconheço a importância de referenciar os pressupostos que nortearam as escolhas feitas para esta investigação. Portanto, nesta seção, inicialmente apresento contribuições contemporâneas de alguns teóricos sobre

alfabetização e letramento, como também seus posicionamentos e diferentes pontos de vista sobre o tema, para assim contextualizar as opções conceituais que fiz enquanto pedagoga, professora e pesquisadora no âmbito da Educação Infantil.

Conforme exposto por Goulart (2006), a necessidade de ampliar o conceito de alfabetização, majoritariamente entendido como processo de codificação e decodificação de sons em letras, foi um dos fatores que contribuiu para a disseminação do termo letramento em nosso país. Porém, a autora salienta que, desde o início, este se configurou um desafio denso e complexo, considerando-se a dificuldade de conceituar letramento e, sobretudo, a possibilidade de se conceberem letramentos<sup>41</sup>.

Desse modo, cabe referenciar que o conceito de letramento foi introduzido no Brasil em meados da década de 1980 e obteve destaque no cenário educacional brasileiro na década de 1990. A emergência da denominação surgiu pela necessidade de traduzir o termo inglês *literacy* para o português, tendo em vista que na época não havia palavra em nosso vocabulário que abarcasse o significado do verbete. Goulart (2014) ressalta ainda que os estudos de Soares (1998) foram os que exerceram maior influência nas pesquisas e propostas educacionais acerca do letramento no cenário nacional. Entretanto, os tensionamentos, os dissensos e o debate sobre o uso dos termos alfabetização e letramento permanecem atuais.

Para Gadotti (2005), adotar a palavra letramento em detrimento de alfabetização significa negar nossa tradição freiriana, posto que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. O autor defende que, para Paulo Freire, o conceito de alfabetização sempre teve um significado abrangente, ultrapassando o mero domínio do código escrito e possibilitando ao sujeito alfabetizado uma leitura crítica da realidade. Dessa forma, “a palavra alfabetização tem um peso, uma tradição, no contexto do paradigma da educação popular que é a maior contribuição da América Latina à história universal das ideias pedagógicas” (GADOTTI, 2005, p. 49). O autor, corroborando seus argumentos, cita também Emilia Ferreiro, que abdica do termo letramento, optando por *cultura escrita*.

Nessa direção, Goulart (2014, p. 48) coaduna com Gadotti (2005), pois acredita que “a noção de letramento tem sido associada a práticas sociais de leitura e escrita [enquanto] a leitura de mundo extrapola estas práticas em natureza e caráter, especialmente pelo viés filosófico que envolve”. Para a autora, o termo alfabetização comporta as facetas social e

---

<sup>41</sup> Letramento digital, letramento emergente, letramento escolar, letramento literário e letramento visual são algumas denominações que ilustram o exposto (FRADE *et al.*, 2014; VIANA *et al.*, 2017).

linguística e sinaliza que a dicotomização talvez sirva “para mais uma vez, esvaziar o conteúdo do termo alfabetização em seu sentido político, situado historicamente” (GOULART, 2014, p. 49), afirmando, desse modo, que o debate continua em aberto.

Por sua vez, Soares (2014a, p. 21) afirma que atualmente o termo alfabetização não se restringe ao processo de ensinar a ler e escrever e inclui o “saber fazer uso competente da leitura e da escrita nas situações sociais em que a língua escrita esteja presente”. Dessa forma, a alfabetização “é entendida como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o *sistema alfabético* – e das normas que regem seu emprego” (SOARES, 2014a, p. 21, grifo da autora).

A autora elucida ainda que alfabetização não significa a aquisição de um código, mas de um sistema de representação composto por grafemas que representam sons da fala, os fonemas. Dessa maneira, pode-se proclamar, em síntese, que a “*alfabetização* é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala” (SOARES, 2014a, p. 22, grifo da autora). Para Soares (2018), alfabetização e letramento são processos que andam juntos desde a Educação Infantil, e alfabetizar não é uma questão de método, e sim de como ensinar, de como orientar as crianças nesse percurso de aprendizagem.

Ainda, de acordo com a autora, letramento corresponde a diferentes conceitos, dependendo da perspectiva que se adote: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica. Segundo Soares (2014b, p. 180), no contexto educacional, letramento refere-se à “aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aquisição do sistema alfabético e suas convenções, mas também como a introdução da criança às práticas sociais da [...] cultura do escrito”. Ela salienta que talvez o termo letramento não fosse necessário se a palavra alfabetização tivesse um sentido ampliado, diferente do já consolidado como a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, da leitura e da escrita.

Nesse âmbito, conforme Galvão (2016, p. 21), a alfabetização caracteriza-se como um processo “ocorrido em um momento específico da trajetória de vida da pessoa (que pode ser mais curto para algumas e mais longo para outras), em que ela se apropria de uma outra linguagem”. A autora pontua igualmente que “em relação aos termos ‘letramento’ e ‘cultura escrita’ muitas vezes eles têm sido tomados como sinônimos, possivelmente por serem ambos [...] traduções de *literacy*” e que “os estudos do letramento nos levam a perceber que o modo como as pessoas usam a leitura e a escrita também difere muito a depender da época, do

lugar e dos grupos sociais observados” (GALVÃO, 2016, p. 21, grifo da autora). Além do exposto, para Galvão (2016, p. 23), a cultura escrita está intrinsecamente relacionada ao letramento e à oralidade, pois o “uso de argumentos, negociação, diálogo e construção coletiva das decisões é um fator fundamental de aproximação dos sujeitos”.

Prosseguindo na discussão, trago as contribuições de Street (2014) e seu pormenorizado estudo, em uma perspectiva etnográfica, educacional e internacional, acerca dos conceitos, abordagens alternativas e críticas sobre letramento. O autor sublinha a natureza social do letramento, sempre circunscrito a contextos reais, reconhecendo a existência de multiletramentos, conforme já referendado por Goulart (2006) e Soares (2014b). Para minha investigação, destaco a definição de eventos de letramento e práticas de letramento explicitadas pelo autor. Segundo Street (2014, p. 146-147), o conceito de eventos de letramento “ênfatiza a importância de uma mescla de traços orais e letrados na comunicação cotidiana”, enquanto práticas de letramento se referem aos “usos e significados culturais da leitura e da escrita”.

A partir do exposto, faço minhas as palavras de Street (2014, p. 145) quando afirma que “tenho consciência das limitações de minha própria experiência no tratamento dessa questão”; porém, considerando os pressupostos elencados, considero que o termo letramento, pela sua abrangência e visão alargada, se aproxima do escopo deste estudo, que focaliza a produção das narrativas orais infantis por meio da mediação literária, das performances narrativas expressas pelas crianças pré-escolares e da interface entre a brincadeira e o letramento.

Os estudos de Nogueira e Bueno (2018) também contribuem para essa escolha, posto que as práticas de letramento estão intimamente relacionadas à oralidade, a um contexto social interacional e a seus usos na vida cotidiana. Ambas as autoras defendem a oralidade como potencializadora do letramento, destacando os aspectos interacionais presentes nessas situações e que a oralidade e a interação estão intimamente articuladas e interligadas (NOGUEIRA; BUENO, 2018).

Apesar da complexa discussão e dos diversos pontos de vista acerca da alfabetização e do letramento e mesmo já tendo exposto meu posicionamento pelo uso do termo letramento em minha investigação, é importante trazer à tona outro conceito emergente no cenário nacional: a palavra literacia. Seu uso recorrente aparece na Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e lançada em

agosto do mesmo ano (BRASIL, 2019). O documento estabelece diretrizes para ações e programas governamentais com vistas ao combate do analfabetismo e causou grande polêmica no cenário nacional por arguir favoravelmente ao método fônico<sup>42</sup>. Além disso, em minha análise, a PNA não dialoga com os pressupostos defendidos pelas DCNEI (BRASIL, 2013), no intuito de considerar as múltiplas linguagens das crianças, assim como as especificidades das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica, reduzindo o trabalho da Educação Infantil a um preparatório para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse cenário de intensos debates, a PNA explicita que literacia “é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (BRASIL, 2019, p. 21) e justifica a opção pelo uso do termo por alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente<sup>43</sup>. Ancorado nos pressupostos da ciência cognitiva da leitura<sup>44</sup>, o documento também apresenta o conceito de literacia emergente, caracterizando-o como a aquisição de habilidades fundamentais para a alfabetização, intrinsecamente relacionado ao contexto pré-escolar. Nessa perspectiva, a literacia emergente constitui “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização” (BRASIL, 2019, p. 22). Ademais, o documento evidencia o conceito de literacia familiar, referindo-se às práticas e experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita que as crianças vivenciam com seus pais, familiares ou cuidadores, antes do ingresso no ensino formal (BRASIL, 2019).

De acordo com a PNA (BRASIL, 2019, p. 30), “as situações vividas nos primeiros anos, tanto no ambiente familiar quanto na creche e na pré-escola, podem ser altamente benéficas” para o aprendizado da leitura e da escrita. Defende ainda que as habilidades metalinguísticas são decorrentes de práticas que desenvolvem a linguagem oral, por meio de jogos e brincadeiras, favorecendo, assim, a tomada de consciência da fala e a consciência fonológica

---

<sup>42</sup> “O método fônico ou fonético integra o conjunto dos métodos sintéticos que privilegiam as correspondências grafofônicas. Seu princípio organizativo é a ênfase na relação direta entre fonema e grafema, ou seja, entre o som da fala e a escrita” (FRADE, 2014, p. 216, grifos da autora). De acordo com Frade (2014, p. 217), “uma das principais críticas dirigidas a esse método de alfabetização refere-se à impossibilidade de que um fonema que aparece na corrente da fala de forma contextualizada seja pronunciado sem o apoio de uma vogal. Além disso, na língua portuguesa, há poucas relações biunívocas (termo a termo) entre letras e sons [...]. Assim, o sistema de escrita é uma representação complexa e suas propriedades precisam ser compreendidas pelo aprendiz, por meio de diversas abordagens e estratégias”.

<sup>43</sup> *Literacy*, no inglês, e *littératie*, no francês, além do difundido uso do termo literacia nos países lusófonos.

<sup>44</sup> A ciência cognitiva da leitura “se ocupa especialmente dos processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades de leitura e de escrita” e é um dos ramos das ciências cognitivas: “campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva” (BRASIL, 2019, p. 20).

e fonêmica<sup>45</sup>. Portanto, para a PNA, “é recomendável que sejam promovidas na educação infantil” (BRASIL, 2019, p. 30) o conhecimento alfabético, a consciência fonológica, a nomeação automática rápida de letras, dígitos, objetos e cores, escrita do nome, memória fonológica, conceitos sobre escrita, conhecimento da escrita, linguagem oral, prontidão para a leitura, processamento visual, inibição ou controle inibitório, memória de trabalho ou memória operacional e flexibilidade cognitiva, facilitando, dessa forma, o processo de alfabetização das crianças ao ingressarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Corroborando o exposto, o artigo 5º da PNA explicita, no inciso II, o “incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil” (BRASIL, 2019, p. 52), distanciando-se das diretrizes e demais dispositivos legais que normatizam as práticas pedagógicas nessa etapa. Desse modo, fica nítido o impacto da PNA na Educação Infantil, em especial na pré-escola, advogando pela antecipação do processo de alfabetização.

Além disso, fica evidente a crescente pressão para que as crianças sejam alfabetizadas cada vez mais precocemente. O ingresso das crianças aos 6 anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos<sup>46</sup> e a recente tentativa de flexibilização, no Estado do Rio Grande do Sul, para o ingresso das crianças com 5 anos de idade<sup>47</sup> no 1º ano do Ensino Fundamental corroboram a importância da luta pelo reconhecimento e pela valorização das especificidades do trabalho pedagógico da Educação Infantil, conforme estabelecem as DCNEI (BRASIL, 2013, p. 82), garantindo práticas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças “que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental”, prerrogativa reiterada pela BNCC (MEC, 2018) e pelo RCGEI (RS, 2018).

---

<sup>45</sup> Consciência fonológica: habilidade abrangente que inclui identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral, como palavras, sílabas, rimas e fonemas. Consciência fonêmica: habilidade metalinguística que consiste em conhecer e manipular intencionalmente a menor unidade fonológica da fala, o fonema (BRASIL, 2019, p. 30).

<sup>46</sup> A Lei Federal n.º 11.114, de 16 de maio de 2005, tornou obrigatório o início do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade. A Lei Federal n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou a redação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

<sup>47</sup> A Lei Estadual n.º 15.433, de 27 de dezembro de 2019, tratava da idade de ingresso no sistema de ensino, no tempo certo, segundo a capacidade de cada um, flexibilizando a matrícula de crianças com 5 anos no 1º ano do Ensino Fundamental. Em 1º de julho de 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF) anulou a respectiva lei, tendo em vista que definia um corte etário diferente do previsto na legislação federal e que tal regulamentação não é de competência dos Estados.

Assim, é crucial não perder de vista os eixos norteadores das propostas pedagógicas da Educação Infantil – as interações e a brincadeira –, pois, como afirma Galvão (2016, p. 26), essa é a “etapa da Educação Básica – a única, talvez – cuja estrutura permite uma maior exploração pelas crianças das diferentes linguagens”. A creche e a pré-escola têm suas especificidades reconhecidas legalmente, fruto de uma trajetória de lutas pautada em estudos e pesquisas de especialistas de diversas áreas, como Pedagogia, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Filosofia, Psicolinguística, entre outras. Por sua vez, a PNA considera apenas a vertente da Ciência Cognitiva da Leitura, além de não respeitar os pressupostos explicitados nos marcos legais que normatizam o trabalho da Educação Infantil: as DCNEI (BRASIL, 2013), a BNCC (MEC, 2018) e o RCGEI (RS, 2018).

Nesse contexto, entre dissensos teóricos e tensões políticas, é importante referendar alguns marcos históricos e normativos que incidiram na elaboração das políticas públicas nacionais, mesmo que de modo sucinto, para que possamos compreender a complexidade do tema. A Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, estabeleceu os objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), entre os quais estão a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade do ensino. Com essa emenda, tornou-se obrigatória a Educação Infantil para as crianças de 4 e 5 anos (BRASIL, 2009). Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) referente ao decênio 2014-2024. Entre suas metas, está alfabetizar todas as crianças até o fim do 3º ano do Ensino Fundamental (meta 5); elevar a taxa de alfabetização, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a taxa de analfabetismo funcional (meta 9) (BRASIL, 2014).

Considerando esse cenário, em 2013 foi aprovado o “Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil”<sup>48</sup>, com o intuito de aprofundar o debate e melhor compreender o papel da Educação Infantil na ampliação das experiências infantis relacionadas às linguagens oral e escrita. Desde o princípio, a formação docente foi vista como estratégia central; por isso, todo o trabalho foi pautado em um debate aberto e em um aprofundamento teórico sobre a relação entre Educação Infantil, oralidade, leitura e escrita.

---

<sup>48</sup> Fruto da parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/SEB/MEC), tendo também como integrantes a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Caracterizou-se como a maior política nacional contemporânea de formação de professores da Educação Infantil em nosso país. Para maiores informações sobre o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, acesse: <http://www.projetoleituraescrita.com.br>.

Essa pesquisa abrangente promoveu uma profícua conexão entre as universidades e a formulação de políticas públicas, pois, como afirmou Baptista<sup>49</sup>, no campo da Educação Infantil sempre houve posições divergentes e bem definidas; porém, eram escassos a discussão e o aprofundamento acadêmico em torno do tema. Todo esse trabalho investigativo materializou-se em oito obras, elaboradas com requintadas ilustrações e primoroso conteúdo baseado em pesquisas, envolvendo diversos autores especialistas no campo dos Estudos Sociais das Infâncias e contribuindo de modo relevante para pensarmos sobre temas relativos à linguagem oral e escrita no âmbito da Educação Infantil.

É importante destacar que esses materiais foram utilizados na formação dos professores da Educação Infantil das escolas públicas do país por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>50</sup>. Pontuo ainda que os fundamentos apresentados pelos oito cadernos da coleção estão alinhados e em consonância com os pressupostos defendidos pelas DCNEI (BRASIL, 2013), pela BNCC (MEC, 2018) e pelo RCGEI (2018), sendo contrários à antecipação da alfabetização em creches e pré-escolas e favoráveis ao trabalho com a linguagem oral e escrita, respeitando as singularidades e as especificidades dessa etapa.

Dentre os oito cadernos<sup>51</sup> da coleção, destaco quatro obras que contribuíram de forma significativa para minha investigação sobre a produção das narrativas orais infantis: os cadernos 3, 5, 6 e 7, que tratam respectivamente de linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil, suas práticas e interações; crianças como leitoras e autoras; currículo e linguagem na Educação Infantil; e livros infantis, acervos, espaços e mediações.

Diante do panorama apresentado nesta seção, entre dissonâncias, avanços e retrocessos tão comuns nas políticas públicas de nosso país, marcado por tantas rupturas e recomeços, reafirmo a importância de ultrapassarmos as divergências e nos debruçarmos sobre a potencialidade do trabalho com a linguagem oral no âmbito da Educação Infantil, especialmente sobre as narrativas orais das crianças, foco de estudo desta investigação.

---

<sup>49</sup> Notas pessoais registradas por meio de informação oral proferida pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Baptista, da Universidade Federal de Minas Gerais, coordenadora do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, em palestra promovida pelo Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 11 de setembro de 2017. As informações relativas ao Projeto Leitura e Escrita, incluindo os oito cadernos, estão disponíveis no *site*: <http://www.projetoleituraescrita.com.br>.

<sup>50</sup> O PNAIC foi um compromisso formal e solidário assumido pelos governos federal, estadual e municipal, em 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. A formação dos professores da Educação Infantil ocorreu em 2018, com vagas limitadas, por meio das universidades públicas.

<sup>51</sup> Os oito cadernos da Coleção Leitura e Escrita estão disponíveis para *download* no *site*: <http://www.projetoleituraescrita.com.br>.

Como afirma Maria Carmen Barbosa<sup>52</sup>, “a oralidade é a grande aprendizagem da linguagem verbal na pré-escola, mas não única”. Assinalo, assim, a relevância da intencionalidade pedagógica em organizar contextos ricos e propostas significativas envolvendo todas as linguagens na Educação Infantil – a oralidade, a música, a dança, as artes visuais, a escrita, bem como as linguagens corporal, audiovisual, digital, matemática, cartográfica, entre outras –, sempre tendo em vista os eixos orientadores das propostas pedagógicas da Educação Infantil: as interações e a brincadeira.

Tendo em conta o foco deste estudo na produção das narrativas orais das crianças pré-escolares, explicitarei, na seção a seguir, as escolhas feitas no intuito de circunscrever o universo do tema de minha pesquisa, a partir de um trabalho que considere o campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação*.

### 3.2 DAS ESCOLHAS: A ORALIDADE NA PRÉ-ESCOLA

São muitas as histórias que um escritor pode contar. Mas ele escolhe uma possibilidade, um recorte entre infinitos outros que poderia ter feito, e compõe um texto. É por esse recorte que embarcamos na leitura: um deslocamento no tempo, no espaço, uma travessia ao final da qual a própria experiência da vida real pode ser compreendida de outro modo. (CADERMATORI, 2009, p. 45)

Investigar a produção das narrativas orais (COOPER, 2005; SMITH, 2006; CAMPOS; GIRARDELLO, 2015; SOUZA, 2015; BINDER, 2017; GARVIS, 2017; PRAMLING, 2017; PIHL; PETERSON; PRAMLING, 2017) das crianças pré-escolares por meio das performances narrativas (HARTMANN, 2015c), da mediação literária (CARDOSO, 2014) e da interface entre brincadeira e letramento (ROSKOS; CHRISTIE, 2009; PELLEGRINI; VAN RYZIN, 2009; ROWE, 2009; SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011; WAJSKOP, 2017) é reconhecer a potência da linguagem oral no âmbito da Educação Infantil. Reitero que trabalhar a linguagem verbal, com especial ênfase na oralidade, não significa deixar de lado as demais linguagens; porém, considerando o propósito deste estudo, meu foco sempre estará circunscrito à linguagem oral, sobretudo relacionada ao gênero narrativo.

---

<sup>52</sup> Conforme parecer emitido como integrante da Banca Examinadora por ocasião da qualificação do projeto de dissertação intitulado *O brincar letrado na pré-escola e a produção de narrativas orais pelas crianças*, o qual defendi em 17 de julho de 2019, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre.

As autoras Morrow, Roskos e Gambrell (2016) declaram que a linguagem oral é uma das áreas essenciais para o desenvolvimento das crianças. Por outro lado, suas pesquisas no cenário estadunidense indicaram que, na maioria das vezes, a oralidade é um tema negligenciado no contexto pré-escolar, situação esta que também podemos observar em nosso país, vista a escassez de investigações em torno do tema. As autoras destacam que a linguagem oral é a base do aprendizado para a leitura e a escrita; por essa razão, defendem que a pré-escola deve ser um contexto rico em linguagens, no qual as crianças sejam encorajadas a falar, ouvir e explorar os conceitos das palavras.

Nessa perspectiva, argumentam que falar, ler e escrever são processos que estão inter-relacionados; todavia, enfatizam que, antes de a criança se tornar leitora e escritora, ela é ouvinte e falante (MORROW; ROSKOS; GAMBRELL, 2016). Dessa maneira, o trabalho acerca do letramento na Educação Infantil deve estar focado na linguagem oral, com o intuito de ampliar as habilidades de ouvir e falar dos meninos e meninas. Morrow, Roskos e Gambrell (2016, p. 13)<sup>53</sup> afirmam que a linguagem oral e a alfabetização “são processos semelhantes, pois ambas lidam com a linguagem como forma de representar o mundo”. Entretanto, também reiteram que se caracterizam como processos diferentes, porque escrever requer um trabalho mental extra: além de falar e ouvir, exige ler e escrever.

Nesse sentido, para Kishimoto (2013), a linguagem oral é base importante para a construção do letramento. Para a autora, a imaginação, a contação de histórias e o brincar de faz de conta são componentes-chave para a aquisição do letramento. Do mesmo modo, Street (2014), em seus estudos sobre letramento, defende uma perspectiva múltipla e ampliada das práticas letradas como práticas comunicativas, enfatizando a contínua combinação oralidade-letramento.

Ao encontro do que foi exposto, Belintane (2013) afirma que a oralidade das crianças inicia no berço, tendo em vista que as cantigas de ninar e as cantigas populares inauguram as primeiras experiências de oralidade entre o bebê e o adulto. Para o referido autor, “os textos orais da infância estão por detrás de toda armação de linguagem que o adulto recria posteriormente, seja escrita, falada, pictórica ou mesmo corporal” (BELINTANE, 2013, p. 15). Concordo com os argumentos defendidos pelo autor, considerando que as escolas da infância

---

<sup>53</sup> Informo ao leitor que todas as citações que forem decorrentes de tradução de uma língua estrangeira são de minha responsabilidade.

têm o compromisso de garantir a ampliação das vivências e dos repertórios das crianças, valorizando as múltiplas linguagens infantis.

Nessa direção, para Belintane (2013), o estofo linguístico da infância deve ser permeado por uma ampla rede de possibilidades discursivas e textuais, a partir de experiências que articulem os jogos languageiros<sup>54</sup>, as narrativas literárias e a pluralidade de textos lúdico-poéticos, pois “a afinidade que a criança tem com esse universo discursivo da oralidade expande-se com mais facilidade para o campo da literatura e das artes do que para os do ambiente imediato de letramento” (BELINTANE, 2013, p. 43). Nessa perspectiva, podemos afirmar que o autor apoia o letramento fundamentado na oralidade, contemplando essencialmente os gêneros que privilegiam a função poética, em detrimento do trabalho com as crianças com base em gêneros discursivos do cotidiano (como receitas, bulas, logomarcas, bilhetes).

A partir das alegações de Morrow, Roskos e Gambrell (2016), Kishimoto (2013), Street (2014) e Belintane (2013) acerca da relevância de um trabalho pautado na oralidade no âmbito da Educação Infantil, denoto a seguir as contribuições da BNCC (MEC, 2018) e do RCGEI (RS, 2018) no que se refere ao campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação*. Nas palavras de Cadermatori (2009), evidenciadas na epígrafe desta seção, trago alguns recortes entre infinitos outros que poderia ter feito, almejando reiterar a importância de um trabalho com ênfase na linguagem oral no cotidiano das escolas infantis.

Em consonância com os pressupostos apresentados pela BNCC (MEC, 2018) ao introduzir o referido campo de experiências, o RCGEI (RS, 2018) primeiramente explicita os conceitos de oralidade, escuta, pensamento e imaginação. O documento considera a escuta no sentido de produzir e acolher mensagens orais, gestuais, corporais, musicais e plásticas. Entende a fala como expressão e interpretação, não apenas pela oralidade, mas também pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pela escrita (convencional, não convencional e Braille), bem como por meio de dança, desenhos e outras manifestações expressivas.

Ainda, reforça a relevância de se utilizar histórias como fonte de pensamento crítico e compreensão do mundo, possibilitando à criança o pensar através dos seus próprios mecanismos de pensamento e criação. Por fim, o documento defende que a apresentação de

---

<sup>54</sup> Os jogos languageiros referem-se à oralidade lúdica, ao brincar poético com as palavras, ao estofo languageiro da infância. Constituem-se de parlendas, adivinhas, trava-línguas, contos acumulativos, chistes, piadas, entre outros. Para Belintane (2008), os jogos languageiros envolvem as fantasias e os ritmos vindos da tradição oral, a aventura das narrativas, a rima e o ritmo das cantigas, das parlendas.

“histórias, contos, poesias, lendas pertencentes ao repertório local e regional são importantes para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da oralidade incentivando o gosto pela leitura e o respeito pela diversidade cultural do território” (RS, 2018, p. 116). Considerando o exposto, saliento o valor dado pelo documento para o trabalho com a linguagem oral por meio da escuta, da fala, do pensamento e da imaginação no contexto da Educação Infantil.

Outro aspecto a destacar no RCGEI são os direitos de aprendizagem e desenvolvimento referentes a cada campo de experiências. Na BNCC, eles aparecem somente uma vez, de modo generalizado, enquanto, no documento de território, eles são explicitados logo após os elementos introdutórios de cada campo.

O Quadro 7, a seguir, traz os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil expressos pela BNCC, bem como aqueles relacionados ao campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação* apontados pelo RCGEI. Certamente os direitos expressos tanto pela BNCC, de modo ampliado e com especial ênfase nas múltiplas linguagens, quanto pelo RCGEI, diretamente relacionados ao campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, destacam a relevância das situações comunicativas oportunizadas pela convivência, pela brincadeira e pelas interações no contexto cotidiano da Educação Infantil.

Os direitos advogam pelas brincadeiras orais e pela exploração do estofo linguageiro (BELINTANE, 2013), pois o vasto repertório das manifestações e tradições culturais enriquece as múltiplas linguagens das infâncias. Defendem também a participação das crianças nas diversificadas experiências envolvendo a oralidade: rodinhas, relatos, contação e leitura de histórias, construção de narrativas, entre outros. Eles sinalizam ainda a importância da exploração das várias formas de expressividade gestual, vocal e corporal e o quanto essas experiências contribuem para a construção da singularidade de cada criança.

## QUADRO 7

## Direitos de aprendizagem e desenvolvimento



Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil expressos pela BNCC	Direitos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiências <i>Escuta, fala, pensamento e imaginação</i> expressos pelo RCGEI
<b>Conviver</b> com crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.	<b>Conviver</b> com crianças e adultos em situações comunicativas cotidianas, constituindo modos de pensar, imaginar, sentir, narrar, dialogar e conhecer.
<b>Brincar</b> de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.	<b>Brincar</b> com parlendas, trava-línguas, adivinhas, memória, rodas, brincadeiras cantadas, jogos e textos de imagens, escritos e outros, ampliando o repertório das manifestações culturais da tradição local e de outras culturas, enriquecendo sua linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, entre outras.
<b>Participar</b> ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.	<b>Participar</b> de rodas de conversa, de relatos de experiências, de contação e leitura de histórias e poesias, de construção de narrativas, da elaboração, descrição e representação de papéis no faz de conta, da exploração de materiais impressos e de variedades linguísticas, construindo diversas formas de organizar o pensamento.
<b>Explorar</b> movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.	<b>Explorar</b> gestos, expressões, sons da língua, rimas, imagens, textos escritos, além dos sentidos das palavras, nas poesias, parlendas, canções e nos enredos de histórias, apropriando-se desses elementos para criar novas falas, enredos, histórias e escritas convencionais ou não.
<b>Expressar</b> , como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.	<b>Expressar</b> sentimentos, ideias, percepções, desejos, necessidades, pontos de vista, informações, dúvidas e descobertas, utilizando múltiplas linguagens, considerando o que é comunicado pelos colegas e adultos.
<b>Conhecer-se</b> e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.	<b>Conhecer-se</b> e reconhecer suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias, autores, gêneros linguísticos e seu interesse em produzir com a linguagem verbal.

Fonte: elaborado a partir da BNCC (MEC, 2017, p. 38, grifos do documento) e RCGEI (RS, 2018, p. 117-118, grifos do documento).

Prosseguindo a análise, o RCGEI amplia para 22 os nove objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação* para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) definidos na BNCC. É possível constatar que ambos os documentos evidenciam a importância do trabalho com a linguagem oral na Educação Infantil, constituindo-se em um norte para as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças, considerando as diferenças sociais e de formação docente que há no cenário nacional. O Quadro 8<sup>55</sup>, a seguir, demonstra essa ampliação.

Ao analisar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do RCGEI, fica clara sua consonância com a BNCC e com as DCNEI. Constata-se também a ênfase no desenvolvimento da linguagem oral das crianças; comunicar, ouvir, falar, recontar, declamar, explorar e brincar com textos e palavras, expressar vivências e produzir histórias são apenas alguns exemplos. Por outro lado, evidencia-se um descompasso com o manifesto na PNA (BRASIL, 2019), conforme expresso na seção anterior deste capítulo, cujo foco está relacionado ao desenvolvimento da consciência fonêmica e fonológica das crianças a partir de trabalho fundamentado na Ciência Cognitiva da Leitura. Em vista disso, reitero meu posicionamento favorável ao exposto pelas Diretrizes, pela Base e pelo Referencial Curricular Gaúcho no que tange à ênfase nas múltiplas linguagens, bem como no trabalho com a oralidade, baseados em práticas intencionalmente planejadas pelos professores e continuamente vivenciadas pelas crianças.

Outro relevante aspecto do documento gaúcho, em consonância com as DCNEI (BRASIL, 2013) e a BNCC (MEC, 2018), é a centralidade da integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças na Educação Infantil, sem adotar práticas preparatórias ou antecipar processos de aprendizagem específicos da etapa seguinte. Isso porque o importante é “garantir as especificidades de cada momento do percurso educativo das crianças” (RS, 2018, p. 70). O RCGEI afirma que “a infância não se encerra quando as crianças completam seis anos, e ingressam na etapa seguinte, mas continua ao longo dos primeiros anos do Ensino Fundamental” (RS, 2018, p. 70), e este é um pressuposto que precisa ser considerado.

---

<sup>55</sup> O artigo mencionado na fonte do Quadro 8, intitulado “Letramento e brincadeira: implicações e efeitos da Base Nacional Comum Curricular na prática pedagógica docente na pré-escola”, escrito em coautoria com meu orientador, Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, foi publicado nos Anais do V COLBEDUCA (TEBALDI; CARVALHO, 2019).

**QUADRO 8**

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação* para as crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses)



BNCC	RCGEI
<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicar-se com diferentes intenções, em diferentes contextos, com diferentes interlocutores, respeitando sua vez de falar e escutando o outro com atenção.</li> <li>Valorizar a história da cultura local e regional, o vocabulário, as comidas, as vestimentas, as danças, as festividades típicas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer, explorar e recontar parlendas, lendas, cantigas folclóricas, cantos, músicas, versos, trovas, declamações, trava-línguas de artistas regionais para compor e recompor produções, canções e melodias de diferentes formas, brincadeiras de roda, poemas e ditados da cultura local e regional.</li> <li>Declamar poesias, parlendas preferidas, fazendo uso de ritmo e entonação.</li> <li>Divertir-se e interessar-se por brincar com os textos poéticos, lendas, parlendas, cantos, entre outros, da cultura regional, em suas brincadeiras livres com outras crianças.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar imagens à escrita, levantando hipóteses sobre as mesmas, por meio de livros com temas voltados aos contos e histórias da cultura local e regional.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente formas diferenciadas de apresentar a mesma utilizando diversos recursos tecnológicos.</li> <li>Identificar personagens, cenários, trama, sequência cronológica, ação e intenção dos personagens.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recontar coletivamente a história ouvida, reinventando os finais de histórias, tendo o professor como escriba.</li> <li>Compreender que a escrita representa a fala.</li> <li>Participar de situações coletivas de criação ou reconto de histórias.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressar vivências a partir de pesquisas, junto à família, de histórias regionais, relatando de forma oral ou através de desenhos.</li> <li>Produzir as próprias histórias, a partir de histórias e lendas contadas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras por meio de escrita espontânea.</li> <li>Interessar-se pela escuta da leitura de diferentes gêneros textuais.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar um livro pela leitura do título.</li> <li>• Apresentar uma história, mostrando a capa do livro, o título e o nome do autor.</li> <li>• Identificar portadores e gêneros textuais que sejam típicos da cultura local e regional.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita por meio da escrita espontânea.</li> <li>• Compreender que textos como lista de compras, cardápio, carta, recado, receita, etc. têm uma função social.</li> <li>• Reconhecer letras do seu nome e dos colegas, escrevendo espontaneamente.</li> <li>• Apreciar e conhecer a biografia e obras de artistas da cultura local e regional.</li> </ul>

Fonte: Tebaldi e Carvalho (2019, p. 11-12), adaptado do RCGEI (RS, 2018, p. 124-126).

Assim, ao analisarmos os documentos curriculares BNCC (MEC, 2018) e RCGEI (RS, 2018) quanto ao trabalho com a linguagem oral na Educação Infantil, verifica-se que ambos reiteram a significância das interações e da brincadeira como eixos estruturantes do trabalho pedagógico. Além disso, explicitam a necessidade de um planejamento com intencionalidade por parte do professor e protagonizado pelas crianças, o que denota um diálogo com os pressupostos da Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.

Uma crítica recorrente à Base, desde a sua elaboração e mesmo após sua homologação, refere-se à segmentação por idades e à prescrição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com vistas à unidade em um país de dimensão continental com diferentes realidades. Porém, como sustenta Carvalho (2015), não existe uma proposição curricular isenta de relações de poder. Segundo o autor, os dispositivos legais, normativos e instrutivos apresentam lógicas específicas, estabelecendo seus próprios ordenamentos, pois instituem saberes que disciplinam, regulam e produzem sujeitos. Por outro lado, é inegável a importância de um trabalho pautado nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer –, os quais destaco como grande potência nas práticas pedagógicas com as crianças.

Dessa forma, com base nos fundamentos teóricos e nos pressupostos dos aparatos legais delineados nesta seção, inspiro-me nas palavras de Belintane (2013) ao afirmar que o trabalho com ênfase na oralidade se caracteriza como uma metodologia corajosa que insiste no entusiasmo e na imaginação das crianças por meio do ludismo poético, da escuta e das narrativas orais infantis. Posto isso, abordo na terceira seção deste capítulo, o conceito central

objeto deste estudo, as narrativas orais, ressaltando os contributos teóricos de diferentes campos epistêmicos e sua intrínseca relação com a investigação empreendida.

### 3.3 LINGUAGEM ORAL E BRINCADEIRA: INVENTARIANDO O CONCEITO DE NARRATIVA ORAL

A narrativa não vai acabar, pois sempre haverá alguém para dizer *conta-me uma história*, e alguém que responderá *era uma vez...* (KEARNEY, 2012, p. 410, grifos do autor)

Ao realizar o mapeamento que originou o segundo capítulo desta dissertação, foi possível constatar a escassez de pesquisas sobre a interface entre letramento e brincadeira envolvendo crianças pré-escolares, especialmente relacionadas à produção das narrativas orais infantis. De acordo com Oliveira *et al.* (2013), são escassas também as pesquisas com foco na produção de narrativas orais infantis. As autoras afirmam “que tem sido dispensada pouca atenção de profissionais especializados, em relação à produção de conhecimentos, acerca dessa temática” (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 209), apesar de o estudo das narrativas orais infantis não estar atrelado a nenhuma esfera específica de abordagem teórica e tratar-se de uma das manifestações mais marcantes do desenvolvimento infantil.

Corroborando o argumento exposto, Hartmann (2014, p. 53) declara que “estudar a produção e a transmissão de narrativas orais que têm como sujeitos as crianças [...] tem sido pouco explorada”. Em contrapartida, salienta também que “o crescimento do campo da antropologia da criança, da sociologia da infância e dos estudos da infância na educação [...] já começa a delinear um caminho fértil de investigação, com bases teóricas e metodológicas interdisciplinares que lhe sustentam e justificam” (HARTMANN, 2015b, p. 238). Desse modo, para inventariar o conceito de narrativa oral, ampliei meu horizonte de busca para além do âmbito da Pedagogia e da Educação Infantil. Assim, adentrei no campo da Filosofia (RICOEUR, 2012; KEARNEY, 2012), da Psicologia (MACEDO; SPERB, 2007; SMITH; SPERB, 2007; SMITH; BORDINI; SPERB, 2009), da Psicolinguística (OLIVEIRA *et al.*, 2013), da Educação (BARBOSA, 2013; FRONCKOWIAK, 2013; CAMPOS; GIRARDELLO, 2015), das Letras (KÖCHE; MARINELLO; BOFF, 2015; SOUZA, 2015), da Comunicação (GIRARDELLO, 2015) e dos Estudos da Performance (HARTMANN, 2014, 2015b) para a composição do arcabouço teórico no qual ancorei as bases deste estudo.

Início esta seção evidenciando o conceito de narrar. Em seus estudos, Fronckowiak (2013, p. 86) defende que “o verbo narrar remete à ação de falar, ao ato de transformar em elocução um acontecimento, uma sequência de fatos”. A autora esclarece que o verbo contar assumiu recentemente uma nuance que o desloca para a ação de relatar, dizer, falar – em suma, narrar. Por sua vez, Köche, Marinello e Boff (2015) diferenciam relatar de narrar. Para as autoras, relatar “representa, pelo discurso, experiências vividas, situadas no tempo”, enquanto “a ordem do narrar mostra uma recriação do real por meio da elaboração da intriga no âmbito do verossímil” (KÖCHE; MARINELLO; BOFF, 2015, p. 13). Assim, narrar envolve diferentes efeitos de sentido, produzidos pela combinação de elementos reais, fantásticos, maravilhosos, alegóricos, simbólicos ou metafóricos.

A partir das ideias apresentadas pelas referidas autoras, é possível constatar, no âmbito da Educação Infantil, que as crianças pré-escolares também se utilizam tanto de fatos reais, vivenciados cotidianamente, quanto de elementos mágicos, fantasiosos, em suas narrativas. Verifica-se igualmente o uso do verbete *contar* como sinônimo de *narrar*, dado que, para as crianças, essa distinção não é relevante.

Prosseguindo o inventário sobre o conceito de narrativa, para Ricoeur (2012, p. 300), o que de fato está em jogo nas pretensões de toda obra narrativa é justamente o caráter temporal da experiência humana, “pois o tempo devém tempo humano na medida em que é articulado de modo narrativo, e os relatos adquirem sentido ao tornarem as condições da existência temporal”. Em sua hermenêutica da narração<sup>56</sup>, traz essa primordial correlação entre a narratividade e a temporalidade, afirmando que uma história é feita de acontecimentos conforme esses acontecimentos são transformados em uma história. Em suas múltiplas e paradoxais reflexões acerca do tempo e do ato de narrar, sustenta que a história e a ficção trabalham com um mesmo material: o ato de leitura a refigurar o tempo. Assim, em seus estudos, o autor caracteriza as narrativas em históricas e ficcionais.

Outro aspecto que destaco da densa e complexa obra de Ricoeur (2012, p. 308) é sua afirmação “de que não existe experiência humana que não seja mediada por sistemas simbólicos, e entre eles pelas narrativas”. Nós “contamos histórias porque as vidas humanas

---

<sup>56</sup> A hermenêutica ricoeuriana passou a ser conhecida em 1983 com a publicação dos três volumes da obra *Tempo e Narrativa*, na qual o autor destaca as proximidades entre a temporalidade da historiografia e a do discurso literário, relacionando a reflexão filosófica sobre a natureza da narrativa com a perspectiva linguística e poética.

têm necessidade e merecem ser narradas” (RICOEUR, 2012, p. 309), e, desse modo, por meio da tessitura narrativa, nossa experiência com o tempo se torna significativa. Com fundamentos nos estudos de Ricoeur (2012), pode-se asseverar que as narrativas nos ajudam a organizar o tempo, uma vez que, pelo ato de narrar, a experiência temporal passa a ser refletida, estruturada e organizada.

Nessa perspectiva, Barbosa (2013) argumenta favoravelmente ao compartilhamento da vida, do brincar e do narrar nos contextos coletivos da Educação Infantil, como um contraponto e uma resistência às práticas de escolarização e à regulação do tempo que caracteriza a vida contemporânea com a tríade produção-acumulação-consumo que nos atropela e nos brutaliza, inclusive no cotidiano das creches e pré-escolas. Dessa forma, concordo com a autora quando defende a escola como um lugar do encontro, de um exercício compartilhado de vida coletiva, no qual se constrói a experiência, se narra a experiência e se aprende da experiência (BARBOSA, 2013).

De acordo com Barbosa (2013, p. 221), “as crianças vivem de modo narrativo, pensam em voz alta, compartilham seus pensamentos. As brincadeiras, geralmente acompanhadas das narrativas orais, ou ainda, das histórias [...] transformam as crianças em ativos protagonistas de suas vidas”. Assim, como afirmou Ricoeur (2012) e reiterou Barbosa (2013, p. 221), “o tempo também se constrói pela narrativa. Narrar para construir tempo, ter tempo para criar narrativas” são vivências essenciais, aliadas ao tempo do brincar e ao tempo do conviver, pois “a vida em comum, a brincadeira, a imaginação e a construção de narrativas são elementos políticos importantes na educação das crianças” (BARBOSA, 2013, p. 222). Contar uma história e ouvir narrativas estabelecem vínculos, criam laços e, conforme salientado por Barbosa (2013, p. 221), “liga[m] as artes do fazer com as artes do viver”, pontuando, dessa maneira, a função ética, política e estética envolvida na produção das narrativas no contexto das escolas infantis. Tomando esses princípios teóricos como pontos de partida, é possível constatar a relevância de um trabalho pautado nas narrativas orais das crianças no âmbito pré-escolar.

Na mesma direção, Kearney (2012, p. 412) destaca a persistência e a resistência das narrativas, mesmo em tempos contemporâneos, quando a telecomunicação e os dados digitais hiperavançados começam a substituir os antigos modos de expressão, pois acredita que “toda existência humana é uma vida em busca de uma narrativa” e “que não importa o quanto as tecnologias transformem nossos modos de contar histórias, as pessoas irão sempre

apreciar entrar no transe da narrativa e deixar-se conduzir através de um conto por um mestre tecelão de histórias”. Para o autor, “existe um perpétuo reconhecimento de que a existência seja inerentemente narrativa. A vida está prenhe de histórias. Ela é um enredo nascente em busca de uma parteira. Porque dentro de cada ser humano existem inúmeras pequenas narrativas tentando escapular” (KEARNEY, 2012, p. 413). Concordo com o exposto por Kearney (2012), dado que, sem dúvida, somos em essência seres narrativos, e as crianças são exímias narradoras, expressam suas ideias, suas vivências, suas percepções acerca do mundo e dos acontecimentos por meio das narrativas.

A partir do exposto, segundo Kearney (2012, p. 413), “a narratividade é o que marca, organiza e esclarece a experiência temporal; e que todo processo histórico é reconhecido como tal na medida em que pode ser contado. Uma história é feita de eventos, e o enredo [...] é a mediação entre os eventos e a história”. Outro importante aspecto levantado pelo autor é que o ato de contar histórias só existe no jogo interativo envolvendo “alguém (um narrador) contando algo (uma história) a alguém (um ouvinte) sobre algo (um mundo real ou imaginário)” (KEARNEY, 2012, p. 415). Refletindo sobre os elementos pontuados pelo referido autor, o contexto coletivo das escolas infantis certamente favorece a produção e o compartilhamento das narrativas das crianças, seja nos momentos de rodinha, durante as brincadeiras e nas interações, propiciando, assim, o desenvolvimento da oralidade e o exercício da escuta dos e entre os meninos e as meninas.

Nessa perspectiva, Kearney (2012, p. 412) afirma que “nossas vidas estão constantemente interpretando a si próprias [...] em termos de começos, meios e fins (ainda que não necessariamente nessa ordem)”. Nossa existência segue uma espécie de enredo prévio, visto que a ação de toda pessoa pode ser lida como parte de uma história em desdobramento. De certo modo, narrar é recriar mundos atuais na forma de mundos possíveis.

Sobre esse aspecto, o autor ressalta que a chave da *mimesis* (forma criativa de recontar) “reside em um certo espaço vazio demarcando a fronteira entre o mundo narrado e o mundo vivido, aberto pelo fato de que toda a narrativa é contada de um determinado ponto de vista” (KEARNEY, 2012, p. 415). Em resumo, salienta que “a vida está sempre a *caminho* da narrativa, mas não chega lá até que alguém escute e conte essa vida como uma história” (KEARNEY, 2012, p. 415, grifo do autor).

As contribuições de Kearney (2012), Ricoeur (2012) e Barbosa (2013) evidenciam o potencial das narrativas na vida humana. Tornamo-nos humanos por meio das narrativas; são as narrativas que constroem o tempo, que organizam e recriam nossas experiências, que tornam possível o viver e o compartilhar a vida. Considerando tais pressupostos, os contextos de vida coletiva das escolas infantis, pautados pelas interações e pela brincadeira, são campo fértil para o desenvolvimento das narrativas das crianças e dos adultos que convivem diariamente.

Outro autor que contribui significativamente para inventariar o conceito de narrativa é Souza (2015, p. 288, grifos do autor). O autor afirma que “narrar se vincula à autenticidade, fenômeno essencial para envolver os que, pasmados escutam. A admiração no ato de narrar não deixa de ser um processo de *maravilhamento* do ouvinte, uma característica que unida à surpresa, se aproxima dos atos *milagrosos*”, pois é justamente na subjetividade da narrativa que se traduz a reinvenção do mundo.

Sob tal ótica, para Souza (2015), o ato de narrar leva em consideração o prazer e o encanto de ouvir a voz do outro, posto que narrar e escutar estão na base da formação do sujeito, de sua identidade, de seu caráter. “Quem narra se mostra ao outro, conta coisas de si. É nesse fluxo que nasce a cumplicidade” (SOUZA, 2015, p. 290) e a afetividade entre os interlocutores. Os pressupostos apresentados por Souza (2015) nos remetem ao contexto de vida coletiva das escolas infantis, visto que as crianças e também os adultos são facilmente capturados pelas narrativas, no exercício cotidiano da escuta, da imaginação e da interlocução com aquele que narra.

Nessa perspectiva, “narrar, portanto, é organizar o mundo (externo e interno) para contar ao outro minhas particularidades e perceber a ausência do outro em mim” (SOUZA, 2015, p. 292), marcando, assim, o caminho para o encontro com os demais. Parafraseando Paulo Freire (1997), o autor concorda com a máxima de que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, defendendo que “a convivência com as narrativas orais apresenta ao indivíduo seu lugar no mundo” (SOUZA, 2015, p. 292). Desse modo, considerando o âmbito da Educação Infantil, as contribuições de Souza (2015) configuram-se potentes perspectivas para um trabalho pautado na produção das narrativas orais infantis.

“Embora não haja um consenso teórico para a definição de *narrativa*, é seguro dizer que narrar é uma atividade linguística, uma relação comunicacional que se oferece ao outro” (SOUZA, 2015, p. 297, grifo do autor) e, sob tal ponto de vista, “quando alguém narra uma

história, instaura-se um processo de interação entre dois ou mais interlocutores; abre-se espaço para uma performance<sup>57</sup> (SOUZA, 2015, p. 297). Dessa forma, são tecidas as malhas narratológicas inerentes à sociedade humana. Considerando as interações e a brincadeira os eixos norteadores da Educação Infantil, é certo que garantir práticas intencionalmente planejadas e vivenciadas pelas crianças a partir das narrativas orais favorece a relação com o outro, o exercício da escuta e da imaginação, a ampliação de repertórios e experiências e, sobretudo, o encontro e a interlocução com os demais.

Partindo desse panorama acerca da narrativa e em consonância com o exposto, Macedo e Sperb (2007, p. 233), sob as lentes dos estudos sociointeracionistas contemporâneos, afirmam que, “por meio do ato de narrar, a criança cria e confere significado à própria vida”. Apontam também que a narrativa “serve de instrumento de ligação entre o passado, presente e futuro, possibilitando assim, a construção da história e da identidade” (MACEDO; SPERB, 2007, p. 239) de cada um, em um contexto colaborativo de engajamento. Dessa forma, a ação de compartilhar uma experiência, através da narrativa, permite o entrelaçamento da história de quem conta com a história de quem ouve, conforme já referendado por Kearney (2012), pois uma narrativa pressupõe um narrador, uma história e um ouvinte.

Nessa direção, concebe-se a narrativa como um instrumento de construção de sentido que organiza a experiência em uma sucessão de eventos no tempo, focalizando personagens, ações e intenções; nessa sucessão, a criança situa os acontecimentos de modo espacial e interpessoal. De acordo com Smith e Sperb (2007, p. 553), “a narrativa é uma forma de pensamento discursivo que permite à criança pré-escolar construir progressivamente um sentido de si própria, enquanto se situa num mundo de relações e práticas sociais”. Tais prerrogativas dialogam com o exposto por Ricoeur (2012) e Kearney (2012) acerca das composições entre a temporalidade e a narrativa.

Smith e Sperb (2007, p. 553) defendem ainda que “a apropriação de formas convencionais de contar histórias contribui para a organização e sofisticação do pensamento discursivo e da imaginação criadora, possibilitando que a criança desenvolva recursos cognitivos e afetivos para interagir” com o mundo. Assim, postulam que o contexto da Educação Infantil é fundamental para a produção das narrativas das crianças, pois proporciona

---

<sup>57</sup> O conceito de *performance narrativa* será abordado na próxima seção deste capítulo.

a contação e o reconto de histórias, a interação e a interlocução entre pares, além de privilegiar a brincadeira e o faz de conta.

Diante dessa lógica, para Smith e Sperb (2007, p. 556), há uma intrínseca relação entre narrativa e cultura. Ressaltam o “caráter convencional e mimético da narrativa e do brincar já que ambos partem da imitação de uma experiência mediada pelos outros indivíduos e a cultura, utilizam representações convencionadas [...] e necessitam da interpretação de outras pessoas” mesmo na criação de mundos possíveis. Dessa maneira, a narrativa favorece a descontextualização e abstração da linguagem, habilidades estas ligadas ao letramento (SMITH; SPERB, 2007).

Por sua vez, Smith, Bordini e Sperb (2009, p. 181) contribuem com o panorama apresentado acerca da narrativa definindo-a como “um modo de pensamento discursivo que organiza numa história personagens e situações, com um transcurso temporal”. Por envolver tanto a comunicação quanto a ludicidade, as autoras defendem que a narrativa deve ser priorizada no contexto das escolas infantis, pois, além de se configurar como organizadora da experiência, o brincar se estrutura narrativamente. A narrativa constitui-se ainda em uma estrutura convencional, mas ao mesmo tempo aberta e flexível, uma vez que pode ser organizada e reorganizada pelo indivíduo (SMITH; BORDINI; SPERB, 2009), contribuindo para a socialização da criança, bem como para a construção da sua identidade.

A partir de seus estudos, defendem que as narrativas ficcionais compreendem habilidades cognitivas e linguísticas mais sofisticadas, possibilitando que a criança desenvolva a imaginação e reorganize livremente os elementos da sua experiência (SMITH; BORDINI; SPERB, 2009). De acordo com Smith, Bordini e Sperb (2009, p. 189), a rodinha, a interlocução com colegas e professores, o reconto e a criação de histórias são experiências de grande potencial para eliciar as narrativas orais infantis, “tanto pessoais como ficcionais, tanto de histórias já conhecidas como de histórias inventadas, recriadas”, apostando, assim, no caráter lúdico e experimental da narrativa. Desse modo, as argumentações apresentadas pelas referidas autoras reiteram a relevância e a potencialidade de um trabalho que garanta, no contexto educativo das escolas infantis, o desenvolvimento das narrativas orais das crianças. Seus estudos coadunam com o exposto na primeira seção deste capítulo acerca do campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação*.

Prosseguindo o inventário sobre narrativa, evidencio a seguir a inter-relação entre ludicidade e narrativa, apoiada nos estudos de Girardello (2015), que defende a dimensão

lúdica como sendo vital para a autoria narrativa das crianças. Para a autora, narrar histórias possui uma dimensão de brincadeira, pois, ao brincar, a criança está sempre inventando enredos ou tentando se inserir nos enredos propostos pelos colegas. Dessa forma, “a brincadeira narrativa é uma prática intensamente social, nutrindo-se das colaborações e dos diálogos que ocorrem na sala de aula” (GIRARDELLO, 2015, p. 17). Tal prerrogativa dialoga com o exposto por Barbosa (2013) e é reiterado tanto por Macedo e Sperb (2007) quanto por Smith, Bordini e Sperb (2009) ao sinalizarem que as brincadeiras acontecem por meio de narrativas que, por sua vez, são tecidas de maneira colaborativa entre as crianças.

Em seus estudos, Girardello (2015, p. 18) traz à tona o conceito de autoria narrativa, salientando um duplo movimento, pois, ao se apropriarem de ideias, palavras e imagens da cultura comum, as crianças o fazem cada uma a seu modo, equilibrando “criação individual com apropriação cultural e compartilhamento social, todos eles mobilizadores da criação de histórias pelas crianças, desde a Educação Infantil”. Assim, a autoria narrativa é inseparável da dimensão estética, dado que “palavras, ritmos, tonalidades, pausas, ênfases, gestos, o que entra e o que fica de fora e com que objetivo, tudo é explorado com ludicidade e critério” (GIRARDELLO, 2015, p. 23). Considerando os pressupostos apresentados, reafirmo a importância de um trabalho no âmbito pré-escolar que propicie a produção de narrativas orais infantis em um contexto permeado pela escuta, pela brincadeira e pelo compartilhamento de ideias.

Evidencio também as contribuições de Campos e Girardello (2015, p. 91), as quais defendem que “a criança ao narrar as suas histórias potencializa o desenvolvimento de sua imaginação e linguagem, o que lhe possibilita o exercício da criatividade e da autoria, além de ampliar suas próprias experiências estéticas e culturais”. Dessa forma, “as narrativas orais produzidas pelas crianças [...] anunciam suas representações sociais e o modo como compreendem o mundo”, pois “as narrativas são tecidas a partir das diferentes referências culturais presentes no cotidiano da criança” (CAMPOS; GIRARDELLO, 2015, p. 91). Conforme já pontuado, o mundo narrado está imbricado no mundo vivido (KEARNEY, 2012), expressando uma intrínseca relação entre narrativa e cultura (SMITH; SPERB, 2007), e essa interlocução entre a imaginação e as experiências das crianças expressas pelas narrativas orais em um contexto de vida coletiva propicia a ampliação de repertórios e a sofisticação da linguagem oral das crianças.

Outro aspecto importante destacado pelas autoras refere-se à interação entre a criança narradora e a criança ouvinte, uma vez que “a criança ao contar uma história está em interação com o outro (seu interlocutor) e se apropria da palavra do *outro* [...] desse modo, a linguagem precisa ser compreendida como relação dialógica” (CAMPOS; GIRARDELLO, 2015, p. 92). De acordo com Campos e Girardello (2015, p. 94), “a criança, ao tecer suas narrativas e ao compartilhá-las num espaço de interação, vai constituindo sua identidade, instaurando sua autoridade e explorando sua autoria”, expressando, assim, um pouco de tudo o que constitui o mundo no qual ela está inserida.

As autoras pontuam igualmente que é no contexto de uma relação com a linguagem e a voz que a criança produz suas narrativas, pois “ao contar a sua história ocupa a posição de autor, uma vez que produz textos que precisa organizar, a fim de dar ao seu discurso um começo, um meio e um fim” (CAMPOS; GIRARDELLO, 2015, p. 91). Dessa maneira, os enunciados e as narrativas das crianças são sempre constituídos socialmente, em um espaço e em um tempo determinados por relações sociais. Campos e Girardello (2015, p. 93) afirmam que “a história que a criança cria e conta parte de algo *dado*, que pode ser o conjunto de narrativas que ela ouviu em diferentes espaços sociais e que advém do mundo da sua vida e ainda da sua capacidade imaginativa e de criação”.

Nessa perspectiva, segundo as autoras, “mesmo quando [a criança] está reproduzindo um texto, ou seja, recontando uma história, estamos diante de um acontecimento novo e singular” (CAMPOS; GIRARDELLO, 2015, p. 93), dado que, ao contar a história ao seu modo, ela se constitui como autora. Para Campos e Girardello (2015, p. 95), “à medida que a criança ouve e narra histórias [...] ela vai se apropriando dos discursos do *outro* e reformulando as histórias que já conhece, dando-lhes sentidos diferentes, de acordo com sua cultura e com as relações humanas que estabelece com as narrativas”. Dessa forma, a criança institui autoria ao seu enunciado, além de ampliar “suas possibilidades de elaborar e explorar narrativamente suas experiências pessoais, com evidentes resultados positivos para sua constituição subjetiva” (CAMPOS; GIRARDELLO, 2015, p. 95). Tais questões também foram destacadas por diferentes campos epistêmicos, conforme postulado por Macedo e Sperb (2009), Kearney (2012) e Souza (2015) neste estudo.

A seguir, com o intuito de sumarizar esse inventário acerca do conceito de narrativa oral, ancorado nas contribuições dos campos da Filosofia (RICOEUR, 2012; KEARNEY, 2012), da Psicologia (MACEDO; SPERB, 2007; SMITH; SPERB, 2007; SMITH; BORDINI; SPERB, 2009),

da Psicolinguística (OLIVEIRA *et al.*, 2013), da Educação (BARBOSA, 2013; FRONCKOWIAK, 2013; CAMPOS; GIRARDELLO, 2015), das Letras (KÖCHE; MARINELLO; BOFF, 2015; SOUZA, 2015), da Comunicação (GIRARDELLO, 2015) e dos Estudos da Performance (HARTMANN, 2014, 2015b), saliento conceitos-chave e a interlocução entre os autores abordados no Quadro 9.

## QUADRO 9

### Conceitos-chave acerca das narrativas orais



## As narrativas orais

Constroem sentido e conferem significado à experiência, ao brincar e à própria vida (MACEDO; SPERB, 2007; KEARNEY, 2012; BARBOSA, 2013).

São tecidas a partir das vivências, do contexto e das referências culturais cotidianas dos sujeitos (SMITH; SPERB, 2007; CAMPOS; GIRARDELLO, 2015).

Apresentam intrínseca relação com a temporalidade, pois organizam, estruturam e reconfiguram o tempo e as experiências vividas, possibilitando refletir e situar os acontecimentos em uma sucessão de eventos (MACEDO; SPERB, 2007; SMITH; BORDINI; SPERB, 2009; KEARNEY, 2012; RICOEUR, 2012; FRONCKOWIAK, 2013; HARTMANN, 2014).

Constituem-se em um contexto colaborativo de engajamento, em um processo dialógico e relacional entre narrador e ouvinte(s); portanto, nutrem-se pela interação, pela afetividade, pela cumplicidade, pelo compartilhamento e pelo encontro (MACEDO; SMITH, 2007; SMITH, SPERB, 2007; BARBOSA, 2013; SOUZA, 2015; GIRARDELLO, 2015; CAMPOS; GIRARDELLO, 2015).

Conferem autoria ao narrador, pois, ao narrar, reinventa o mundo, recria o real, conta a partir de determinado ponto de vista, exercita a criatividade e a imaginação, combina elementos reais, fantásticos, metafóricos, alegóricos e simbólicos. As narrativas associam criação individual com apropriação cultural e compartilhamento social (KEARNEY, 2012; KÖCHE; MARINELLO; BOFF, 2015; SOUZA, 2015; GIRARDELLO, 2015; CAMPOS; GIRARDELLO, 2015).

Fonte: Elaboração própria (2020).

Assim, com base nos conceitos apresentados acerca das narrativas orais, trato, na seção a seguir, do conceito de *performance narrativa* (HARTMANN, 2014, 2015b, 2015c; SOUZA, 2015), com especial ênfase aos modos como as crianças criam, inventam e narram suas histórias explorando a corporalidade, a gestualidade e a vocalidade.

### 3.4 BRINCADEIRA E CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS PELAS CRIANÇAS: O CONCEITO DE PERFORMANCE NARRATIVA

A criança é *performer* de sua vida cotidiana, suas ações presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor, e também de algo por vir – e se, olhada nesta chave, poderá desenvolver-se rumo à assunção de sua responsabilidade e independência, no decorrer dos primeiros anos de sua presença no mundo. (MACHADO, 2010a, p. 123)

O ato de narrar congrega elementos linguísticos e extralinguísticos, como gestos, expressões faciais, forma de olhar, movimento corporal, postura, aspectos acústicos da fala, como a musicalidade, a frequência, a duração, a intensidade, a tonalidade, a altura da voz, entre outros (SOUZA, 2015). Nas palavras de Souza (2015, p. 295), “a performance na narração é o que garante o envolvimento do leitor-ouvinte”. Na mesma direção, Smith (2006, p. 32) define performance narrativa como “a capacidade de utilizar recursos expressivos corporais, afetivos e verbais para manter a atenção da plateia e envolvê-la no que está sendo contado”. Certamente a interação do narrador com a audiência é ponto essencial e está intrinsecamente relacionada ao seu modo de narrar, à sua performance.

Além das contribuições evidenciadas na abertura desta seção, Hartmann (2015b) tem direcionado seus estudos para as potencialidades criativas e expressivas encontradas no cruzamento entre narrativa e performance. Em suas pesquisas, concebe as crianças participantes como autoras e narradoras de suas histórias, denominando-as sujeitos da narração, sujeitos da ação de contar ou *performers* (HARTMANN, 2015b), e analisa as estratégias narrativas, gestuais e vocais utilizadas por elas.

A partir de seus referenciais teóricos, Hartmann (2015b, 234) explicita que a “performance relaciona-se às práticas estéticas que envolvem padrões de comportamento, maneiras de falar, maneiras de se comportar corporalmente – cujas repetições situam os atores sociais no tempo e no espaço, estruturando identidades individuais e de grupo”. Desse modo, defende que a criança, ao assumir a produção e a performance narrativa, contribui “tanto no desenvolvimento de suas potencialidades expressivas quanto na sua inserção como

sujeito autônomo no mundo” (HARTMANN, 2015b, p. 235). Assim, por meio de suas narrativas orais, “as crianças podem atualizar suas memórias, aprimorar sua criatividade e organizar as experiências vividas” (HARTMANN, 2015b, p. 245), atuando como autoras de sua própria história, pois são excelentes narradoras e suas histórias podem nos contar muito do seu universo.

Por essa razão, fundamentada em seus estudos, Hartmann (2015c) apresenta o conceito de performance como uma chave analítica importante para a compreensão da complexidade envolvida nos eventos narrativos. Na acepção da autora, a performance “contempla aspectos como a contextualização espaço-temporal da narrativa, estratégias corporais e vocais usadas pelo narrador em ação, a participação do público, além da linguagem poética no que é narrado” (HARTMANN, 2015c, p. 49), explicitando, dessa forma, que toda performance é um ato de comunicação. De acordo com Hartmann (2014, p. 55), diferentemente do escritor, o narrador oral “pode fazer uso de dispositivos como gestos, expressões faciais e voz [...] para provocar na plateia emoções que levam a novas experiências”. É desse modo que o narrador cativa o ouvinte.

Prosseguindo na apresentação do conceito de performance narrativa, Hartmann (2015c, p. 50) destaca ainda a “importância ao papel dos sujeitos (no nosso caso, as crianças – sujeitos da ação de contar), de seus corpos, vozes, gestos, experiências, identidades étnicas, de gênero, raça e classe nos processos de construção de conhecimento”, sinalizando a relevância do contexto no qual as narrativas são produzidas pelas crianças. Conforme explicitado na epígrafe desta seção por Machado (2010a), a criança *performer*, ao narrar, performatiza sua vida cotidiana e, por meio de suas ações, presentifica algo de si, dos pais, da cultura ao seu redor. Essa prerrogativa evidencia o valor do contexto e das relações humanas, dado que toda ação e reflexão são sempre situadas em determinado lugar, envolvendo situações de fala e de escuta compartilhada. Corroborando o exposto, Hartmann (2015c, p. 59, grifo da autora) afirma que as “*crianças-performers* [...] agem sobre o mundo, não apenas narrando, mas também o transformando”, pois as narrativas são resultantes de “múltiplos entrelaçamentos, entre escrita e oralidade, entre narrador e público, entre indivíduo e grupo e entre memória e experiência, promovendo o estabelecimento de vínculo” do narrador com um mundo que transcende aquele pelo qual ele é identificado.

Outro importante aspecto apontado por Hartmann (2015c, p. 63-64, grifos da autora) referente à performance narrativa é a individualização, “que não está ligada à autoria *do que*

é narrado, mas ao *como se narra*”, posto que “diferentes infâncias articulam diferentes gêneros e estratégias narrativas e, conseqüentemente, valorizam e produzem distintas performances”. Considerando essa premissa, vale sempre conhecer o cenário da pesquisa e situar as crianças participantes nesse contexto, porque certamente suas narrativas e suas performances estão intrinsecamente relacionadas às suas vivências de mundo e à coletividade com a qual convivem.

Nessa perspectiva, Hartmann (2017, p. 55, grifo da autora) afirma que “compreender o contexto escolar sob as lentes dos estudos da *performance* permite enxergar esses corpos, vozes e gestos na sua concretude, na relação com a instituição, com os pares, com os adultos, com o tempo/espaço da sala de aula”. Assim, a *performance* caracteriza-se por ser prática, provisória, em construção, processual e lúdica; portanto, requer dos adultos a escuta e acolhida da pluralidade de corpos, vozes e saberes de seus alunos, em uma abertura à aprendizagem por meio da alteridade.

Desse modo, a escola torna-se um lugar de encontro, pautada “na escuta ativa, no respeito, na abertura às possibilidades de relação e troca e na constante avaliação compartilhada do processo” (HARTMANN, 2017, p. 60), tornando crianças e jovens protagonistas do ato de narrar. Tais pressupostos defendidos por Hartmann (2017) dialogam intimamente com os contextos de vida coletiva das escolas infantis, nos quais as práticas pedagógicas, desenvolvidas a partir das interações e da brincadeira, devem ser conduzidas por escuta, acolhida, respeito e ampliação do conhecimento de mundo, reconhecendo as potencialidades das crianças e as ricas narrativas que podem ser criadas e compartilhadas cotidianamente.

Com base nas prerrogativas expostas nesta seção acerca das performances narrativas das crianças, apresento a seguir o conceito de *pensamento compartilhado sustentado* (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004) como uma potente possibilidade para vislumbrarmos a mediação docente no contexto da Educação Infantil.

### 3.5 A MEDIAÇÃO DOCENTE: O CONCEITO DE PENSAMENTO COMPARTILHADO SUSTENTADO

[...] é preciso ter clareza dos conceitos que estão sendo promovidos num contexto de aprendizagem baseado no brincar. (FLEER, 2017, p. 226)

Início esta seção reiterando que este estudo não teve a pretensão de analisar o fazer docente, nem as ações dos professores e professoras que atuam nas escolas infantis. Porém, é relevante explicitar a concepção de docência na Educação Infantil adotada, mesmo que de forma sucinta, destacando a importância do papel dos professores e professoras que trabalham com as crianças.

Em nosso país, sabemos o quanto são recentes a consolidação e o reconhecimento do campo da Educação Infantil no contexto educativo, conforme evidenciado no primeiro capítulo desta dissertação. Da mesma maneira, como sinalizado por Barbosa (2016, p. 131), “ser professora de Educação Infantil é exercer uma profissão nova, ainda em construção, que se forja no encontro entre as teorias de formação docente, as especificidades da prática cotidiana e os saberes e conhecimentos específicos” relacionados a esse âmbito.

A referida autora aponta que essa profissão se caracteriza por um caráter híbrido, reflexivo e ativista, pois “um professor de crianças pequenas tem uma relação forte com a ação, com um corpo que se movimenta junto com as crianças, com a arteficialidade de um saber que se produz em contexto” (BARBOSA, 2016, p. 134). Desse modo, Barbosa (2016, p. 136) defende que, “com as crianças, tudo exige tempo e profundidade, e essa complexidade não é passível de ser simplificada”, vendo, assim, a docência com crianças como uma profissão relacional.

Corroborando o exposto, Carvalho e Fochi (2016, p. 158), ao tratarem da complexidade do trabalho pedagógico com as crianças, afirmam que ele deve estar “concentrado na criação de contextos favoráveis para as diversas possibilidades do aprender”. Os autores alegam que é justamente “no modo como são pensados os tempos e espaços, como se dá a escolha dos materiais e a gestão do jogo social que a escola comunica suas crenças sobre o significado de educar crianças em espaços coletivos” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 24-25).

Carvalho e Fochi (2017, p. 36) apoiam o desenvolvimento das práticas pedagógicas a partir da Pedagogia do Cotidiano<sup>58</sup>, nas quais os professores possam “potencializar a vida que pulsa todos os dias na escola da infância”. Os autores reiteram que “os professores devem estar atentos aos modos como as crianças pequenas se relacionam com o mundo e à

---

<sup>58</sup> Os autores definem a Pedagogia do Cotidiano “como uma unidade de inteireza da vida constituída por diversos fios – temporalidades, espacialidades, relações, linguagens – que se estabelecem na escola” (CARVALHO; FOCHI, 2016, p. 165).

especificidade dos recursos que utilizam, como a corporeidade, a linguagem e a emoção” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 38) para propiciar uma pedagogia participativa que prioriza a atuação e o engajamento das crianças.

Ampliando o debate acerca do exercício docente na Educação Infantil, Arce (2013a, p. 7) introduziu no cenário brasileiro o conceito de pensamento compartilhado sustentado<sup>59</sup>. De acordo com Siraj-Blatchford e Sylva (2004, p. 718), o pensamento compartilhado sustentado refere-se a uma “interação entre dois ou mais indivíduos trabalhando juntos de maneira intelectual para resolver um problema, esclarecer um conceito, avaliar atividades ou estender narrativas”. As referidas autoras inglesas pontuam a importância do papel do professor, para além de uma postura responsiva, cuidadora e de monitoramento das crianças, como um adulto engajado nos episódios de aprendizagem, que investe no diálogo e nas interações com os meninos e meninas, instigando a reflexão e a imaginação por meio de conversas e questionamentos abertos.

Nessa perspectiva, a aprendizagem acontece por um “processo de coconstrução reflexiva” (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004, p. 720) a partir das interações adulto-criança envolvendo os elementos do pensamento compartilhado sustentado. Nesse contexto, cabe ainda destacar “a natureza pedagógica proativa do papel dos adultos” (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004, p. 723) ao planejar as propostas, o ambiente e os recursos necessários. Ao mesmo tempo, Siraj-Blatchford e Sylva (2004, p. 722) reiteram que “isso não sugere que a maior parte do tempo das crianças precise ser dominado ou liderado por adultos. Nos ambientes mais eficazes, as crianças passaram cerca de metade do seu tempo em atividades lúdicas escolhidas livremente”, pois o importante é a atuação do professor na perspectiva de andaime, fornecendo o apoio essencial para que a criança amplie seus conhecimentos e construa suas aprendizagens.

As referidas autoras argumentam que “o adulto deve entender a perspectiva cognitiva, cultural e social do aprendiz para que ele possa construir pontes entre o que a criança sabe e o que ela é capaz de aprender” (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004, p. 725), em um contexto de compartilhamento de propósito e de atividade conjunta entre criança e professor. Dessa forma, segundo Siraj-Blatchford e Sylva (2004, p. 727), o adulto “gradualmente se retira ou

---

<sup>59</sup> *Sustained shared thinking* é uma expressão cunhada pelas pesquisadoras inglesas Iram Siraj-Blatchford e Kathy Sylva (2004) em seu artigo intitulado “Researching Pedagogy in English Pre-Schools”, a partir de uma pesquisa longitudinal realizada na Inglaterra. O estudo teve a duração de 5 anos e acompanhou o progresso de 3.000 crianças em 141 pré-escolas em Londres.

reduz o suporte e permite que a criança desenvolva confiança em seu desempenho independente”. Assim, é possível evidenciar o mútuo protagonismo da criança e do professor nos contextos de vida coletiva das escolas infantis.

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à inocuidade de um trabalho com as infâncias realizado a partir do “fornecimento de planilhas e/ou ensino superdirecionado ou didático” (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004, p. 723). As autoras constataram que o ensino formal e a instrução direta ou programada nos contextos pré-escolares se mostraram contraproducentes, visto que geram maior ansiedade e baixa estima nas crianças, além de representar aprendizagens de curta duração. De acordo com Siraj-Blatchford e Sylva (2004, p. 725), “o ensino didático altamente estruturado também resultou em crianças pequenas um aumento significativo no comportamento de estresse e de ansiedade”, ocasionando comprometimento emocional para as aprendizagens. Concordo com as constatações das pesquisadoras inglesas, pois o grande desafio da docência na Educação Infantil reside no reconhecimento das singularidades no trabalho com as infâncias, e isso não supõe uma prática pedagógica propedêutica.

Fundamentadas em suas pesquisas, as referidas autoras inglesas destacam que o ambiente mais eficaz para o trabalho pedagógico com as crianças é o que combina “o fornecimento de estrutura aberta e oportunidades para o brincar livre com trabalho em grupo mais focado, envolvendo instrução direta” (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004, p. 726), uma vez que “a instrução direta não é prejudicial; é o equilíbrio que é importante”. Com base nos pressupostos expostos, reitero que essa abordagem equilibrada seria, portanto, o modelo mais desejável de se promover nos contextos de vida coletiva das escolas da infância.

Nessa direção, a pesquisa de Siraj-Blatchford e Sylva (2004, p. 720) indica que os melhores cenários para o contexto pré-escolar são os que propiciam o equilíbrio entre as oportunidades de livre escolha da criança e o trabalho pedagógico intencionalmente planejado pelo professor: as “evidências sugerem que não existe uma pedagogia ‘efetiva’. Em vez disso, o pedagogo eficaz orchestra a aprendizagem fazendo intervenções (sendo andaime, discutindo, monitorando, dando tarefas)”, interagindo e dialogando com as crianças, com olhar atento e escuta sensível aos interesses e necessidades do grupo.

Outro aspecto a considerar é o livre brincar das crianças na Educação Infantil. A pesquisa de Siraj-Blatchford e Sylva (2004, p. 720) constatou que, embora esteja claro que “um ambiente instrutivo do brincar livre pode envolver a criança e encorajar sua construção

ou coconstrução cognitiva, ainda existem poucas evidências de pesquisa para sugerir que isso é naturalmente alcançado”. Por essa razão, as autoras sustentam a relevância da implementação de práticas pedagógicas a partir do pensamento compartilhado sustentado, baseado no diálogo, na qualidade das interações criança-adulto, no equilíbrio entre atividades de livre escolha da criança e intencionalmente planejadas pelo professor.

O importante é o adulto “elevar o nível de raciocínio” da criança, desafiando-a cognitivamente, conversando com ela, oportunizando a reflexão sobre as vivências, “estendendo” o episódio iniciado pelas crianças ou propiciado pelas situações de aprendizagens planejadas (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004). Nesse contexto, o Quadro 10, a seguir, explicita a atuação docente sob uma perspectiva de trabalho a partir do pensamento compartilhado sustentado, conforme evidenciado na referida pesquisa.

## QUADRO 10

### Qualidade da interação adulto-criança



#### O adulto:

- 1 Encoraja as crianças a experimentarem novas experiências;
- 2 Demonstra entusiasmo com os esforços das crianças;
- 3 Envolve-se com as crianças de maneira respeitosa e atenciosa;
- 4 Emite respostas positivas às crianças em suas necessidades emocionais e de aprendizado;
- 5 Busca promover o aprendizado das crianças demonstrando consciência das situações vivenciadas;
- 6 Faz intervenção e modela quando considera apropriado;
- 7 Oportuniza que as crianças possam agir por si mesmas;
- 8 Faz perguntas abertas, provocando a reflexão e ampliando a imaginação.

Fonte: Adaptado de Siraj-Blatchford e Sylva (2004, p. 725).

Com base no exposto, é possível constatar que o ambiente de aprendizagem deve proporcionar às crianças oportunidades de serem ativas e de tomarem a iniciativa de aprender, enquanto “o principal papel do adulto é fornecer essas oportunidades e experiências através da definição do ambiente físico e intelectual e de um planejamento

consistente” (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004, p. 727), intencional e flexível, pautado em desafios cognitivos e na qualidade das interações entre crianças e adultos.

Na mesma direção, os estudos de Fleer (2010) trazem relevantes contribuições acerca do brincar e do aprender, em uma abordagem prospectiva e inter-relacional, reiterando que se podem trabalhar, de forma inter-relacionada, os conceitos presentes no cotidiano das crianças e os conhecimentos culturais e científicos por meio do pensamento compartilhado sustentado. Em seus estudos, conforme já anteriormente pontuado por Siraj-Blatchford e Sylva (2004), Fleer (2010, p. 15) constatou que “os ambientes de aprendizagem mais eficientes [são] aqueles planejados e pensados pelo professor tendo sempre em mente como ponto de partida o cotidiano e os conceitos nele presentes”. Para a autora, “o brincar e o aprender se inter-relacionam”, pois se constituem mutuamente (FLEER, 2017, p. 101). Para Fleer (2017, p. 115), a maneira de compreender e ver o brincar determina o modo de ser e fazer a ação pedagógica na Educação Infantil, uma vez que “o brincar pode ser interpretado de múltiplas maneiras”.

A referida autora afirma que, quando o professor planeja e organiza o ambiente para a brincadeira, está ampliando exponencialmente o desenvolvimento das crianças. Ao brincar, as crianças têm a oportunidade de pensar conscientemente sobre diferentes assuntos, estabelecendo relações, e isso contribui para a ampliação de seus conhecimentos. Segundo Fleer (2017), isso não ocorre de forma natural, nem é descoberto isoladamente, precisando ser ensinado.

Desse modo, “brincar torna possível o pensamento sistêmico porque na brincadeira a atividade das crianças é holística” (FLEER, 2017, p. 166), e tudo está intimamente conectado com a vida cotidiana. Para Fleer (2017, p. 170), “a dimensão criativa é capturada quando o ambiente é planejado e construído cuidadosamente. Ambientes interessantes e situações instigantes criadas são oportunidades e possibilidades para as crianças aprenderem e se desenvolverem”.

Em suas pesquisas, Fleer (2017) destaca abordagens curriculares baseadas no brincar em diferentes localidades no cenário mundial. Na Austrália, a abordagem é denominada ensino intencional<sup>60</sup>; em Singapura, o programa é conhecido como brincar intencional<sup>61</sup>; e,

---

<sup>60</sup> Tradução livre de *intentional teaching* (FLEER, 2017, p. 196).

<sup>61</sup> Tradução livre de *purposeful play* (FLEER, 2017, p. 197).

em Hong Kong, chama-se “edubrin”<sup>62</sup>, uma combinação das palavras educar e brincar. Os três programas curriculares são fundamentados no brincar com intencionalidade, por meio do pensamento compartilhado sustentado, que “ênfatiza as interações em torno de conceitos como necessárias durante o brincar” (FLEER, 2017, p. 194).

De acordo com Fleer (2017, p. 194), o *pensamento compartilhado sustentado* (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004) permite ao “professor tornar visível o que era invisível sob a ótica das crianças, por meio de intervenções durante a atividade lúdica, de modo que as crianças aprendam”. Para que isso aconteça, alguns pressupostos são fundamentais, os quais apresento na Figura 1, a seguir.

**FIGURA 1**

Pressupostos do pensamento compartilhado sustentado



Fonte: Adaptado de Fleer (2017, p. 194).

<sup>62</sup> Tradução livre de *eduplay* (FLEER, 2017, p. 201).

A partir do exposto, pode-se afirmar que, nessa perspectiva, “os professores exploram conscientemente o brincar para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças” (FLEER, 2017, p. 198). Para isso, Fleer (2017, p. 188) ressalta que “os adultos precisam saber como apoiar e ampliar o brincar das crianças sem interromper ou dominar a atividade, evitando assim intervenções desnecessárias”.

A referida autora declara que os professores se esforçam para garantir que cada criança desenvolva sua curiosidade e diversão tanto quanto sua habilidade para brincar e aprender. Salienta também que o brincar com intencionalidade requer planejamento, não apenas do ambiente e de materiais, mas especialmente das interações entre as crianças e o professor. Nas palavras de Fleer (2017, p. 208), “ouvir as crianças sobre o seu brincar nos ajuda, como educadores, a planejar o desenvolvimento das brincadeiras”.

Outro aspecto destacado pela autora é que, para as crianças, as fronteiras entre o brincar e o aprender não existem. Essa é uma categorização, uma invenção dos adultos. Enquanto estão brincando, “as crianças não refletem conscientemente sobre o que estão aprendendo” (FLEER, 2017, p. 214). Para as crianças, o importante é o engajamento na construção de um significado compartilhado em suas brincadeiras. Dessa forma, o brincar é colaborativo e desenvolve a habilidade de cooperação.

Fleer (2017, p. 264) aponta que o envolvimento dos adultos nas brincadeiras infantis é necessário para contribuir para o desenvolvimento do “senso de cuidado e o comportamento ético das crianças”. Para a autora, a ética do brincar e apoiar o direito de brincar das crianças são importantes dimensões do trabalho docente na Educação Infantil. A mediação dos professores nos contextos de vida coletiva pode fomentar o pensamento compartilhado sustentado (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004), bem como a complexidade do brincar.

Corroborando o argumento, Hall (2006, p. 140) afirma que, “quando as crianças ingressam na escola, são os professores que precisam continuar fornecendo experiências que ampliem o seu conhecimento de mundo”, pois essa é justamente a função da escolarização. O autor também é contrário ao mito de que o brincar pertence apenas às crianças, e, portanto, os professores devem ficar longe das brincadeiras infantis. Pelo contrário, ele defende a intervenção dos professores e o brincar literário no contexto das escolas infantis. Para Hall (2006, p. 141), “coisas muito positivas podem acontecer quando os adultos intervêm de forma sensível como participantes do brincar”.

Nessa perspectiva, o autor sustenta que “aqueles que se incomodam com a intervenção adulta no brincar devem se preocupar menos com a intervenção como uma ideia e mais sobre como ela acontece” (HALL, 2006, p. 145). Em seus estudos, evidencia inúmeros exemplos nos quais a intervenção dos professores não inibiu o brincar das crianças; em vez disso, de maneira sensível e atenta, os professores contextualizaram, enriqueceram e tornaram mais interessante a brincadeira. De acordo com Hall (2006, p. 145), “as crianças passaram a ter uma nova dimensão de experiência para adicionar ao seu brincar. Em nenhum desses casos o professor assumiu o controle e a posse do brincar [...] o envolvimento adulto foi significativo, mas modesto”. Desse modo, foi possível constatar que o brincar das crianças “tinha mais profundidade, maior variedade e durava períodos mais longos de tempo” (HALL, 2006, p. 145), pois a intervenção dos professores foi sensível, apropriada e relevante.

Assim, ancorada nos pressupostos apresentados por Siraj-Blatchford e Sylva (2004), Hall (2006) e Fleer (2017), destaco a relevância da mediação docente no cotidiano pré-escolar, tanto no planejamento do ambiente, dos recursos e das propostas a serem vivenciadas pelas crianças quanto no engajamento do adulto nas situações de brincadeira e aprendizagem protagonizadas pelas crianças. Certamente uma postura atenta e consciente, equilibrando proposições direcionadas e situações de livre iniciativa das crianças, com o adulto sendo andaime, investindo no diálogo e nos questionamentos abertos, é potente possibilidade para o exercício da docência na Educação Infantil.

Na seção a seguir, apresento contribuições de pesquisas internacionais sobre brincadeira e narrativas orais infantis. O intuito foi ampliar o debate e buscar subsídios com vistas a fundamentar a investigação realizada acerca das narrativas orais infantis na interface da brincadeira e do letramento.

### 3.6 BRINCAR E NARRAR: AS CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS INTERNACIONAIS

No brincar a criança exerce sua plenitude. (MACHADO, 2010a, p. 151)

Em sua análise pós-estruturalista do brincar, Fleer (2017) evidencia novos pontos de vista, novas perspectivas sobre o brincar na contemporaneidade, superando conceitos dados como naturalizados. Afinal, “brincar nem sempre é somente divertido ou inocente e pode envolver questões políticas e preocupações morais e éticas. Em resumo, brincar é um negócio

arriscado” (FLEER, 2017, p. 128) e até mesmo o parque infantil pode ser uma “zona de guerra”<sup>63</sup>.

Nessa perspectiva, Fler (2017) apresenta o brincar, a partir da visão desenvolvimentista, como sendo ativo e significativo, divertido e prazeroso, voluntário e regulado internamente, partindo de uma motivação intrínseca. Por outro lado, fundamentada nos estudos de Grieshaber e McArdle (2011), a autora desafia essa noção naturalizada do brincar, pois “o brincar não ocorre naturalmente, mas ao contrário, é construído [...] e também envolve relações de poder, às vezes, óbvias, outras vezes, mais sutis” (FLEER, 2017, p. 129-130).

Dessa forma, Fler (2017) nos instiga e encoraja a examinar nossas concepções sobre o brincar das crianças sob diferentes e múltiplas perspectivas, concebendo-o de forma complexa, e não simples e naturalizada. A autora assinala que “a teoria do desenvolvimento infantil de cada pessoa influencia diretamente a sua visão sobre o brincar, e, por sua vez, afeta também o seu papel no brincar das crianças” (FLEER, 2017, p. 256). Concordo com o argumento de Fler (2017), uma vez que certamente o fazer pedagógico cotidiano está impregnado das concepções teóricas que baseiam o modo de ser e proceder docente e impacta diretamente na atuação dos adultos com as crianças.

Em seu pormenorizado e amplo estudo sobre o brincar, apoiada na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1966, 1987, 2004, 2005), Fler (2017) reitera o exposto, abordando o brincar como uma atividade culturalmente construída e determinada. Para a autora, “as crianças criam situações imaginárias baseadas em experiências do mundo real, nas quais dão novos significados para os objetos e as ações” (FLEER, 2017, p. 144).

Nesse contexto, destaca que “a complexidade do brincar se estabelece durante o brincar” (FLEER, 2017, p. 150), pois as crianças sinalizam o que estão fazendo e o senso de imaginação coletiva emerge, revelando as intenções do brincar e a necessidade de contínuas negociações, bem como favorecendo, dessa forma, os processos metacomunicativos. Fler (2017) ressalta que a linguagem metacomunicativa se faz primordial para tornar as ações imaginárias das crianças compreensiva para as demais, construindo, desse modo, a narrativa

---

<sup>63</sup> Fler (2017, p. 263-264), ao afirmar que o “*playground could be a ‘war zone’*”, refere-se aos riscos que as crianças enfrentam no brincar social, seja envolvendo atividades físicas ou as questões de gênero, de poder, aspectos políticos e culturais presentes nas brincadeiras infantis. A autora, a partir de suas pesquisas, afirma que “nem toda brincadeira é divertida [...] há dilemas éticos” no brincar das crianças.

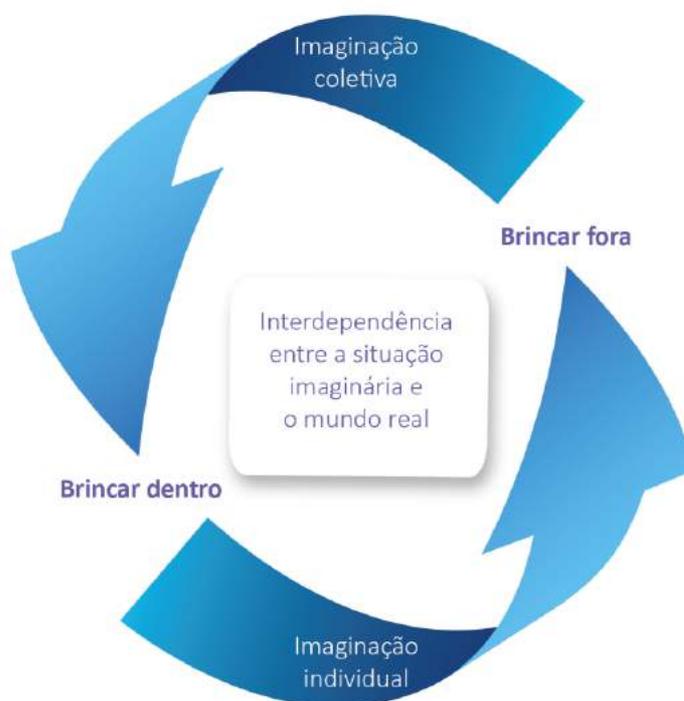
durante o brincar. Essa inter-relação entre a produção de narrativa e o brincar coadunam com os pressupostos apresentados por Barbosa (2013) e Smith, Bordini e Sperb (2009) na terceira seção deste capítulo.

Para Fleer (2017), a linguagem metacomunicativa é uma das características do brincar conceitual<sup>64</sup>, assim denominado pela intrínseca relação entre brincadeira, aprendizagem e desenvolvimento. Segundo a autora, o brincar conceitual caracteriza-se também pela criação de uma situação imaginária: há regras e papéis, simultaneidade dos mundos real e imaginário durante o brincar (“brincar dentro” e “brincar fora”), situações imaginárias coletivas nas quais as crianças compartilham o brincar e contribuem para o brincar, duplicidade de emoções ao brincar, novas posições sociais e elaboração de conceitos dialéticos (FLEER, 2017).

Conforme Fleer (2017, p. 166), “os conceitos enriquecem o brincar ao mesmo tempo que o brincar enriquecido contribui para que as crianças entendam melhor o mundo”. A Figura 2, a seguir, representa o brincar conceitual.

**FIGURA 2**

O brincar conceitual



Fonte: Fleer (2017, p. 167).

<sup>64</sup> Livre tradução da expressão *conceptual play*.

Hall (2006) já defendia a importância do brincar conjugado com o ensino da língua, pontuando os mútuos benefícios para crianças e adultos, especialmente nos espaços de faz de conta. Para o autor, “as crianças não precisam de nenhum incentivo para brincar. Alguns minutos depois de entrarem em contato com os ‘adereços’ elas já estão criando atividades lúdicas detalhadas e sustentadas” (HALL, 2006, p. 135-136).

Nessa perspectiva, Hall (2006, p. 136) destaca que “o brincar baseado em experiências da vida real oferece oportunidades valiosas para as crianças experimentarem e utilizarem explicitamente o letramento de muitas maneiras diferentes”. Conforme o autor, por meio da brincadeira, “as crianças vivenciarão o letramento de maneira significativa e intencional” (HALL, 2006, p. 136), pois, durante o brincar de faz de conta, as escolhas são feitas pelas crianças, e a aprendizagem ocorre de forma holística, sendo, assim, mais eficiente.

Como apresentado por Fleer (2017), Hall (2006) pontua igualmente o aspecto colaborativo e cooperativo do brincar. Nas brincadeiras, sobretudo no jogo simbólico, as crianças “trazem para o brincar diferentes experiências e conhecimentos, que compartilham durante a atividade lúdica [...] dessa maneira, os significados do letramento são negociados” (HALL, 2006, p. 137) e seu uso é determinado pelos membros do grupo durante a brincadeira. Em seus estudos, o referido autor constatou um real interesse das crianças nos recursos relacionados ao letramento, disponibilizados nos contextos do jogo simbólico e enriquecido pela mediação dos professores durante a brincadeira de faz de conta.

Além das contribuições dos pesquisadores ingleses (HALL, 2006; FLEER, 2010, 2017), os estudos dos estadunidenses (CHRISTIE, 1991; ROSKOS; CHRISTIE, 2009; PELLEGRINI; VAN RYZIN, 2009; SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011) também trazem importantes considerações acerca do potencial do brincar e sua interface para o letramento emergente nos contextos das escolas infantis. Conforme referendado na introdução desta dissertação, Roskos e Christie (2009) consideram o brincar uma atividade combinatória avançada para as crianças, posto que impulsiona as habilidades de resolução de problemas e o pensamento simbólico. Seus estudos relacionam a atividade lúdica ao letramento, uma vez que, ao brincar, a criança negocia significados, pensa simbolicamente e usa a linguagem para dar sentido à experiência, explicitando, dessa forma, as convergências entre ambos os processos.

Sob tal perspectiva, Pellegrini e Van Ryzin (2009, p. 69) definem letramento para as crianças pré-escolares como a habilidade de uso da linguagem e outros sistemas e sinais característicos da leitura e da escrita. Para os autores, o gênero narrativo é o que melhor

expressa o trabalho sobre o letramento com as crianças, dado que “envolve a habilidade de falar e refletir sobre a linguagem oral e escrita”. Esses diálogos sobre o brincar evidenciados pelas crianças durante o jogo simbólico são muito importantes, e os autores o denominam metabrinca, assim como pontuado por Sawyer e DeZutter (2009), Sawyer (2011) e Rowe (2009).

Sawyer e DeZutter (2009) apontam para a relevância da natureza improvisada do jogo dramático colaborativo. Por meio do diálogo brincante improvisado em conjunto, as crianças desenvolvem habilidades básicas relacionadas ao letramento. As autoras destacam a teoria da emergência colaborativa<sup>65</sup>, a qual explicita a formação dos elementos narrativos na mente das crianças elaborados a partir do diálogo brincante improvisado em conjunto.

Segundo Sawyer e DeZutter (2009), ao se envolverem no jogo sociodramático colaborativo, as crianças negociam com as demais a criação do enredo, bem como dos elementos narrativos apropriados, os quais são compartilhados em conjunto, permitindo que a criança possa entender o próprio pensamento e o dos pares. Dessa forma, as autoras traçam paralelos entre o brincar e a competência narrativa por meio do jogo improvisado, um importante contribuinte para o letramento emergente. As autoras assinalam que o papel do brincar na aquisição da literacia é evidenciado em três áreas-chave: transformações simbólicas, metabrinca e competência narrativa. “Esses processos transformacionais simbólicos são necessários para fortalecer as habilidades representacionais gerais das crianças e prepará-las para engajarem-se na representação simbólica envolvida na escrita” (SAWYER; DEZUTTER, 2009, p. 22).

No que se refere ao metabrinca, Sawyer e DeZutter (2009, p. 22) citam “o quanto as falas das crianças, ao dialogarem umas com as outras sobre suas brincadeiras, podem contribuir tanto para o desenvolvimento das habilidades de letramento como para a consciência metalinguística”. Assim, a transformação simbólica e o metabrinca compreendem a competência narrativa, mais um elo forte salientado pelas pesquisadoras, as quais destacam a improvisação (o jogo sociodramático) como uma experiência intimamente associada à competência narrativa das crianças.

Outro paralelo traçado por Sawyer e DeZutter (2009) concerne à linguagem descontextualizada, presente nas histórias literárias, bem como nas brincadeiras abarcando o

---

<sup>65</sup> Tradução livre da expressão *theory of collaborative emergence* (SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011).

jogo simbólico. “As crianças precisam entender que os personagens e eventos no mundo da história são fictícios e não necessariamente existem no mundo real” (SAWYER; DEZUTTER, 2009, p. 23). Da mesma forma, no jogo simbólico, as crianças “precisam reconhecer quando outra criança fala com elas na voz de uma personagem, e elas têm que ser capazes de se engajar nas conversas interacionais entre as personagens do faz-de-conta” (SAWYER; DEZUTTER, 2009, p. 23). Nesse contexto, as crianças aprendem a produzir e a compreender o que as autoras denominaram linguagem descontextualizada, ou seja, brincam e dialogam com elementos ficcionais. As autoras também destacam que ambos – o jogo simbólico e as histórias narradas – apresentam os elementos essenciais de um enredo: o início, os tensionamentos e o desfecho.

Um benefício adicional do jogo improvisado dramático colaborativo para o desenvolvimento da narrativa oral das crianças reside na premissa de explorar a prática narrativa em vez da competência narrativa. Segundo Sawyer e DeZutter (2009), na brincadeira, os relacionamentos e conversas são valorizados, e as histórias infantis têm um profundo significado pessoal. Desse modo, “as narrativas são construídas em conjunto e emergem de um processo complexo de negociação improvisada entre pares” (SAWYER; DEZUTTER, 2009, p. 25). As histórias são vivas, imbricadas pelo senso de identidade em desenvolvimento da criança e pelo processo social de negociar conjuntamente uma realidade construída. Sawyer e DeZutter (2009) afirmam que as narrativas são geradas a partir do contexto da vida social cotidiana das crianças, pois participam de práticas narrativas situadas.

As referidas autoras defendem que “o brincar e a narrativa são articulados através da emergência colaborativa” (SAWYER; DEZUTTER, 2009, p. 26), dado que, tanto no jogo sociodramático entre pares quanto nas práticas narrativas situadas, por serem improvisadas e colaborativas, o resultado não pode ser controlado por nenhum participante individualmente. Pelo contrário, Sawyer e DeZutter (2009, p. 26) declaram que “emerge das ações e contribuições coletivas de cada participante”. Assim, na improvisação colaborativa, cada contribuição da criança é avaliada antes de ser aceita pelos outros, e a interação de cada criança, sucessivamente, se baseia nos turnos anteriores das outras crianças, resultando no surgimento de uma narrativa. Portanto, “tanto o jogo sociodramático quanto as narrativas coconstruídas são improvisações em grupo, e o resultado emerge do discurso do grupo” (SAWYER; DEZUTTER, 2009, p. 26).

Em suma, para Sawyer e DeZutter (2009), a brincadeira sociodramática das crianças é improvisação, pois o resultado é imprevisível; há uma contingência de momento a momento, de turno a turno; e o brincar é colaborativo, com todas as crianças participando da criação da narrativa emergente. É improvisação porque as crianças não seguem um roteiro predeterminado, e também é colaborativo porque o fluxo do jogo dramático é coletivamente negociado por todas as crianças a todo momento. A Figura 3, a seguir, explicita as narrativas como produções orais por meio da emergência colaborativa.

**FIGURA 3** A produção das narrativas a partir da emergência colaborativa



Fonte: Adaptado de Sawyer e DeZutter (2009) e Sawyer (2011).

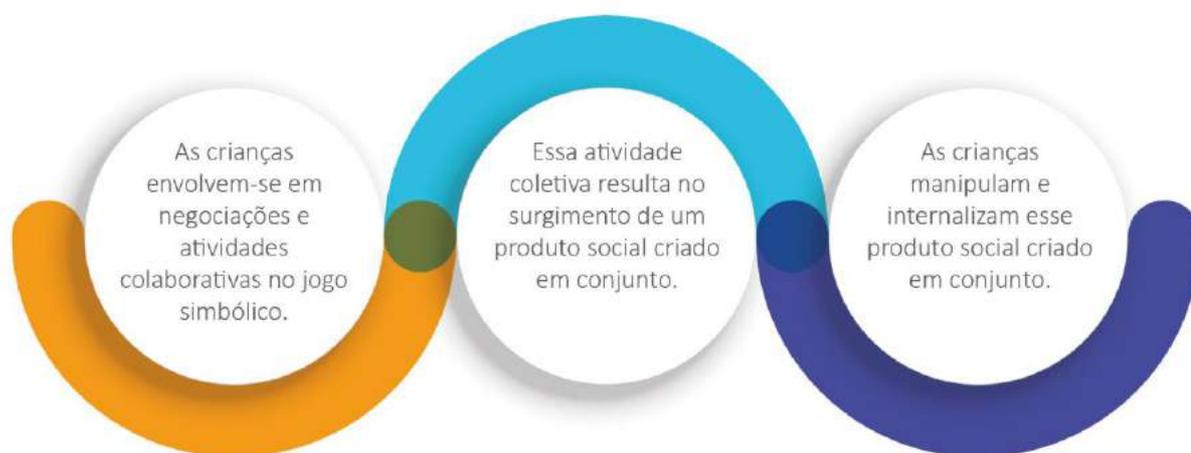
A partir do exposto, é possível constatar que as narrativas improvisadas são criadas pelos esforços colaborativos de todo o grupo (SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011). Nenhum orador único cria a narrativa; surge das trocas na conversa. A narrativa é construída turno por turno; uma criança apresenta um novo desenvolvimento para a brincadeira e outras

crianças respondem, recusando, modificando ou enriquecendo essa proposta. Cada nova proposta para o desenvolvimento na narrativa é a inspiração criativa de uma criança, mas essa proposta não se torna parte da atividade até ser avaliada pelas demais.

Dessa forma, em função de o jogo simbólico ser aberto, improvisado e colaborativo, “as crianças devem negociar continuamente umas com as outras para determinar a direção da narrativa emergente e coordenar suas ações e representações” (SAWYER; DEZUTTER, 2009, p. 30). Assim, o brincar envolve um processo contínuo e complexo entre as crianças, contribuindo para a elaboração de narrativas a partir da emergência colaborativa. Nas palavras de Sawyer e DeZutter (2009, p. 32), “na emergência colaborativa as crianças participam com seus pares na construção improvisada de um mundo de brincadeiras estruturado em narrativa”. Com base nas pesquisas das autoras, pode-se verificar que o brincar suporta a competência narrativa por meio de três estágios processuais, conforme apresentado na Figura 4, a seguir.

**FIGURA 4**

Competência narrativa



Fonte: Adaptado de Sawyer e DeZutter (2009, p. 30).

É importante sinalizar, como pontuado por Sawyer e DeZutter (2009), que os três estágios ocorrem simultaneamente e se entrelaçam durante a ação social situada, evidenciando o quanto o jogo sociodramático favorece a competência narrativa e, portanto, o letramento. Pode-se, então, afirmar que as narrativas emergem da improvisação colaborativa, das estratégias dialógicas e do metabrinçar; portanto, são produtos sociais

coletivos (SAWYER, 2011, p. 29). Desse modo, a emergência colaborativa descreve a conexão entre o diálogo improvisado e a narrativa estruturada, conforme explicitado na Figura 5, a seguir.

**FIGURA 5**

A emergência colaborativa da narrativa



Fonte: Sawyer (2011, p. 29).

Nessa perspectiva, Sawyer (2011) notou que, além das estratégias dialógicas do metabrinhar, o uso de roteiros conhecidos pelas crianças, considerados andaimes<sup>66</sup>,

<sup>66</sup> Livre tradução de *scaffoldings* (SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011). É importante referendar que *Scaffolding Theory* foi um conceito introduzido no final dos anos 1950 por Jerome Bruner, psicólogo estadunidense, para descrever o processo de aquisição da linguagem oral em crianças pequenas.

contribuem significativamente para a produção das narrativas orais infantis. A introdução de andaimes, sejam “esboços de enredos ou uma memória compartilhada de um conto de fadas ou filme, podem ajudar a guiar as improvisações colaborativas naturais das crianças” (SAWYER, 2011, p. 32), transformando-as em narrativas com coerência global.

A autora pontua que os andaimes também podem colaborar no processo de construção de narrativas coerentes (SAWYER, 2011), como um cenário geral do conto, ou na separação do cenário em atos, com cada criança se responsabilizando pela narrativa de cada uma das cenas, com exploração de fantoches ou até mesmo com avisos ou perguntas sobre o desdobramento da história. Em resumo, para Sawyer (2011), as práticas narrativas colaborativas das crianças podem resultar em um diferente tipo de coerência global, fundamentado essencialmente na elaboração processual. Assim, as narrativas emergem do brincar improvisado por meio de um processo de emergência colaborativa entre as crianças.

Corroborando o argumento, Rowe (2009) sinaliza a relevância do jogo simbólico na produção das narrativas orais a partir da exploração de livros literários. A autora afirma que a leitura de histórias auxilia no processo de letramento das crianças, pois propicia o desenvolvimento de estratégias relacionadas à compreensão, imaginação, antecipação, evocação e reconto. Em sua pesquisa, Rowe (2009, p. 43) destaca a potente relação entre a leitura literária feita pelos professores e o jogo simbólico empreendido pelas crianças. Através da leitura das histórias, crianças e adultos conversam “sobre as ilustrações e o enredo, formulam questionamentos e compartilham experiências pessoais” (ROWE, 2009, p. 46), elementos que, posteriormente, aparecem nas brincadeiras sociodramáticas das crianças, enriquecendo seu vocabulário e sofisticando o brincar.

Nesse sentido, Rowe (2009, p. 47) ressalta ainda que “a dramatização de cenas dos livros dá vida a novas histórias que primeiramente foram experienciadas pelas crianças por meio do texto e suas ilustrações”. A autora aponta que, pelo brincar, as crianças expandem a habilidade de compreensão textual, são desafiadas a interpretar outros pontos de vista, ampliam seu vocabulário e desenvolvem a dimensão socioemocional, considerando as contínuas negociações entre os pares durante a brincadeira.

A partir de suas pesquisas envolvendo a leitura literária e o jogo simbólico, Rowe (2009) dá especial destaque ao protagonismo das crianças, pois, no brincar, elas têm a oportunidade de expressar seus pontos de vista e suas perspectivas acerca do mundo. Além das contribuições no campo da linguagem verbal, a autora afirma que o jogo dramático

baseado na leitura das histórias fomenta também o desenvolvimento multimodal das crianças, que naturalmente combinam fala e gestos, selecionam adereços e criam cenários para representar os significados em seu brincar simbólico.

Reiterando o argumento de Sawyer (2011), Rowe (2009) salienta a importância do metabrinca no desenvolvimento do jogo simbólico das crianças. Ao relacionar os eventos da história à brincadeira com os pares, a criança necessita considerar a estrutura do conto, detalhes do enredo, a sequência dos acontecimentos e a contínua negociação com os demais participantes da brincadeira. Assim, o brincar, sobretudo o faz de conta, a partir da mediação literária, “retira o livro para ‘fora da página’, trazendo-o para o espaço e tempo da vida cotidiana” (ROWE, 2009, p. 60) das crianças, contribuindo para a aprendizagem relacionada ao letramento.

Certamente, as pesquisas e perspectivas internacionais acerca da brincadeira e do letramento no contexto da Educação Infantil colaboraram de forma significativa para a realização desta investigação sobre a produção das narrativas orais das crianças pré-escolares, demonstrando a centralidade do tema, seus pontos de convergência e a possibilidade de estabelecer conexões significativas entre o brincar e o letrar. Com base nos pressupostos expostos, evidencio a seguir o conceito de brincadeira letrada, inspirada especialmente nas prerrogativas apresentadas por Roskos e Christie (2009), Rowe (2009), Pellegrini e Van Ryzin (2009), Sawyer e DeZutter (2009) e Sawyer (2011) sobre a potente relação entre a brincadeira e o letramento.

No cenário nacional, Wajskop (2017), em sua pesquisa fundamentada no brincar, na oralidade e na leitura, auxilia a reflexão acerca das relações entre a linguagem oral e o que a autora denominou brincadeira letrada (WAJSKOP, 2017, p. 1355), desenvolvida em contextos narrativos significativos. A pesquisadora revela a integração entre o brincar e o aprender mediada pela literatura infantil, fornecendo, assim, repertório linguístico e semântico significativo às produções expressivas e comunicativas das crianças bem pequenas.

Para Wajskop (2017, p. 1356), o contexto das escolas infantis “pode oferecer às crianças ambientes letrados ricos em experiências de experimentação, exploração, investigação e brincadeiras”, possibilitando, desse modo, que as crianças cresçam e se desenvolvam de maneira criativa e protagonista. A autora defende que as creches e pré-escolas do país deveriam oferecer ambientes e contextos lúdicos e linguísticos significativos para as crianças, incluindo-as “no mundo letrado, seja por meio de um trabalho mais

sistemático com a oralidade ou com a leitura, seja em situações de comunicação real nas quais a linguagem é necessária” (WAJSKOP, 2017, p. 1357).

Os resultados parciais da investigação-ação de Wajskop (2017, p. 1358) revelam que “contextos autênticos de brincadeiras de faz-de-conta podem melhorar a aprendizagem da linguagem oral e do processo de letramento das crianças”. A autora afirma que o uso significativo da linguagem em contextos culturais específicos, criados pelos professores, oportuniza o desenvolvimento linguístico das crianças.

Dessa forma, Wajskop (2017), ao referir-se à hipótese que originou a investigação, aponta para a possibilidade de enriquecimento da brincadeira de faz de conta e da aprendizagem da linguagem oral infantil a partir da participação das crianças em experiências de leitura em voz alta de livros literários por adultos. Para a pesquisadora, a leitura em voz alta fornece “modelos linguísticos e imaginativos para que as crianças os incorporem em suas brincadeiras, favorecendo o desenvolvimento do letramento e [...] das capacidades orais comunicativas e das narrativas lúdicas” das crianças (WAJSKOP, 2017, p. 1358).

Wajskop (2017) apresenta três conceitos interligados em sua pesquisa-ação: aprendizagem infantil baseada na brincadeira; linguagem oral como fundamento da aprendizagem cultural; avaliação e acompanhamento culturalmente relevantes. Explicito melhor tais conceitos na Figura 6, a seguir.

Pode-se verificar que a brincadeira letrada vivenciada nos contextos das escolas infantis propicia o desenvolvimento da metalinguagem<sup>67</sup>, pois, como afirma Wajskop (2017, p. 1359), as crianças, em suas brincadeiras de faz de conta, assumem diferentes papéis, desenvolvendo, dessa forma, “a linguagem explícita letrada [...] assim como diversas narrativas baseadas na gestualidade, na manipulação de objetos e na expressão oral”. De acordo com a pesquisadora, esses elementos linguísticos são essenciais para o desenvolvimento da linguagem oral e contribuem significativamente para o processo de alfabetização.

---

<sup>67</sup> Consciência do funcionamento da linguagem (WAJSKOP, 2017, p. 1359).

FIGURA 6

Brincadeira letrada e seus conceitos interligados



Fonte: Adaptado de Wajskop (2017, p. 1358-1360).

Nesse sentido, Wajskop (2017) destaca que a regularidade das experiências lúdicas e linguísticas, por meio da prática corrente da leitura oral de livros literários pelas professoras, permitiu a constatação da evolução da narrativa das crianças em sua linguagem oral e nas brincadeiras de faz de conta. A investigação, que envolveu crianças de quatro creches, em suas análises preliminares, aponta para as vantagens emocionais, afetivas, cognitivas,

culturais e sociais das brincadeiras de faz de conta que se constituem por e na linguagem; para a rica relação entre a brincadeira e a construção de narrativas infantis; para o acesso de habilidades cognitivas metarrepresentacionais; para a criação de diálogos imaginativos, oportunizando emergir uma narrativa improvisada e colaborativa entre as crianças; para o desenvolvimento do letramento, pois as crianças tiveram de pensar, comunicar, negociar com seus pares as palavras usadas para modificar os objetos durante o brincar; para a diversificação do uso da linguagem oral nas situações de interações cotidianas; e para a ampliação das habilidades da linguagem oral e escrita em contextos narrativos significativos (WAJSKOP, 2017, p. 1367-1368).

Sob tal perspectiva, a pesquisa tem evidenciado que as “atividades planejadas e intencionais com a literatura infantil, por meio de leitura de livros em voz alta podem fornecer às crianças rico repertório linguístico e imaginário” (WAJSKOP, 2017, p. 1369). Segundo Wajskop (2017, p. 1369), sua investigação contribui para o rompimento da dicotomia entre brincadeira e ensino, dado que seu estudo reitera “que existe uma relação intrínseca e interdependente entre a brincadeira, a linguagem e o letramento”. A autora afirma que, com investimento “na ampliação do repertório linguístico e narrativo das crianças por meio da literatura infantil, a atividade do ensino pode criar condições para que, na brincadeira, as crianças possam se apropriar da linguagem letrada” (WAJSKOP, 2017, p. 1369).

Nesse sentido, ressalto o pressuposto destacado pela pesquisadora ao argumentar que, dessa forma, brincar na Educação Infantil “se transforma em um exercício criativo da linguagem oral, no qual as crianças podem usar novas palavras tomando consciência de que são unidades de sentido em contextos interativos lúdicos” (WAJSKOP, 2017, p. 1369). De acordo com Wajskop (2017, p. 1370, grifo da autora), “uma pedagogia baseada na literatura e no *brincar letrado* cria oportunidades mais justas para as crianças [...] se apropriarem dos processos de comunicação, expressão e significados linguísticos pelo uso fluente e criativo da linguagem oral”.

Assim, nesta seção, apresentei a potente relação entre a brincadeira e a produção das narrativas orais infantis, apontando as convergências entre os processos. A seguir, explicito as contribuições de outros estudos internacionais que também referem a relevância de um trabalho pautado nas narrativas, na contação, na leitura e no relato de histórias por meio da mediação literária.

### 3.7 A MEDIAÇÃO LITERÁRIA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O RECONTO DE NARRATIVAS PELAS CRIANÇAS

O momento da história para a criança é mágico. É quando ela pode se mostrar e se expressar para o mundo. Ela é livre para ser e viver o que bem quiser, ir aonde quiser criando e recriando situações, concordando ou discordando do contexto. Sugerindo, interagindo e dialogando com os livros e seus autores. É livre para descobrir o mundo e tudo que ele pode oferecer. Ler é alimentar a criança para a vida, assim como brincar é nutrir a essência desse ser. (SOARES, 2018, p. 149)

A leitura literária é com certeza um dos mais potentes motores da autoria narrativa na infância. (GIRARDELLO, 2018, p. 85)

Finalizando este capítulo teórico-conceitual, inicio esta seção dialogando com as ideias de Soares (2018) explicitadas na epígrafe e com a afirmação de uma das autoras mais reconhecidas ao mencionarmos a contação de histórias no âmbito da Educação Infantil, a estadunidense Vivian Gussin Paley<sup>68</sup>: “antes de existir a escola, já existiam as histórias!” (PALEY, 2004, p. 35). Ao fazer essa declaração, a autora nos convoca a rememorar a nossa infância; afinal, todos gostam de ouvir e contar histórias. As narrativas envolvem, pois os enredos, com seus conflitos, tensionamentos e desenlaces, capturam a atenção dos ouvintes.

Barton e Barton (2017), pesquisadores australianos, ratificam que as histórias e as narrativas são antigas tradições das comunidades. “As histórias funcionam como um veículo cujas práticas e tradições culturais são mantidas ao longo do tempo e também são igualmente importantes para o desenvolvimento das crianças pequenas” (BARTON; BARTON, 2017, p. 45), dado que são carregadas de representações e significados.

A partir de seus estudos sobre as narrativas orais, Barton e Barton (2017, p. 46) destacam que a contação de histórias contribui para a “aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral, conhecimento cultural e social, criatividade, imaginação e comunicação”. Por essa razão, sustentam a relevância da leitura, da contação e do reconto de histórias nos contextos da Educação Infantil, visto que essas práticas ampliam a habilidade de compreensão e auxiliam a sofisticação da linguagem das crianças. Os referidos autores afirmam igualmente

---

<sup>68</sup> Vivian Gussin Paley (1929-2019) foi professora e pesquisadora da Educação Infantil. Autora de mais de 15 obras, recebeu inúmeros prêmios e honras em reconhecimento pelo trabalho e pelas pesquisas desenvolvidas junto às crianças. “Em seus muitos livros e artigos, ela reflete sobre experiências cotidianas de professores de crianças pequenas, em textos marcados por sensibilidade, poesia e uma crença inabalável no poder e na importância do faz-de-conta. [...] Da leitura de sua obra, fica claro que o faz-de-conta é uma brincadeira, mas também é uma história em forma de ação, assim como a narração de histórias é uma brincadeira em forma de narrativa” (GIRARDELLO, 2015, p. 17).

que a narração de histórias colabora para uma “forte identidade para os membros da comunidade” (BARTON; BARTON, 2017, p. 47).

Nesse sentido, Binder (2017, p. 11), professora canadense, enfatiza que a narração oral não oferece apenas um contexto “para as crianças expressarem as experiências vividas através do imaginário e das situações cotidianas, mas permite o desenvolvimento de relacionamentos significativos entre pares e com adultos”. Baseada no trabalho de Vivian Gussin Paley (1991, 2007, 2010), a autora também apoia um currículo para as escolas infantis fundamentado na contação de histórias e no brincar simbólico.

A criança, ao narrar uma história, desenvolve múltiplos modos de construção de significados, pois pode fazer uso da oralidade, do movimento, dos gestos, dos sons, de representações visuais e gráficas. Dessa forma, segundo Binder (2017), as crianças revelam e comunicam suas narrativas de acordo com sua capacidade de significações e a partir de suas experiências de vida, revelando, assim, a complexidade do seu pensamento. A autora, parafraseando Paley (1991), declara que o “contador de histórias é um construtor de cultura” (BINDER, 2017, p. 25) e que nós, adultos, devemos assumir uma postura de ouvintes e aprendizes com as ricas histórias narradas pelos meninos e meninas, empoderando, dessa forma, a voz de nossas crianças.

Por sua vez, Cooper (2005), professora estadunidense, sinaliza que Paley (1981) compreende o uso da narrativa no contexto da Educação Infantil como uma extensão do brincar, dado que um currículo baseado na contação de histórias promove aprendizagens acadêmicas aliadas ao desenvolvimento integral das crianças. Conforme Cooper (2005), para Paley (2004), o brincar de faz de conta, incluindo as histórias criadas pelas crianças e suas dramatizações, é fundamental para as aprendizagens acerca do letramento. Dessa maneira, a estrutura dos contos e as histórias inventadas e dramatizadas pelas crianças tornam essa experiência vital e uma fértil oportunidade para aprenderem, de modo direto e indireto, sobre a linguagem, a escrita e as narrativas, três componentes essenciais relacionados ao processo de letramento.

O programa curricular baseado na invenção, contação e dramatização de histórias de Vivian Paley centra-se sobretudo em duas proposições interdependentes: em um primeiro momento, a criança conta sua história para a professora que escreve o que está sendo dito, e, em um segundo momento, a história é lida pela professora e dramatizada pelas crianças. Segundo Cooper (2005, p. 233), a importância da abordagem de Paley reside na regularidade

da proposta, considerando que “Paley não inventou o ditado ou a dramatização no currículo da educação infantil [...]; no entanto, ela o estabeleceu como um campo inseparável e regular nas atividades cotidianas da classe”. Nas palavras da autora, “a regularidade é essencial, pois as histórias que as crianças contam e dramatizam são sinônimos da vida que levam, e a vida não pode ser relegada a ocasiões especiais” (COOPER, 2005, p. 233).

Nessa perspectiva, Pihl, Peterson e Pramling (2017, p. 89) pontuam que as “narrativas orais são práticas culturais fundantes de sentidos e de comunicação, às quais as crianças são introduzidas desde o seu nascimento”. As pesquisas dessas autoras suecas ressaltam a relevância de os professores reunirem as crianças diariamente para recitar rimas e contar histórias. Assim, “as crianças são encorajadas a recontarem as histórias e as rimas entre elas” (PIHL; PETERSON; PRAMLING, 2017, p. 90), ampliando as habilidades linguísticas e comunicativas do grupo. Recontar histórias oportuniza às crianças experimentar diferentes pontos de vista, além de desenvolver a compreensão enquanto ouvintes.

Outra vantagem do trabalho com as narrativas reside na sua relação com o desenvolvimento da compreensão oral e leitora. Nesse sentido, Silva (2017, p. 119), em suas pesquisas sobre desenvolvimento da leitura e da linguagem oral no Chile, evidencia que “as narrativas são histórias ficcionais ou autobiográficas que contêm uma série de eventos inter-relacionados organizados e estruturados”. Como anteriormente pontuado neste capítulo, as narrativas, em especial as de ficção, apresentam uma linguagem descontextualizada, e isso requer das crianças habilidades para que possam construir mentalmente as situações narradas. Mais tarde, essa habilidade e conhecimentos narrativos serão importantes fatores para a compreensão e a interpretação nos processos de leitura e escrita. Silva (2017, p. 122) destaca também a memorização, pois narrar requer a integração e a organização de eventos em sequência.

Por sua vez, Pramling (2017) salienta a perspectiva sociocultural da abordagem, uma vez que, quando as crianças se engajam na produção de narrativas, essa participação demanda uma experiência compartilhada. A produção de narrativas implica “mútuo engajamento nas práticas sociais, como ouvir para conarrar histórias que se tornarão ferramentas tanto para o pensamento individual quanto para a elaboração de sentidos das experiências vivenciadas” (PRAMLING, 2017, p. 165). De acordo com Pramling (2017, p. 165), “apoiar as crianças com gêneros narrativos apropriados é o grande desafio para a Educação Infantil”, já que torna as crianças participantes do mundo cultural, auxilia nos processos de

representação mental, e as aprendizagens são mútuas e compartilhadas entre os pares. Assim, “as crianças tornam-se autores de suas próprias experiências e identidade” (PRAMLING, 2017, p. 167). A autora também reitera a relevância do *pensamento compartilhado sustentado* (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004), pois as práticas narrativas requerem das crianças um engajamento mútuo ao contar, ouvir, dialogar e elaborar as histórias (PRAMLING, 2017).

Corroborando os pressupostos apresentados, Campos (2010, p. 35) defende que “a narração de histórias, realizada tanto pelo adulto quanto pela própria criança, estimula-a a produzir suas próprias narrativas, tornando-a, ainda mais efetivamente, também uma contadora de histórias”. A referida autora, a partir de seus estudos, destaca o quanto é valiosa a narração de histórias, porque enriquece as experiências das crianças, potencializa a capacidade de criação e imaginação, além de “possibilitar a construção de imagens de lugares em que os sujeitos nunca estiveram, de coisas que nunca viram” (CAMPOS, 2010, p. 37), ampliando, desse modo, a experiência ética, estética e poética das crianças.

Portanto, considerando as contribuições citadas nesta seção, pontuo a importância da mediação literária nos contextos educativos das escolas infantis. A escolha de literatura de qualidade, com intencionalidade e com diversidade de temas e gêneros é essencial e contribui significativamente para a produção das narrativas orais infantis.

A mediação literária na Educação Infantil, de acordo com Cardoso (2014), significa estar “entre o livro de literatura infantil e a criança. No entanto, efetivamente, o que faz a diferença é o tipo de ação propiciada ao mediar o acesso ao objeto livro”. Para isso, é crucial “o estabelecimento de critérios para a seleção do texto, até a ênfase, a intencionalidade de cada leitura e seus desdobramentos para além da leitura em si” (CARDOSO, 2014, p. 211). Nesse aspecto, não basta apenas a escolha da obra, mas sobretudo o diálogo estabelecido entre a criança e o adulto após a contação ou leitura da história.

Nessa direção, concordo com Cardoso (2014, p. 212) quando afirma que “os livros de literatura infantil são materiais que favorecem uma perspectiva reflexiva, conceitual, experiencial e de resolução de problemas”, pois, quando explorados por meio das conversas com as crianças, propiciam a ampliação de repertórios e experiências, a reflexão sobre o enredo, fatos e personagens apresentados, além da sofisticação da linguagem oral. Outrossim, “a mediação realizada por alguém mais experiente pode dar oportunidades para que a criança, desde muito pequena, converse sobre as várias dimensões apresentadas por

um texto, sejam elas linguística, metalinguística ou de conteúdo” (CARDOSO, 2014, p. 212). Desse modo, a mediação literária na Educação Infantil “ultrapassa a ação restrita de ler para que as crianças se relacionem com os livros e se coloca, portanto, como desafio, dar visibilidade à linguagem a fim de introduzi-las no universo letrado desde a primeira infância” (CARDOSO, 2014 p. 212).

Para finalizar os argumentos expostos acerca da inter-relação entre a mediação literária e a produção das narrativas orais infantis, trago as contribuições de Reyes (2014). Para a referida autora, “os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores” (REYES, 2014, p. 213), aqueles que oportunizam o encontro entre a criança e a literatura, considerando que durante a infância é o adulto que lê, que dá sentido às páginas dos livros. Assim, o “mediador cria rituais, momentos e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores”, uma vez que o “seu ofício essencial é ler de muitas formas possíveis” (REYES, 2014, p. 213). Eis a importância da mediação literária no cotidiano das escolas da infância.

O panorama teórico-conceitual sobre a brincadeira e as narrativas exposto no decorrer deste capítulo, explicitando relevantes considerações e perspectivas tanto no cenário nacional quanto internacional, aponta para a produção das narrativas orais infantis como um promissor e potente campo para o contexto pré-escolar. Nas palavras de Garvis (2017, p. 173), “entendendo a diversidade de abordagens, nós também podemos desenvolver maneiras criativas e inovadoras para trabalharmos com nossas crianças. [...] O futuro da pesquisa sobre as narrativas na Educação Infantil é promissor”.

A seguir, o quarto capítulo desta dissertação trata das estratégias metodológicas e da dimensão ética envolvida na pesquisa com as crianças. Para isso, apresenta o contexto, os participantes e os procedimentos para a investigação etnográfica-propositiva (HARTMANN, 2015b) de abordagem multimetodológica (FERREIRA, 2005; CLARK, 2017). Explicita ainda minha entrada em campo, as reflexões éticas que permearam todo o processo de geração de dados, a constante preocupação e o cuidado em tornar visível a voz das crianças, os modos como as crianças foram assentindo sua participação, a saída de campo, a devolutiva da pesquisa, bem como os desafios e as especificidades vivenciadas durante o percurso investigativo.

A hand holding a small purple gemstone, with several yellow stones with white drawings on a blue background. The background is a dark blue surface with white geometric lines forming a grid pattern. The text is overlaid on a dark blue rectangular area.

**4 “OLHA, AS  
PEDRAS! ESSAS  
SÃO AS MAIS  
RARAS! É MUITO  
BRILHOSA,  
PARECE  
DIAMANTE, VOU  
DEIXAR NO  
MEU BOLSO!”**

Os percursos metodológicos



O caminho da pesquisa com crianças será sempre marcado pelo inesperado que advém da alteridade que caracteriza a [...] infância. Mas será no respeito que assegura e na relação que estabelece com esse inesperado que reside o maior contributo que o investigador pode dar para a construção do conhecimento, eticamente sustentado, na infância. (FERNANDES, 2016, p. 776)

Este capítulo apresenta o itinerário metodológico empreendido e os aspectos éticos envolvidos na realização deste estudo, que teve o intuito de investigar a produção das narrativas orais infantis. Conforme exposto na epígrafe por Fernandes (2016), a pesquisa de campo para a geração dos dados foi permeada pelo inesperado, pelas imprevisibilidades, pela fluidez e pela dinamicidade das relações estabelecidas entre mim, as crianças e o contexto escolar, redesenhando, assim, algumas rotas inicialmente planejadas. Corroborando o exposto, Pires (2011, p. 145), baseada em suas experiências em campo, aconselha: “estejam abertos ao imprevisto”; certamente essa premissa guiou minha atuação enquanto pesquisadora junto às crianças.

Partindo dessa ótica, destaco a importância dos referenciais teóricos, metodológicos e éticos que embasaram este estudo, pois foram essenciais tanto para considerar a complexidade e as especificidades envolvidas em uma pesquisa com crianças quanto para a reflexividade, enquanto pesquisadora, instigada durante todo o percurso investigativo. Ir ao encontro deste *outro* criança, falar dele a partir do que ele diz, escutá-lo e traduzi-lo exigiram um estranhamento diante de uma realidade familiar (SANTOS, 2012). Experimentei esse exercício de modo constante ao longo da investigação, posto que realizar uma pesquisa com crianças é tornar imperativa a questão da alteridade.

Ao me propor a investigar e refletir acerca das produções das narrativas infantis, adotei a alteridade, o dialogismo e a escuta como prerrogativas essenciais. Dispensei “o lugar de autoridade única de quem escuta, observa, coleta, organiza, registra e fala, assumindo um lugar de quem cria possibilidades de diálogo, de confronto entre dados, de análise de evidências, permitindo um espaço de negociação” (PAULA, 2012, p. 228) e de interlocução com os participantes. Dessa forma, adentrar no contexto do grupo, aproximar-me das crianças, ouvir e conhecer seus modos de ser exigiram uma escuta atenta e sensível, uma atitude reflexiva, uma presença respeitosa e responsável, pois, como afirmam Dornelles e Fernandes (2015, p. 74), “só poderemos capturar o mundo a partir da perspectiva das crianças, se essas nos explicarem, se dispuserem a nos mostrar como veem esse mundo”.

Sob tal perspectiva, cabe destacar as especificidades e as questões éticas imbricadas em uma investigação com crianças (GRAUE; WALSH, 2003), considerando-as coprodutoras e participantes (CLARK, 2017) da pesquisa, reconhecendo sua competência (ALDERSON, 2007), em uma abordagem em parceria e em um fazer compartilhado. Dessa forma, o desenho metodológico desta investigação configurou-se como uma pesquisa etnográfica-propositiva (HARTMANN, 2015c) de abordagem multimetodológica (FERREIRA, 2005; CLARK, 2017) e envolveu sete crianças, sendo três meninas e quatro meninos, de 5 e 6 anos de idade, que frequentavam a pré-escola em uma instituição privada localizada em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

A pesquisa etnográfica-propositiva (HARTMANN, 2015c) é assim denominada por inspirar-se nos métodos etnográficos, propondo uma ação prática e compartilhada com o grupo de crianças participantes. De acordo com Hartmann (2015c, p. 51), a pesquisa etnográfica-propositiva utiliza-se de procedimentos da etnografia, “como a busca de uma relação horizontal com os interlocutores, a observação participante, a descrição minuciosa das observações e percepções em diário de campo”. A autora esclarece que agregar o termo “propositiva” se deve ao fato de a pesquisadora atuar como alguém que leva, “concreta e objetivamente, uma proposição de trabalho para e com as crianças” (HARTMANN, 2015c, p. 52).

Outro aspecto a ressaltar refere-se à abordagem multimetodológica (FERREIRA, 2004; CLARK, 2017) explorada no percurso investigativo. Para Ferreira (2004, p. 45), essa abordagem alude à diversidade de “procedimentos e instrumentos metodológicos, provenientes de diferentes campos e áreas do saber, para compor uma estratégia que tem a finalidade de construir materialidades”. Considera, desse modo, os registros, as gravações, as anotações, as fotos, os desenhos, os adereços, enfim, todo o material produzido tanto pela pesquisadora quanto pelas crianças na experiência de *estar junto* em campo. Corroborando o exposto, para Clark (2017), a abordagem multimetodológica evidencia as diferentes vozes e as múltiplas linguagens das crianças, pois, para que realmente possamos compreendê-las bem, faz-se necessária a combinação de diferentes procedimentos e métodos para a geração de dados (GRAUE; WALSH, 2003).

Para dar visibilidade ao percurso metodológico vivenciado, organizei este capítulo em seis seções. A primeira delas aborda as especificidades de uma pesquisa com crianças. Em seguida, na segunda seção, apresento o contexto em que a pesquisa de campo foi

desenvolvida, bem como o processo para a obtenção da anuência por parte da instituição para a realização da investigação. A terceira seção tem como enfoque as crianças, explicitando como ocorreu minha entrada em campo e a aproximação com os sete protagonistas. A quarta seção expressa as estratégias exploradas para a geração dos dados para as análises. Em seguida, a quinta seção contempla o processo investigativo empreendido, as vicissitudes e as surpresas, as etapas previstas e o redesenho das proposições. Finalizando o capítulo, a sexta seção manifesta as questões éticas que permearam todo o percurso de pesquisa com as crianças.

#### 4.1 AS ESPECIFICIDADES DAS PESQUISAS COM CRIANÇAS

Descobrir – intelectualmente, fisicamente e emocionalmente é extremamente difícil quando se trata das crianças. A distância física social, cognitiva e política entre o adulto e a criança tornam essa relação muito diferente da relação entre adultos. Na investigação com crianças nunca nos tornamos crianças, mantemo-nos sempre como um “outro” bem definido e prontamente identificável. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 10)

Um grande desafio na pesquisa com crianças é considerar o ponto de vista delas, o que exige certo abandono e superação da perspectiva adultocêntrica. Segundo Moraes (2016, p. 13), “é preciso ouvir o que as crianças têm a dizer para aprendermos um pouco mais com elas e sobre a infância, a experiência que as constitui”. Corroborando o exposto, Martins Filho (2011) afirma que a pesquisa com crianças propicia conhecer a(s) infância(s) com base nos jeitos de ser criança, desvelando suas especificidades e valorizando seus múltiplos contextos sociais e culturais.

Sob esse ângulo, Salgado e Müller (2015) declaram que há interesse e um crescente compromisso em incluir a infância nas pesquisas, a fim de capturar as ideias e pontos de vista das crianças sobre temas que são importantes para elas. Como alega Paula (2012, p. 232), “se queremos entender as crianças [...] nada melhor do que indagar delas próprias. Porém, devemos fazer isto respeitando a sua especificidade infantil e realmente estabelecendo uma relação de diálogo e escuta” com elas. Assim, investigar a infância requer ir além do que é audível, perceber os mundos não falados, ouvir o que as crianças não respondem, em uma perspectiva de respeito pela voz delas, refletindo acerca das complexidades que enquadram o que dizem. Essa reflexividade (DORNELLES; FERNANDES, 2015; SALGADO; MÜLLER, 2015)

por parte do pesquisador concede credibilidade às crianças como atores centrais da investigação e assegura a conduta ética na pesquisa.

Desse modo, mais do que “dar voz” às crianças, foi necessário garantir espaços de escuta para que elas participassem e se manifestassem. A expressão “dar voz” pressupõe que as crianças não têm voz; portanto, reiterando o exposto por Fernandes<sup>69</sup>, acredito que nosso desafio, enquanto pesquisadores da infância, não é “dar voz às crianças”, porque as crianças têm voz. Elas precisam é ser consideradas, ouvidas e reconhecidas enquanto sujeitos e atores sociais. Nessa perspectiva, escutar as crianças é um processo que demanda atenção, cuidado, sensibilidade, respeito, disponibilidade e empatia por parte dos adultos. Muitas vezes, escutar as crianças é perceber além do que expressam através da fala, é estar atento aos seus gestos, atitudes, posturas e, também, seus silêncios. Nesse contexto, meu papel como pesquisadora da infância foi escutar, validar o que elas expressaram, dando a conhecer à comunidade científica os pontos de vista infantis sobre a investigação empreendida, uma vez que as crianças são sujeitos “autônomos, com elaborações próprias a respeito do mundo e representações da sua infância, constituindo-se em importantes sujeitos de pesquisa” (SOUZA, 2014, p. 49).

Corroborando o exposto, Vasconcelos (2016, p. 97-98) declara que a pesquisa com crianças traz consigo dilemas específicos, “não só porque os adultos têm as suas próprias percepções sobre as crianças e porque as crianças têm uma posição ‘marginal’ na sociedade, mas também porque elas são basicamente diferentes dos adultos”. Ao mesmo tempo, segundo Campos (2008, p. 41), “a vontade de tornar a criança protagonista da pesquisa não deve levar o pesquisador ou a pesquisadora a se apagar enquanto pessoa que detém um conhecimento” acerca do tema. Por conta disso, é importante reconhecer a mediação do adulto, na posição de pesquisador, no processo de dar visibilidade às perspectivas e contribuições das crianças. De acordo com Dornelles e Fernandes (2015, p. 73), dar autoria às crianças implica nos “aventurarmos para fora do que nos é reconhecível e sustentarmos como investigadores, a autoria composta entre nós adultos e crianças”.

Sob tal ótica, a criança é um sujeito não apenas olhado pelo pesquisador, e sim alguém que “interage, que dialoga: é *objeto vivo*, com voz, com valores, com subjetividade” (SANTOS,

---

<sup>69</sup> Notas pessoais registradas por meio de informação oral proferida pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nathalia Fernandes, da Universidade do Minho, no Seminário Especial 2018/1, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulado “Pesquisas com Crianças: discussões éticas e metodológicas”.

2012, p. 142) e, portanto, considerado competente (ALDERSON, 2007) e interlocutor na pesquisa. Segundo Menezes (2012, p. 186), “no campo de pesquisas em ciências humanas não existe unicamente o olhar do pesquisador, mas também o olhar daqueles que o pesquisador encontra”, as crianças participantes.

A pesquisa com crianças requer a exploração de técnicas e instrumentos não convencionais, visto que, sobretudo “no caso das crianças pequenas o corpo é o principal instrumento de apreensão e comunicação, [pois] se não falam, apontam, mostram, tocam, evidenciam” (SOUZA, 2014, p. 50). Ainda, conforme Souza (2014), o adulto pesquisador, em quaisquer circunstâncias, enxerga as crianças “por cima ou de cima”, destacando-se a importância desse “abaixar-se” para olhar as crianças nos olhos, estabelecendo, assim, um diálogo, uma aproximação, um encontro. Nas palavras de Souza (2014, p. 60), “o pesquisador tem que estar atento e disposto a correr atrás das crianças, especialmente depois que a curiosidade que as atraía [...] é vencida e elas retomam seu cotidiano e rotina”. Nesse cenário, Pires (2007, p. 255) salienta que “um dos desafios do pesquisador é conseguir manejar sua presença no campo, de modo que respeite as normas de interação social reinantes”, bem como as especificidades do grupo investigado, conseguindo inserir-se no campo de maneira efetiva para realizar satisfatoriamente a investigação.

A partir desses apontamentos, são visíveis os desafios, as singularidades e a complexidade a serem considerados nas investigações com crianças. Enquanto pesquisadora, foi necessário estar atenta para apreender as contribuições dos sete participantes acerca das produções das narrativas infantis, assim como ter clareza dos princípios e pressupostos teóricos que fundamentaram minhas ações junto às crianças ao longo da investigação.

Diante disso, a investigação desenvolvida afirmou a todo momento a centralidade das crianças e buscou evidenciar seus modos de ser e estar no mundo, suas relações e interações com os demais, e, especialmente, suas narrativas. Para Graue e Walsh (2003, p. 13), “a investigação deve voltar sempre às crianças. Os significados que procuramos são os significados das crianças, não dos adultos”. Nesse sentido, atentei para que a voz das crianças não ficasse subordinada ao meu discurso.

Por sua vez, Vasconcelos (2016, p. 110) defende que “as crianças são intérpretes reflexivos, portanto há que respeitar e incluir os seus pontos de vista enquanto atores sociais

interpretativos e competentes”. Para isso, é importante a utilização de estratégias variadas<sup>70</sup> para a geração de dados para que a pesquisa seja realmente realizada *com* crianças e não apenas *sobre* elas.

Dessa maneira, é fundamental considerar a dimensão ética na pesquisa com crianças. Barbosa (2014, p. 241) destaca a relevância de o pesquisador desenvolver “uma forma ética de estar com as crianças”, bem como de ter cuidado e responsabilidade “no tratamento do material gerado ao fazer a experiência de alteridade, de estar com o outro, pois os dados não são inertes, contêm as vidas dos investigados”. Por isso, na quinta seção deste capítulo, evidencio os desafios e os tensionamentos éticos tidos em mente durante todo o percurso investigativo.

Tomando os princípios expostos nesta seção como pontos de partida para o desenvolvimento de uma pesquisa com crianças, a seguir apresento o contexto no qual a investigação foi realizada.

## 4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Estudar as crianças – para quê? Eis a nossa resposta: Para descobrir mais. Descobrir sempre mais, porque, se não o fizermos, alguém acabará por inventar [...] e o que é inventado afeta a vida das crianças; afeta o modo como as crianças são vistas e as decisões que se tomam a seu respeito. O que é descoberto desafia as imagens dominantes. O que é inventado perpetua-as. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 12)

Estar com as crianças e conhecer suas especificidades, seus modos de ser e estar no mundo requerem tempo, paciência, sensibilidade, aproximação, uma postura ética, atenta e respeitosa aos contextos de vida coletiva das crianças. Graue e Walsh (2003) afirmam que é preciso observar, de perto e sistematicamente, as crianças em seus contextos locais, focar nas “particularidades concretas” de suas vidas nesses contextos e registrar tudo ao mais ínfimo pormenor. Corroborando o exposto, nas palavras de Vasconcelos (2016), não basta “estar lá”, é necessário “estar com” e prestar muita atenção nas nuances que o *com* delineia (MACEDO; FLORES, 2012), conforme abordado na seção anterior.

Além disso, “a pesquisa é instaurada de um acontecimento que pressupõe uma ativa relação entre os sujeitos que se põem em diálogo, o tema sobre o qual eles dialogam e o

---

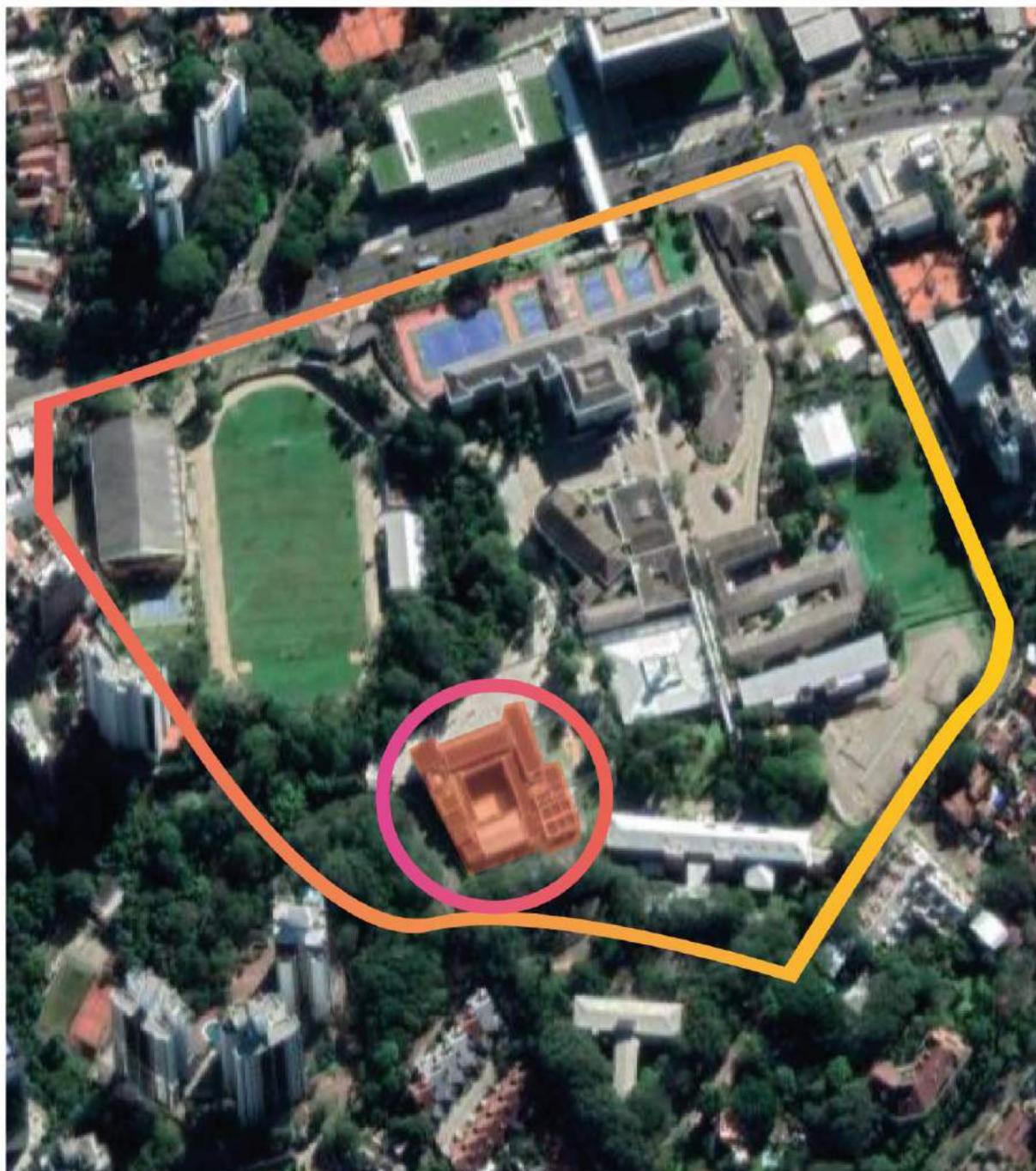
<sup>70</sup> As estratégias para a geração de dados serão abordadas na quarta seção deste capítulo.

contexto no qual esse diálogo se dá” (PEREIRA, 2012, p. 62). Se um desses elementos for alternado, seja interlocutores, tema ou contexto, altera-se o próprio sentido da pesquisa (PEREIRA, 2012). Partindo dessa premissa, é de suma importância contextualizar o lugar onde ocorreu a investigação, olhar as crianças e suas interlocuções a partir de determinado local, posto que a construção de significados está situada histórica, social e culturalmente, considerando que crianças e contexto são e estão entretecidos, são relacionais (GRAUE; WALSH, 2003).

Por isso, descrevo a seguir o campo de pesquisa no qual os dados foram gerados, com o intuito de dar a conhecer o contexto, mas tendo o cuidado de não identificar a instituição nem os participantes, tendo em conta, desse modo, os preceitos éticos legais que nortearam a investigação. A escola lócus da pesquisa sobre a produção das narrativas orais infantis localiza-se no município de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul. Atende em torno de 3 mil alunos, distribuídos em três diferentes prédios, em um mesmo *campus*, ofertando Educação Infantil, Ensino Fundamental I (EFI), Ensino Fundamental II (EFII) e Ensino Médio (EM) (estas duas últimas etapas funcionam em um mesmo prédio). A instituição integra a rede privada de ensino, e o seu quadro discente caracteriza-se por estudantes advindos de família de classe média alta.

A opção por realizar a pesquisa de campo nessa instituição educativa deu-se pelo fato de eu conhecer a equipe de profissionais que ali atua, bem como o funcionamento da escola. Outros fatores que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa nesse local estiveram relacionados à relevância do tema a ser investigado e também pela confiança depositada no modo ético, cuidadoso e responsável com o qual me comprometi a conduzir o estudo. A Figura 7, a seguir, localiza o espaço da Educação Infantil (círculo menor) na área total do colégio.

Em 2019, ano da realização da pesquisa, a equipe diretiva da instituição era composta por um diretor geral, um diretor acadêmico, um diretor administrativo, responsáveis por todo o *campus*. No âmbito da Educação Infantil, atuava uma coordenadora de unidade (responsável também pelo EFI) e, diariamente, quatro serviços de orientação, sendo duas orientadoras pedagógicas, duas orientadoras de convivência escolar, uma orientadora educacional e uma orientadora religiosa, que se dividiam no atendimento aos pais, no acompanhamento das turmas e na orientação do trabalho pedagógico realizado.



Fonte: Google Maps- imagem de satélite (2020).

Entrei em contato com a direção da instituição e agendamos um encontro para que eu fizesse a entrega da versão resumida<sup>71</sup> do projeto de dissertação, bem como para a apresentação do propósito do estudo e do percurso investigativo que pretendia empreender.

<sup>71</sup> A versão resumida do projeto de pesquisa da dissertação pode ser consultada no Apêndice A.

A reunião aconteceu na segunda quinzena de maio de 2019 e contou com a participação do diretor acadêmico, da coordenadora de unidade e da orientadora pedagógica geral da instituição. Na ocasião, cheguei com antecedência à sala de reuniões e preparei o ambiente com as obras literárias e com os adereços a serem explorados na pesquisa de campo com as crianças.

Recordo que estava apreensiva para essa apresentação, pois era a primeira vez que falaria sobre minha pesquisa fora dos diálogos travados quase que diariamente com meu professor orientador e semanalmente com os colegas do grupo de pesquisa. O que pensariam acerca do tema? E da pesquisa de campo? Será que os recortes dos referenciais teóricos estudados seriam suficientes para justificar a realização do estudo? Será que a proposição seria acolhida pela instituição? Eu tinha clareza que era uma aposta, tendo em vista que comumente não são desenvolvidas pesquisas na referida escola.

Para minha alegria, quando findei a apresentação, os três gestores mostraram-se muito satisfeitos e interessados na pesquisa que tinha o intuito de realizar junto às crianças. Esclareci algumas dúvidas, elogiaram os referenciais apresentados e, em especial, os adereços produzidos; sobretudo, enalteceram a relevância do tema a ser investigado. Ficou acordado que minha solicitação para a realização da pesquisa com crianças da Educação Infantil seria pauta na reunião do Conselho Diretivo da instituição e que, posteriormente, eu seria comunicada a respeito da decisão.

A espera é sempre de um tempo de incertezas e de expectativas, regado a inúmeras reflexões. Foi no final da primeira quinzena de junho que obtive a anuência por parte da direção da escola para a realização da pesquisa. Ter em mãos os Termos de Concordância da Mantenedora e da Instituição<sup>72</sup>, ambos assinados, significou a materialização dos primeiros passos para a efetiva entrada em campo. Senti-me lisonjeada pelo voto de confiança depositado e imediatamente procurei as gestoras que atuavam diariamente na Educação Infantil, para que pudesse também apresentar a elas os propósitos, os adereços e o percurso investigativo que pretendia empreender no 2º semestre de 2019, logo após a defesa do projeto, a qual ocorreria na segunda quinzena de julho.

Assim, conforme orientado pela direção da instituição, foi definido, neste encontro com as orientadoras, o turno e a turma nos quais a pesquisa seria desenvolvida. Lembro que,

---

<sup>72</sup> Os Termos de Concordância da mantenedora e da instituição constam respectivamente nos Apêndices B e C desta dissertação.

inicialmente, havia imaginado realizar os ateliês com as crianças no turno da manhã. Como estavam previstos dois encontros semanais com os participantes, se fosse no turno matutino, não implicaria alteração de minha carga horária de trabalho. Porém, a turma indicada pelas gestoras para a realização da pesquisa de campo estava lotada no turno da tarde. Prontamente reorganizei minha carga horária semanal de trabalho, obtive o apoio da instituição onde trabalhava para essa flexibilização e compensação, e, desse modo, pouco a pouco, as rotas planejadas foram sendo redesenhadas e concretizadas.

A seguir, apresento algumas informações no intuito de descrever o contexto no qual a pesquisa foi realizada, tanto em seus aspectos físicos quanto organizacionais. Em 2019, a Educação Infantil da escola teve em torno de 400 crianças matriculadas, na faixa etária de 3, 4 e 5 anos de idade, distribuídas em 19 turmas, conforme Tabela 3, a seguir.

**TABELA 3** Quantidade de turmas da Educação Infantil



	3 anos	4 anos	5 anos	Total
Manhã	1	1	1	3
Tarde	4	6	6	16
Total	5	7	7	19

Fonte: Elaboração própria (2019).

A equipe docente era composta por 26 professores, 17 auxiliares de turma e 8 auxiliares de pátio, conforme Tabela 4. Além das 19 professoras-referência de turma, duas docentes eram professoras volantes e cinco eram professores especializados, desenvolvendo aulas de Educação Física, Música e Movimento, Língua Inglesa, Linguagem Digital e um atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Educação Infantil também contava com uma secretária, uma auxiliar de biblioteca, uma enfermeira, um segurança e 10 funcionárias da limpeza (em horários intercalados).

O atendimento às crianças dava-se exclusivamente em um período – tarde ou manhã, não havendo turno integral. A oferta de Educação Infantil na instituição tem uma história de aproximadamente três décadas. Em agosto de 2017, passou a funcionar em novo prédio, projetado e construído especialmente para o atendimento das crianças pequenas. Em fevereiro de 2018, passou a atender crianças de 3 anos, pois anteriormente trabalhava apenas com a faixa etária de 4 e 5 anos.

**TABELA 4** Equipe docente da Educação Infantil

	3 anos	4 anos	5 anos	Substituta	Especializados	AEE
Professoras	5	7	7	2	4	1
Auxiliares de turma	5	7	5	-	-	-
Auxiliares de pátio	2	3	3	-	-	-

Fonte: Elaboração própria (2019).

A nova estrutura, exclusiva para as crianças da Educação Infantil, dispõe de 8.804m<sup>2</sup>, distribuídos em quatro níveis. São 16 salas de aula (quatro com banheiros internos para as turmas de 3 anos e 12 com mezanino para as turmas de 4 e 5 anos); quatro salas para as aulas especializadas; Biblioteca Infantil; Salão de Acolhida; duas salas multiuso; cozinha pedagógica; refeitório; capela; sala de atendimento à saúde; banheiros; dois pátios externos; pátio coberto; arena; rampas de acesso; horta; e pomar. Além desses espaços explorados pelas crianças, o ambiente tem sala dos professores; cinco salas para os Serviços de Orientação; banheiros para adultos; depósitos para materiais; e estacionamento rotativo para as famílias.

A seguir, apresento a planta baixa de cada nível, de forma a ilustrar o espaço da Educação Infantil (Figuras 8-11). Os elementos coloridos referem-se aos espaços ocupados pelas crianças.

A Figura 8 ilustra o primeiro piso, local onde acontece a chegada das crianças, denominado Salão de Acolhida, um local amplo, com tapetes e móveis que identificam as respectivas turmas das crianças. Cada turma tem seu próprio símbolo, o que facilita a identificação e o sentimento de pertença por parte das crianças. Nesse espaço, as auxiliares de turma ficam aguardando as crianças no tapete específico do grupo. Os monitores ficam nas portas acolhendo as crianças. Os pais não adentram esse espaço. As crianças podem deslocar-se até as estantes móveis para a escolha de brinquedos, livros ou jogos. Enquanto aguardam a chegada da professora da turma, brincam e interagem com os colegas do grupo. O deslocamento até o banheiro, quando necessário, é acompanhado pela auxiliar da turma. A capela é um espaço menor, explorado esporadicamente, uma turma de cada vez, devido às suas dimensões. Para o acesso ao piso superior (segundo nível), as crianças utilizam rampas largas e protegidas por gradil alto. Todos os espaços são bem cuidados e asseados. Nos corredores, ficam expostos trabalhos das crianças.

FIGURA 8

Primeiro nível



Fonte: Arquivo da instituição (2017).

A Figura 9, a seguir, apresenta o segundo nível, que dá acesso às salas das crianças de 3 e 4 anos. A seta (em azul) indica a sala Multiuso 1, local onde ocorreram dois dos 20 Ateliês Narrativos.

Todas as salas têm solário. As salas das turmas de 3 anos (cor rosa) possuem banheiro com intercomunicação. As salas das turmas de 4 anos (cor azul) têm acesso direto a um dos pátios externos, onde geralmente ocorrem os recreios para as turmas de 3 e 4 anos.

FIGURA 9

Segundo nível



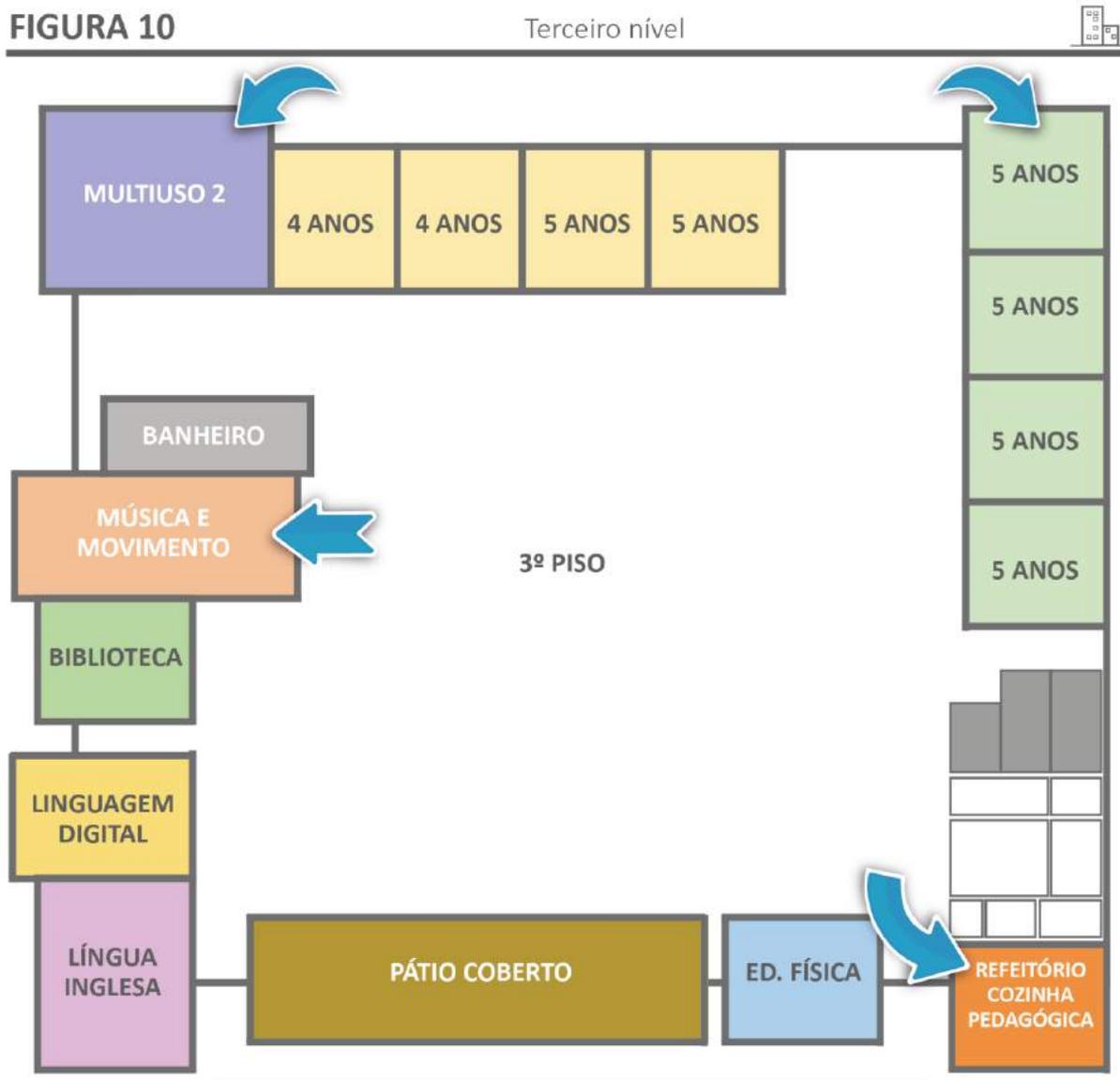
Fonte: Arquivo da instituição (2017).

Em frente à sala multiuso (cor salmão), localizam-se os gabinetes dos Serviços de Orientação e a sala de Atendimento à Saúde, onde fica a enfermeira. Defronte à sala dos professores, estão os banheiros dos adultos. Na cor cinza, destaquei os banheiros infantis.

A arena é um espaço para atividades diversificadas ao ar livre, com piso de concreto pintado em amarelo tendo em um dos cantos uma espécie de arquibancada. Da arena, é possível ter acesso ao pátio coberto (terceiro nível), bem como visualizar o Salão de Acolhida, os corredores em frente às salas das turmas de 3 anos (salas rosa) e de 4 e 5 anos (salas amarelas e verdes), pois as paredes são envidraçadas.

A seguir, apresento o terceiro piso (Figura 10), palco central onde a pesquisa de campo foi desenvolvida. Os destaques em azul (setas) foram os espaços majoritariamente explorados com os participantes, no início, na minha entrada em campo (sala verde) e, depois, na

realização dos ateliês (16 ateliês na Sala Multiuso 2, um ateliê na Sala de Música e Movimento, e um no refeitório).



No terceiro piso (Figura 10), ficam as salas de duas turmas de 4 anos e as demais seis salas das turmas de 5 anos. Nesse andar, também se localizam as salas das aulas especializadas, a Biblioteca Infantil, a Sala Multiuso 2, o pátio coberto, o refeitório e a cozinha pedagógica. Em cinza, são os banheiros infantis. No lado direito do refeitório, há um acesso para o pomar e para a horta.

O pátio coberto dá acesso, por meio de escadaria ou rampa, a um dos pátios externos, nomeado de pracinha; ali, além de brinquedos como balanço, gira-gira e gangorras, há uma

canha de areia, um campinho com grama para futebol e uma quadra de cimento. Esse espaço se localiza no quarto nível do terreno. Ao lado do pátio coberto, há ainda uma grande cancha de areia. A seguir, a Figura 11 ilustra os espaços externos da edificação.

**FIGURA 11**

Espaços externos



Fonte: Arquivo da instituição (2017).

No que se refere à utilização dos espaços da Educação Infantil, a Figura 12, na sequência, explicita os ambientes explorados diária, semanal e eventualmente pelas crianças, acompanhadas pelas professoras e auxiliares.

FIGURA 12

Espaços utilizados pelas crianças



Fonte: Elaboração própria (2019).

As crianças são cotidianamente recepcionadas no Salão de Acolhida pelos auxiliares. Com a chegada das professoras, dirigem-se até a sala-referência da turma. Todos os dias, também exploram o pátio externo, a pracinha, a cancha de areia ou o pátio coberto, dependendo do rodízio entre as turmas para os momentos de recreio. Antes ou após os horários de recreios, esses espaços são igualmente explorados para brincadeiras de expressão corporal, livres ou dirigidas, com a professora-referência da turma. Em dias de chuva, os recreios acontecem nas salas multiuso ou no Salão de Acolhida.

Uma vez por semana, conforme cronograma e horário da turma, as crianças visitam a Biblioteca Infantil para retirada e devolução de livros, bem como para apreciarem contação de histórias, protagonizada pela auxiliar de biblioteca, pela professora da turma ou pelas próprias crianças. Também semanalmente, em dias intercalados, as crianças têm aulas especializadas. O Quadro 11, a seguir, exemplifica o cotidiano semanal da turma com a qual desenvolvi a pesquisa. Destaquei em laranja os dias da semana acordados com a professora da turma para a realização dos ateliês com as sete crianças participantes.

## QUADRO 11

## Horário da turma



	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13:30	Ateliês Narrativos	Educação Física			Ateliês Narrativos
14:30				Música e Movimento	
15:30			Linguagem Digital		
16:30	Recreio				
16:45	Língua Inglesa			Biblioteca Infantil	

Fonte: Informações da escola (2019).

Eventualmente, de acordo com o planejamento das propostas, os demais espaços são explorados: horta, pomar, refeitório, cozinha pedagógica, capela, salas multiuso e arena. As crianças deslocam-se até a sala de Atendimento à Saúde quando há necessidade da atuação da enfermeira.

Ao analisar os espaços disponíveis no prédio da Educação Infantil, optei por utilizar a Sala Multiuso 2 para a realização das estratégias de geração de dados. A referida sala localiza-se no terceiro nível da edificação, próximo às salas das turmas das crianças de 5 anos. É um ambiente amplo, com poucos mobiliários, o que facilitaria a movimentação das crianças para os momentos de expressão corporal, bem como a preparação dos adereços para cada Ateliê Narrativo.

A sala tem duas bancadas móveis, duas mesas de luz, duas estantes, dois armários e oito tablados. Em uma das paredes da sala, há uma espécie de arquibancada. O ambiente também tem solário, um computador e projeção, além de um retroprojetor. O uso da sala é feito por meio de agendamento em tabela a ser preenchida na sala dos professores. Em algumas ocasiões, outras turmas estavam desenvolvendo estratégias de ensino-aprendizagem no local, então utilizei uma vez a Sala de Música e Movimento (mesmo piso), uma vez o refeitório (mesmo piso) e duas vezes a Sala Multiuso 1, localizada no segundo piso.

A amplitude do local e a quantidade de crianças e adultos envolvidos no contexto da Educação Infantil da escola impressionam; porém, pude constatar fluidez e organicidade no funcionamento cotidiano. Como já conhecia o ambiente, um desafio que enfrentei desde o início foi estranhar o familiar. De acordo com Paula (2012, p. 144-145), “estranhar o familiar

é um processo que só é possível, quando se é capaz de confrontar intelectualmente e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações”. Ouso afirmar que esse foi um exercício constante, pois minha experiência profissional como professora e gestora colocava-me em um lugar privilegiado no que se referia ao contato com o contexto cotidiano da Educação Infantil; entretanto, a todo momento instigava-me a constituir-me enquanto pesquisadora, “ora buscando estranhamento, na tentativa de lidar com o familiar, ora buscando intimidade na tentativa de lidar com o que lhe é estranho” (PAULA, 2012, p. 149-150).

Posto isso, na seção a seguir, apresento minha entrada em campo, como ocorreu minha aproximação com as crianças ou, melhor, delas comigo e, especialmente, o modo como aconteceu a composição do grupo dos participantes: os interlocutores deste estudo.

#### 4.3 AS CRIANÇAS PARTICIPANTES

A criança histórica existe em lugares reais e em tempo real. Ela não é uma amostra representativa, intemporal e descontextualizada. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 53)

A investigação com crianças supõe primordialmente uma imagem de criança potente, protagonista, competente, sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura. Conforme Cruz (2008, p. 12), deve-se “ver e ouvir crianças concretas, vivas, reais”, pois são pessoas completas, curiosas e criativas, com direito a serem ouvidas e atendidas em suas necessidades específicas. Os autores Graue e Walsh, como referendado na epígrafe, coadunam com o exposto, pois a criança se situa em determinado contexto geográfico, histórico, cultural e social.

Nessa ótica, Macedo e Flores (2012, p. 241) afirmam a importância de conceber “as crianças como sujeitos de seu tempo, como unidades singulares viventes e conscientes de suas vidas, como pessoas inseridas num contexto sócio-histórico, que têm capacidade de expressão e reflexão sobre si e seu entorno”. Sob tal perspectiva, a pesquisa de campo constituiu-se uma “atividade de encontro com o outro com o objetivo de desvelar aspectos sobre ele, sobre seu entorno e por isso mesmo também sobre nós mesmos e nosso entorno” (MACEDO; FLORES, 2012, p. 242). É importante frisar que esses princípios nortearam todo o trabalho em campo, considerando os participantes coautores, atores e protagonistas do percurso investigativo. Reitero essas considerações, pois concordo com Barreto (2011, p. 637)

quando afirma que “toda investigação está determinada pela concepção que o adulto pesquisador tem da criança como indivíduo e da infância”. Certamente esse enquadramento embasa toda a pesquisa.

Assim, logo após a definição da turma que participaria da pesquisa, agendei um horário para apresentar à professora-referência a versão resumida do projeto de pesquisa, as obras literárias e os adereços que seriam explorados com as crianças. Em nossa conversa, bem como durante toda a realização da pesquisa de campo, a professora Vivian<sup>73</sup> sempre se mostrou muito acolhedora e compreensiva, uma grande apoiadora e incentivadora de todo o processo investigativo empreendido. Ela prontamente assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>74</sup> e, na ocasião, já combinamos o melhor momento para que eu iniciasse minha aproximação com o grupo.

Conforme mencionei no primeiro capítulo da dissertação, organizamos um cronograma tanto para minha entrada em campo quanto para mais tarde iniciar os Ateliês Narrativos com as sete crianças. Meu intuito foi minimizar os transtornos decorrentes da presença de uma estranha na turma durante o período de observação, assim como das saídas dos participantes duas vezes por semana em virtude da realização dos Ateliês.

Desse modo, na primeira semana de agosto de 2019, tive meu primeiro contato, enquanto pesquisadora, com a turma. Prontamente descobri que a curiosidade e o interesse que eu tinha pelas crianças era recíproco: elas também estavam a me observar, prestando atenção em mim, tentando desvendar quem era aquela intrusa. Outro aspecto a destacar é que “o processo de aceitação e de confiança entre as crianças e eu, pesquisadora, não se estabeleceu da mesma forma e nem no mesmo tempo com todas elas. Ele foi construído individualmente e de forma plural” (MENEZES, 2012, p. 187), como evidenciarei nos episódios a seguir, que explicitam os diferentes modos de aproximação das crianças e os vínculos que foram se estabelecendo a cada entrada em campo no período de observação.

---

<sup>73</sup> Reitero que todos os nomes próprios expressos na dissertação são fictícios no intuito de preservar a identidade dos participantes. Os nomes das crianças participantes foram escolhidos por elas, os demais foram denominados por mim.

<sup>74</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da professora encontra-se no Apêndice D da dissertação.

***Agora ela está aqui atrás!***

Era meu primeiro dia em campo. Já havia feito minha apresentação na rodinha e, nesse instante, estava acompanhando a turma no ensaio para a homenagem aos pais que aconteceria na semana seguinte. Carlos, de mãos dadas comigo, era meu fiel escudeiro, apresentava-me cada lugar por onde passávamos, falando sem cessar:

**Carlos:** — Olha, ali é a Praça do Bosque. Aqui fica a Igreja. Minha cor preferida é laranja e verde. Esta árvore foi plantada aqui há muito tempo. Hoje minha mãe fez bolo. Olha essa semente, que bonita! Tu guarda pra mim?

Assim, quando a professora iniciou a fala, procurei afastar-me do Carlos, pois fiquei receosa que minha presença atrapalhasse sua participação. Assim, esperei que ele se sentasse junto aos colegas e fui discretamente para trás do grupo: as crianças estavam sentadas em bancos à minha frente. Para minha surpresa, elas me procuravam o tempo todo. Seus olhares buscavam a minha presença, elas queriam se certificar de que eu continuava por perto. Senti-me muito acolhida por esse gesto, pelos olhares perscrutadores que expressavam um tanto de interesse e de curiosidade também. Não sei se estavam interessados na pesquisa, mas na intrusa que estava adentrando na vida deles, sim! Eis que, nesse instante, vi um par de olhos arregalados me encarando enquanto dizia aos colegas:

**Everton:** — Agora ela está aqui atrás!

Desse modo, entre olhares, sorrisos e conversas, fomos nos conhecendo e nos aproximando, cada criança em seu tempo e a seu modo. (DC1, O2, 13/08/2019, p. 6<sup>75</sup>)

O Carlos desde o princípio demonstrou o quanto se sentia feliz e à vontade com minha presença na turma. Muito falante e espontâneo, foi uma das primeiras crianças a evidenciar seu desejo em fazer parte dos Ateliês Narrativos. Everton, por sua vez, um menino extremamente observador, demorou a se aproximar para conversar comigo; porém, sempre que eu estava observando a turma, expressava todo seu interesse pelo olhar curioso e aguçado. Com o tempo, revelou-se um menino reflexivo e perspicaz, um devorador de histórias, constantemente contribuindo com seus questionamentos e seus pontos de vista.

Confesso que não foi fácil compor o grupo de participantes. A turma era constituída por 21 crianças, sendo 12 meninas e 9 meninos, entre 5 e 6 anos de idade, todas muito atenciosas, faceiras e acolhedoras. Inicialmente a ideia era organizar um grupo de seis crianças para a realização dos Ateliês Narrativos. Assim, durante todo o mês de agosto, duas vezes por semana, conforme combinado com a professora-referência, eu observei o grupo. Priorizamos

---

<sup>75</sup> Este episódio integra meu Diário de Campo 1 (DC1), cuja observação foi realizada no meu segundo dia em campo (O2), na referida data e página do diário. Optei por usar essas siglas para facilitar a organização e a catalogação dos dados gerados em campo, conforme já explicitado no primeiro capítulo da dissertação.

os momentos de brinquedo livre e de rodinha. Também observei um momento na Biblioteca Infantil, ocasião em que as narrativas das crianças estavam em evidência, pois cada um, a seu modo, contava aos colegas sobre a obra literária que havia retirado na semana anterior. Outra ocasião muito significativa ocorreu na penúltima semana de observação: a turma participou de uma hora do conto justamente na Sala Multiuso 2, local onde seriam realizados os Ateliês Narrativos. Desse modo, facilitou explicitar às crianças onde e como aconteceriam os Ateliês, a partir da vivência experienciada por elas.

O episódio a seguir apresenta narrativas do Everton, do Bruce e também de Bela. Era meu terceiro dia em campo, e eis que alguns protagonistas já iam chamando minha atenção e pouco a pouco conquistando sua participação no grupo. A menina Bela, sempre sorridente e discreta, ao produzir suas narrativas, capturava a atenção de todos.

### ***Contos que encantam***

Estávamos na Biblioteca Infantil. As crianças eram convidadas a narrar a história do livro retirado na semana anterior. Bruce, Bela, Eduarda e Everton fitavam-me a todo o momento, demonstrando interesse em minha presença. Everton até trocou de lugar e sentou-se bem em minha frente. Virou-se para trás e disse:

**Everton:** — Olha o meu desenho!

Ele me entregou o seu Passaporte Literário para que eu o folheasse e observasse seus registros feitos a partir das histórias lidas com a família. Nisso, sua melhor amiga, a Gisele, levantou-se para contar a história, mas, com timidez, disse que não se lembrava. Sem titubear, Everton novamente ajudou, da mesma forma que havia feito antes, contando a narrativa dos livros de outros colegas:

**Everton:** — O jacaré tava com dor de dente e daí veio tanta pessoa ajudar, mas não melhorou...

**Professora:** — E aí? O que aconteceu?

Bruce, que estava sentado ao lado do Everton, olhou para ele e, colaborando com a narrativa, falou, pausadamente, de modo ritmado e balançando a cabeça a cada sílaba:

**Bruce:** — E o den-te a-in-da do-í-a!

**Professora:** — E como terminou a história? Ele conseguiu melhorar da dor de dente?

**Everton:** — Não! O dente, ele caiu!

**Professora:** — Será que era um dente de leite, por isso caiu?

**Bela** [de modo expressivo, disse]: — Não, ele espirrou. E aí, o dente caiu!

As crianças riram achando divertido o modo como a colega narrou o final. Quando chegou a vez do colega João, um menino extremamente tímido, Bela se dispôs outra vez a contar a história:

**Bela:** — Eu me lembro de toda a história. Tinha um monte de pessoas embaixo da árvore e tinha um monte de passarinhos. Daí os passarinhos fizeram cocô nas cabeças e aí cresceu uma árvore! (DC1, O3, 15/08/2019, p. 20)

Assim, paulatinamente, conforme a aproximação das crianças e considerando o interesse demonstrado seja pela minha presença na turma ou pelo que aconteceria na pesquisa, o grupo foi se constituindo. Outro participante que desde o princípio denotou grande disposição em fazer parte da pesquisa foi o menino Neimar. O episódio a seguir revela a maneira pela qual ele foi se aproximando e estreitando laços comigo:

***Tu já está anotando?***

Ao chegarmos à sala da turma, as crianças iniciaram o brincar livre. A sala era espaçosa. Algumas crianças prontamente dirigiram-se ao mezanino, outras para o solário, algumas ficaram na área central. Nesse momento, senti-me deslocada, sem saber ao certo como agir. Repentinamente eu deixei de ser o centro das atenções. Então, com minha caderneta de anotações, sentei-me em um canto da sala e optei por observar o grupo que brincava e se deslocava pelos ambientes com total autonomia e liberdade. Pouco a pouco, comecei a andar, no intuito de observar de perto o brincar das crianças. Iniciei pelo solário, depois subi no mezanino. Enquanto um grupo brincava de barraquinha (havia organizado uma tenda com tecidos), outros brincavam com as fantasias, alguns de mãe e filha, outros no brincar simbólico do ambiente da casinha (fogão, geladeira, fogão...). Todas as crianças estavam muito engajadas, não pareciam se importar com minha proximidade. Então, peguei uma almofada e sentei-me em um canto. Logo, um menino aproximou-se de mim e perguntou:

**Neimar:** — Tu já está anotando?

Respondi que sim e mostrei-lhe a caderneta. Ele olhou interessado e saiu correndo. Retornou com dois livros e disse-me:

**Neimar:** — Quer dar uma ladinha?

Deixou os dois livros comigo e saiu. Em seguida, voltou com uma amulheta. Explicou-me o funcionamento. Olhou-me com seus olhos expressivos e indagou:

**Neimar:** — Quer anotar?

Saiu novamente correndo e dessa vez trouxe-me uma pequena boneca de pano.

**Neimar:** — Oh, pra ti. Acho que tu vai gostar!

Fiquei comovida com o gesto, o qual interpretei como um convite ao brincar. Peguei a boneca e agradei. Logo ele voltou com mais quatro e travamos um diálogo sobre o nome delas, suas características, do que gostavam. (DC1, O2, 13/08/2019, p. 12)

Desse modo tão espontâneo e expressivo, Neimar logo demonstrou seu interesse em participar dos Ateliês Narrativos. Com sua energia e criatividade, foi possível constatar o quanto ele cativava a atenção de toda a turma ao contar suas histórias.

Outra menina que revelou vontade de fazer parte da pesquisa foi Maria Fernanda. Ela não estava no primeiro dia de minha entrada em campo; portanto, quando percebeu minha

presença próximo ao grupo onde estava brincando, criou uma estratégia para aproximar-se e conversar comigo, registrada também na Figura 13:

***O sundae (O que tu tá fazendo aqui?)***

Eu estava no mezanino observando a brincadeira de um grupo de crianças quando percebi que estava sendo observada pela Maria Fernanda. Ela estava ausente nas últimas semanas por estar se recuperando de uma questão de saúde. Certamente estava intrigada pela minha presença na turma. Passados alguns minutos, observei que ela se afastou do grupo e se dirigiu até o fogão e a pia [mobiliários do jogo simbólico]. Lá começou a procurar alguns apetrechos para preparar uma comida. Voltei novamente minha atenção à brincadeira do grupo, pois imaginei que ela estivesse preparando algo para as “filhinhas”. Qual minha surpresa quando, de repente, Maria Fernanda parou em minha frente e delicadamente disse:

**Maria Fernanda:** — Ó, o teu *sundae*.

Rapidamente larguei minha caderneta de anotações, peguei o *sundae* e disse:

**Pesquisadora:** — Uau! Adoro *sundae*! Obrigada!

Imediatamente, ela abriu um largo sorriso. Pediu meu celular para fazer uma foto e voltou a brincar com os colegas. E eu fiquei com um delicioso *sundae* para saborear! Em torno de 10 minutos depois, ela se dirigiu novamente até a “cozinha”, veio até a mim e fez de conta que despejou algo sobre o meu *sundae*. Nesse instante, disse:

**Maria Fernanda:** — Um molhinho para ficar mais gostoso.

Novamente agradei a gentileza. Em seguida, ela me interpelou com grande interesse:

**Maria Fernanda:** — O que tu tá fazendo aqui?

Enquanto eu conversava com ela, explicando-lhe o motivo de estar observando o grupo, Helen, Bruce e Ana também se aproximaram e iam contando a ela o que eu estava fazendo. (DC1, O4, 21/08/2019, p. 25).

A menina Maria Fernanda a todos encantava pelo modo criativo e bem articulado de encadear os acontecimentos em suas narrativas. Muito vivaz, contribuiu significativamente para a geração dos dados da investigação.

Outra menina que desde a minha entrada em campo buscou aproximação foi a Eduarda. Gostava muito de desenhar seus cenários em minha caderneta enquanto me contava suas novidades ou dividia seus dilemas (Figura 14).



FIGURA 14

Eduarda e seus registros em minha caderneta de notas



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Em uma ocasião, travamos um longo diálogo sobre sua filha, pois Eduarda sempre trazia para a escola uma de suas bonecas. Nos Ateliês Narrativos, com frequência suas filhas participaram da rodinha. Certa vez, ela até acrescentou um adereço. Em outro momento, trouxe água benta e abençoou os adereços e o ambiente. Ocasionalmente trazia maquiagem e passava boa parte do encontro embelezando-se. Sempre muito extrovertida, foi a primeira criança a assumir o compromisso de participar dos Ateliês. A seguir, apresento uma de nossas conversas, ainda durante o período em que eu estava observando o grupo.

### ***A bebê Larissa Manoela***

Estávamos no mezanino. Eduarda estava triste, deitada no chão, pois na brincadeira havia se desentendido com uma colega. Puxei assunto:

**Pesquisadora:** — Que linda essa mochila. O que trouxeste para tua filha?

**Eduarda:** — Eu trago coisas que eu quero trazer.

**Pesquisadora:** — E o que que ela precisa?

Prontamente se levantou, pegou a mochila e a boneca e veio em minha direção. Disse:

**Eduarda:** — Olha, aqui tem algumas coisas. Ela precisa de uma roupa. Olha a roupinha. [Nesse momento, ela me mostrou um belo *tiptop*, todo branquinho. Explicou:] Esse minha mãe achou na sacola de roupas de quando eu era pequena.

**Pesquisadora:** — Nossa! Que lindo! Que roupa cheirosa!

**Eduarda:** — Sim, minha mãe lavou. A naninha dela, olha que fofo. Toca! [Referindo-se ao rosto de um ursinho, em relevo, estampado na naninha.] Lenço umedecido, meu pai comprou de verdade. Eu tenho um pacote de fraldas na minha casa. Ela já está com um fraldinha por baixo desse *short*. Ela tá de chupeta. É da minha outra bebê.

**Pesquisadora** [com a boneca no colo]: — E como é o nome da sua filha?

**Eduarda:** — Ela ainda não tem nome, porque tem zero meses, ainda não tem ano. Olha, [mostrando-me a bolsa] tem mais coisinhas: um bichinho. Mas isso tudo não veio com ela. Meu pai vai comprando umas coisas, daí eu vou pegando. Isso é pra ela tomar suco ou água [mostrando-me um copinho azul de plástico], um pratinho pra comer, isso aqui é da minha cozinha. Eu também tenho um potinho dela comer frutas e alguns talheres. E ainda tem algumas coisinhas: pijama, junto com esse *short*, mas esse eu já coloquei nela [apontando para a boneca], uma pomadinha, mas é só um cremezinho [explica-me Eduarda], minha mãe me deu. Olha, tá quebrando aqui, a tampa...

**Pesquisadora:** — De brincadeirainha?

**Eduarda:** — Não! De verdade. [E continuou mostrando os apetrechos:] A mamadeira de tomar leite, uma escova para pentear os cabelos. Mas eu não gosto muito de pentear, pois sempre fica uns fios fora do lugar.

**Pesquisadora:** — Nossa, é muita coisa que essa filha tem, hein?

**Eduarda:** — Ela usa bastante coisa porque ela gosta.

**Pesquisadora:** — Posso tirar uma foto disso tudo?

**Eduarda:** — Pode. Só deixa eu arrumar. Ela usa bastante coisa, porque ela gosta. Eu acho que o nome dela pode ser... Larissa Manoela.

Nesse instante, aproximou-se a colega Mariana e perguntou:

**Mariana:** — Ela não vai comer?

**Eduarda:** — Depois. Eu que escolho quando ela vai comer. Ela vai agora trocar de roupa.

**Mariana:** — Ah, tá.

**Eduarda:** — Tu quer me ajudar? [Interpelou-me ela.] Porque é muito difícil colocar essa roupa nela. [Referindo-se ao *tiptop*.] Mas primeiro eu vou passar... sabe como eu dou banho nela de mentira? Uso lenço [pegou e mostrou-me o pacote de lenço umedecido] e passo nela. Olha como eu dou banho nela [retirou um lencinho e começou a passar nas pernas da boneca]. Eu faço assim porque a minha mãe não deixa eu molhar ela. Eu não sou alérgica a isso. Agora eu vou passar uma pomadinha, senão ela vai assar. Em casa, eu tenho um saco de fraldas iguaizinhas a essa. Meu pai comprou da *Huggies*. [Nisso, ela pegou a embalagem de lenço umedecido, observou atentamente a logomarca, dirigiu-me o olhar e indagou:] É *Huggies*?

**Pesquisadora:** — Esse é *Baby Wipes*.

**Eduarda:** — Não é *Huggies*. Mas isso aqui é *Huggies*, olha. *Huggies* tá escrito aqui, ó. [E mostrou-me a fralda da boneca. Nisso, olhou ao redor e disse:] Nossa! Tá muito bagunçado aqui, né? Vamos lá para baixo? Vou guardar as minhas coisas e vamos lá pra baixo. Tá muito bagunçado aqui em cima, eu não tô aguentando.

Após guardarmos tudo na mochila, descemos e fomos para o solário. Lá a ajudei a trocar a roupa da Larissa Manoela. (DC1, O5, 23/08/2019, p. 38-41).

Assim, pouco a pouco, o grupo constituiu-se: Carlos, Everton, Bela, Neymar e Eduarda já haviam confirmado o interesse em participar. Conforme ficava evidenciado o desejo de cada uma das crianças em participar da pesquisa de campo, eu conversava individualmente buscando explicar melhor a próxima etapa que se avizinhava, contando o que faríamos, onde, como e quando aconteceriam os encontros, quais colegas participariam, bem como elucidando as dúvidas das crianças.

Do mesmo modo, fui conversar com a Maria Fernanda, pois naquela semana estava enviando o bilhete<sup>76</sup> para os pais ou responsáveis convidando para uma reunião com o intuito de apresentar o objetivo da pesquisa, efetivar o convite e entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo em vista a autorização da participação da criança na pesquisa. Eis que estava no corredor próximo à sala da turma, conversando individualmente com a Maria Fernanda, quando fomos surpreendidas pelo colega Bruce, que, de forma muito criativa e inusitada, intimou e definiu a sua integração ao grupo de pesquisa:

---

<sup>76</sup> O bilhete enviado aos pais convidando para uma reunião com vistas a explicar a pesquisa está no Apêndice J.

***Eu quero!!!***

Na hora do lanche, pedi para a Maria Fernanda para me acompanhar até o corredor. Enquanto lhe explicava como seriam os ateliês e esclarecia as suas dúvidas, o colega Bruce saiu da sala para ir ao banheiro. Ele sempre era muito rápido em seus deslocamentos; porém, percebi que estava caminhando lentamente, com os “ouvidos em pé”, demonstrando interesse no diálogo que eu travava com a colega. Já havia passado por nós quando eu perguntei para a Maria Fernanda:

**Pesquisadora:** — Tu gostarias de participar dos ateliês?

Eis que, antes da Maria Fernanda conseguir responder, Bruce deu um grande salto, virou-se para nós e, com os braços bem abertos, afirmou animadamente em alto e bom som:

**Bruce:** — Eu quero!!!

Confesso que tanto eu quanto a Maria Fernanda tomamos um susto! Fomos pegas de surpresa. Eu nem sabia o que dizer, pois já havia combinado com seis crianças da turma... Porém, tamanho entusiasmo deixou-me sem argumento e sem coragem em negar-lhe a oportunidade de participar. E, assim, o grupo constituiu-se com sete crianças participantes. Pensei: Ah! Os imprevistos inerentes a uma pesquisa *com* crianças! (DC1, O6, 26/08/2019, p. 57)

O Bruce, desde o meu primeiro dia na turma, havia chamado minha atenção devido à sua criatividade nos jogos simbólicos e expressividade corporal, as quais, aliadas aos sons que produzia verbalmente, lembravam-me os personagens dos gibis que tanto li em minha infância. Seus movimentos eram sonoros; cada deslocamento era acompanhado por uma onomatopeia. A aproximação de Bruce não ocorreu instantaneamente do modo como aconteceu com o Carlos e com o Neimar ou pelo o insistente olhar do Everton, sempre atento aos meus movimentos. Nossa relação firmou-se com o tempo. Lembro que, primeiramente, Bruce me procurava por meio de relances no olhar. Depois, veio um pedido para amarrar o tênis, para arrumar uma peça do brinquedo. Com o passar dos dias, conversava comigo sobre trivialidades, perguntava-me sobre a pesquisa... até que anunciou, de forma surpreendente e encantadora, a sua integração ao grupo.

Afirmo que a definição dos participantes não foi fácil. Por muitas vezes, senti o desejo de realizar os Ateliês com toda a turma. Certamente, o mapeamento, a revisão de literatura e os diálogos com meu professor orientador foram cruciais no delineamento de cada decisão e de cada ação vivenciadas no percurso investigativo, pois é preciso um pequeno grupo para estar atenta e registrar tantos detalhes e tantas nuances que acontecem em um contexto de vida coletiva. Por isso, friso o quanto foi importante a aproximação desses meninos e meninas. Desde minha entrada em campo, os critérios que vislumbrava no horizonte para a constituição

do grupo pautavam-se na importância de as crianças se sentirem à vontade em minha companhia, além de demonstrarem interesse em participar do estudo. Tinha igualmente o intuito de que a composição do grupo contasse com meninos e meninas que gostassem de expor suas ideias e opiniões.

Conforme nos mostra o Quadro 12, a seguir, foi possível constatar também a variedade etária dos sete componentes da pesquisa, a qual destaquei no panorama de toda a turma.

**QUADRO 12** Faixa etária das crianças da turma 

5 anos completos no 1º semestre de 2019	6 anos completos no 1º semestre de 2019	6 anos no decorrer do 2º semestre de 2019
Ana <b>BRUCE</b> <b>CARLOS</b> João Julieta Laura Mateus <b>NEIMAR</b>	Bruno Helen <b>MARIA FERNANDA</b> Tatiana	<b>BELA</b> Bibiana <b>EDUARDA</b> <b>EVERTON</b> Gisele Gustavo Mariana Tiago Vitória
8 crianças	4 crianças	9 crianças

Fonte: Elaboração própria (2019).

A partir do exposto, o grupo das sete crianças participantes constituiu-se por quatro meninos e três meninas, com Carlos, Bruce e Neymar na faixa dos 5 anos de idade, Maria Fernanda já com 6 anos completos, e Bela, Eduarda e Everton completando 6 anos ao longo da pesquisa de campo. Everton, Maria Fernanda, Bela e Neymar são filhos únicos. Bruce tem uma irmã mais nova, enquanto Carlos e Eduarda têm irmão mais velho, adolescente. São crianças que ingressaram na instituição naquele ano, mas todos frequentaram escola infantil em outros bairros da cidade. Os pais, em sua maioria, são profissionais liberais e atuam na área da medicina, advocacia, odontologia, psicologia, administração, informática e edição, além de professores e empresários. Três crianças convivem com ambas as famílias dos pais divorciados, ao passo que quatro moram com os pais. Todos residem em diferentes bairros da cidade, sendo um na zona sul da cidade, dois na zona norte e os outros quatro em bairros na proximidade da escola.

Na tentativa de otimizar o tempo para iniciar os Ateliês Narrativos na primeira semana de setembro de 2019, enviei bilhete<sup>77</sup> convidando os pais ou responsáveis das sete crianças para uma reunião, prevista para ocorrer em 27 de agosto. Na ocasião, nenhuma família compareceu. Lembro que havia feito toda a preparação para o encontro, a apresentação, os termos, os adereços, as obras literárias e que fiquei muito apreensiva com o fato, pois a ausência poderia significar o não consentimento da participação da criança na pesquisa. Então, mudei a abordagem, entrando em contato com cada família de modo individual, pessoalmente na escola, no momento da chegada ou da saída das crianças, por telefone ou via *e-mail*. Para minha alegria, ao explicar sucintamente o motivo do contato, os pais demonstraram interesse e prontamente encaixaram na agenda um horário para que pudéssemos conversar a respeito da pesquisa.

Assim, no período de 29 de agosto a 6 de setembro, realizei seis reuniões para apresentação do projeto de pesquisa, das obras literárias e dos adereços que seriam explorados nos Ateliês. Apenas uma família não conseguiu vir pessoalmente, mas solicitou a versão resumida do projeto via *e-mail*, esclareceu as dúvidas e, desse modo, também autorizou a participação da criança. Todos os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>78</sup> (TCLE) e a Autorização de Uso de Imagem, Voz e Respectiva Cessão de Direitos<sup>79</sup>, consentindo, dessa forma, com a participação do filho ou da filha nos Ateliês Narrativos.

Um importante ponto a destacar foi que algumas famílias, ao conhecerem os adereços a serem explorados, comentaram que, sem dúvida, as pedras ilustradas fariam o maior sucesso entre as crianças, tendo em vista que muitas coletavam e colecionavam as pedrinhas que iam encontrando pelo caminho. A partir dessa deixa, em nosso primeiro encontro, preparei algumas pedras ornamentais, dessas usadas em aquários, no intuito de decorar o centro da roda. Jamais imaginaria o impacto que essas pedrinhas coloridas causariam ao longo de toda a pesquisa de campo e o quanto elas significariam o pacto, o elo que nos uniria nesse tempo.

---

<sup>77</sup> O bilhete aos pais encontra-se no Apêndice J da dissertação.

<sup>78</sup> O TCLE encontra-se no Apêndice F da dissertação.

<sup>79</sup> A Autorização de Uso de Imagem, Voz e Respectiva Cessão de Direitos está no Apêndice G.

Outro aspecto que também abordei com as famílias foi o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido<sup>80</sup> (TALE) firmado entre mim e a criança. Esclareci que, mesmo tendo a autorização dos pais e da própria criança, a qualquer momento da investigação os meninos e meninas teriam a liberdade de escolha em não querer participar e que isso seria respeitado. A maioria dos pais pediu se poderia fazer algo a respeito, pois queria muito que os filhos participassem até o final. Expliquei que essa decisão não caberia a eles e nem a mim, que seria negociada a cada encontro, a cada sessão de Ateliê, com a própria criança. Como afirma Pereira (2012, p. 81), “a concordância dos responsáveis e das instituições, ainda que legal e eticamente necessária, não pode substituir a concordância a ser dada pelas crianças em participar da pesquisa”. Concordo com a referida autora, posto que “a concordância primeira de participação precisa ser a da criança – porque do lugar que ela ocupa na pesquisa, ninguém pode firmar esse compromisso em nome dela” (PEREIRA, 2012, p. 80). Essa prerrogativa norteou todo o trabalho de campo.

Confesso que foi um complexo desafio, uma vez que, acostumada a ser professora, a sempre estar no controle, determinando tudo a ser feito, precisei aprender a ser pesquisadora e, acima de tudo, a ser uma pesquisadora *com* crianças, respeitando seus pontos de vista, seus quereres, inclusive a sua vontade em participar ou não das propostas. Este foi um aprendizado constante, possível graças à contínua postura reflexiva e à flexibilidade que guiaram meu modo de ser junto aos meninos e meninas interlocutores deste estudo. A Tabela 5<sup>81</sup>, a seguir, explicita a adesão das crianças aos Ateliês Narrativos, bem como as ausências (dias em que não compareceram à escola) e a decisão em não participar de alguma sessão.

Ao analisarmos a Tabela 5, é visível o engajamento dos participantes nos Ateliês Narrativos desenvolvidos. Em apenas três ocasiões uma das crianças comunicou-me que não gostaria de participar do encontro. Na primeira vez, em 27 de setembro, foi o Neimar. Ele acompanhou o grupo até a Sala Multiuso 2, observou o ambiente, mas em seguida avisou que não queria ficar, que preferia voltar para a sala, e assim o fez. Lembro-me que fui pega de surpresa, inclusive tentei persuadi-lo a ficar, contando que, após a exploração das personagens da história no retroprojetor, eles produziram misturichos em *biscuit*, mas ele se

---

<sup>80</sup> O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) dos participantes encontra-se no Apêndice E da dissertação.

<sup>81</sup> As cores da tabela referem-se às diferentes etapas dos Ateliês Narrativos, as quais serão explicadas na quinta seção deste capítulo.

manteve firme em sua decisão. Depois, em casa, enquanto redigia meu diário de campo, ao refletir sobre o fato, repreendi minha postura: não havia problema em ele não querer participar, este é um direito da criança. Sem dúvida, esse foi um aprendizado significativo!

TABELA 5

Participação nos Ateliês Narrativos



Ateliês	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	seg	sex	seg	seg	sex	seg	sex	seg	ter	sex	seg	seg	sex	seg	sex	seg	seg	sex	qui	sex
Crianças	09/09	13/09	16/09	23/09	27/09	30/09	04/10	07/10	15/10	18/10	21/10	28/10	01/11	04/11	08/11	11/11	18/11	22/11	28/11	29/11
Ausentes		1		1		1	1	2		3	5	6	2				1	2	1	1
Decidiram não participar					1						1		1							
Participantes	7	6	7	6	6	6	6	5	7	4	5	6	4	7	7	6	5	6	6	7



Fonte: Elaboração própria (2020).

Em 21 de outubro, foi Maria Fernanda que decidiu não participar de todo o encontro. Após ter expressado sua narrativa e percebendo que os colegas estavam se delongando em suas falas, sussurrou em meu ouvido que estava cansada e que, por isso, gostaria de ir para a sala, o que prontamente se concretizou. Em 1º de novembro, foi a vez de Carlos me comunicar seu desejo de não participar do encontro. Quando cheguei no tapete para buscar o grupo, que

me acompanharia até a Sala Multiuso 2, ele me disse que preferia não participar do Ateliê naquele dia, e sim ficar na sala brincando com os colegas. Prontamente respeitei e acolhi o seu desejo.

É importante salientar que, em alguns momentos, a criança participante não manifestou diretamente o desejo de retornar para a turma, mas optava por se retirar do grupo por alguns instantes, virando de costas para a rodinha ou dirigindo-se para a arquibancada da própria Sala Multiuso 2. Então, ficava apenas observando de longe a brincadeira ou as narrativas dos colegas, retornando à cena conforme seu desejo, algum tempo depois. A maioria das vezes, isso ocorreu com a Eduarda, quando contrariada por algum colega. Outras vezes aconteceu com o Neimar, com o Bruce ou com a Bela, geralmente devido ao horário em que chegavam à escola, com atraso, considerando que os demais colegas já estavam envolvidos e empolgados nos diálogos ou nas produções das narrativas. Certamente o ritual do início do encontro, a obra literária lida ou contada e os adereços explorados eram etapas importantes para a contextualização e o engajamento dos participantes. O episódio a seguir ilustra uma das situações ocorridas:

***Fotografias, alegrias e um tantinho de solidão***

Nosso ateliê iniciou com a Eduarda, o Everton e a Maria Fernanda. O ambiente estava organizado com o baú, as velas, os tecidos, as pedras ilustradas e os bonecos de pano: Lisi, Caramelo, Bruxa e a Morceguinha-Vampirina, uma boneca que a Eduarda trouxe no encontro passado e que quis deixar junto aos adereços dos nossos ateliês. Empolgada, sugeri que cada participante registrasse fotos com os adereços. Assim, pediram meu celular emprestado e foram revezando-se como fotógrafos, organizando as poses dos colegas, sugerindo adereços e explorando diferentes lugares da sala. Alguns minutos depois, Neimar chegou. Entrou cabisbaixo na sala, sério e tristonho. Observou a empolgação dos colegas com os registros fotográficos e a movimentação com os adereços, mas não quis nem se aproximar. Subiu em um canto da arquibancada, sentou-se e ficou ali quieto, apenas observando por meio do espelho o alvoroço dos colegas. Como já estávamos nos dirigindo para a rodinha, perguntei:

**Pesquisadora:** — Neimar, gostaria de fazer alguma foto? Gostaria que algum colega te fotografasse?

Ele apenas acenou negativamente com a cabeça. Causou estranhamento a todos vê-lo tão quietinho, pois sempre é falante, alegre e expressivo. Logo sentamos na rodinha, para a escuta da história, mas ele continuava lá, quietinho, sentado sozinho na arquibancada. Convidei novamente:

**Pesquisadora:** — Neimar, quer vir para a roda? Temos novidades aqui, queres dar uma olhada?

Novamente só acenou negativamente com a cabeça. Imediatamente a Maria Fernanda agarrou o boneco Caramelo, a respectiva pedra com o desenho do

Caramelo e até uma das velas e os levou até ele. Neimar nem olhou para os adereços. Os colegas estavam inconsoláveis com o não engajamento do amigo. Então conversamos sobre o direito do Neimar em ficar em silêncio, em ficar quietinho, um pouco sozinho, e a importância de respeitarmos o desejo dele nesse momento.

**Eduarda:** — Está tudo bem, né? Quando ele quiser, ele vem, né? (DC2, A14, 04/11/2019, p. 106)

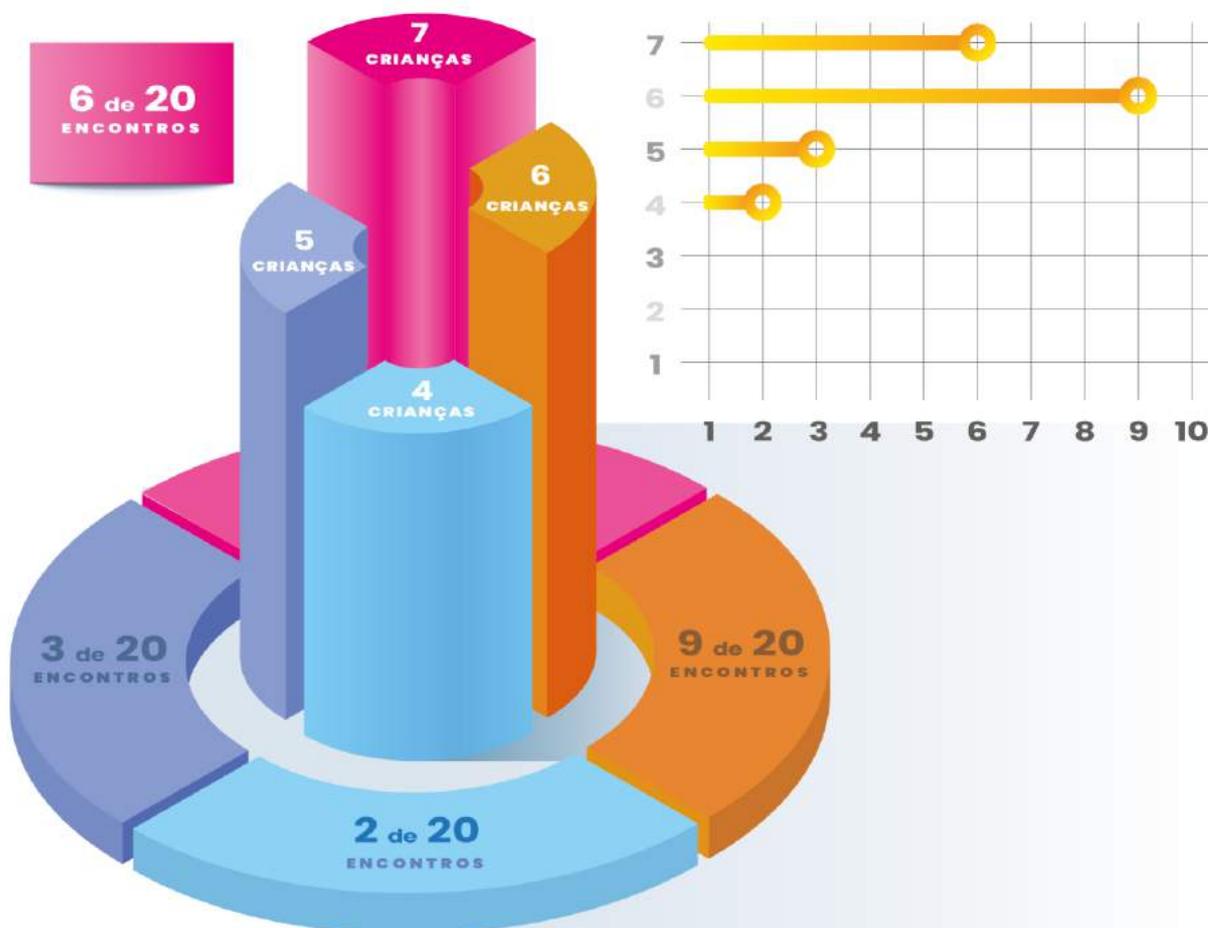
O episódio descrito nos mostra a importância de respeitar o desejo da criança em participar ou não das propostas e o quanto foi essencial respeitar a sua vontade. Destaco que este foi um aprendizado para todos os participantes do grupo, pois as crianças, empolgadas com as propostas, desejavam sempre que todos participassem, como foi evidenciado pela atitude da Maria Fernanda de levar alguns adereços até o Neimar. Outro fato a ressaltar é a afirmação da Eduarda, porque, ao dizer “está tudo bem”, ela sabia o quanto era significativo ter a vontade de permanecer alguns minutos sozinha, afastada do grupo, respeitada, considerando que já havia vivenciado essa experiência algumas vezes. O Gráfico 6, a seguir, explicita a quantidade de crianças participantes nos 20 Ateliês realizados.

Conforme demonstrado no Gráfico 6, do total dos 20 Ateliês, seis sessões tiveram a totalidade dos participantes: os quatro meninos e as três meninas; nove deles contaram com a presença de seis crianças; três encontros, com cinco interlocutores; e apenas dois Ateliês foram realizados com quatro participantes. Em alguns momentos, realmente foi difícil acompanhar, filmar, escutar, registrar e dar a devida atenção às contribuições dos sete participantes. Os encontros que incluíam quatro ou cinco crianças foram facilitadores para que a participação de todos se desse em plenitude. Na maioria das vezes, estavam os seis participantes, todos comunicativos, desejosos de compartilhar suas ideias e contribuições, o que exigia minha mediação para que a fala e a escuta fossem um direito de todos.

Além do interesse das crianças em participar dos Ateliês, como evidenciado no Gráfico 6, destaco que um fator importantíssimo que contribuiu significativamente e incentivou a participação das crianças em cada um dos encontros esteve intimamente relacionado às pedras – uma imprevisibilidade que acabou se tornando aspecto fundamental ao longo da pesquisa de campo. Como anteriormente comentei, duas famílias sinalizaram o quanto as crianças ficariam impressionadas com as pedras ilustradas.

GRÁFICO 6

Quantidade de participantes



Fonte: Elaboração própria (2020).

Assim, para o nosso primeiro encontro, junto ao baú, sobre o tecido que circunscrevia o espaço dos adereços, entre as velas, distribuí algumas pedrinhas ornamentais, coloridas, como as que podem ser colocadas em aquários ou em vasos de flores, com o intuito de deixar o ambiente esteticamente agradável, aprazível aos olhos. Eis que, para minha surpresa, as crianças demonstraram tamanho encantamento com as pedras que não conseguiam deixar de tocá-las, pegá-las, observá-las. O episódio a seguir corrobora o exposto:

#### ***As pedras, as crianças e eu***

Era nosso primeiro encontro na Sala Multiuso 2. Estávamos Bela, Bruce, Carlos, Eduarda, Everton, Maria Fernanda, Neimar e eu. Todos muito curiosos, entraram na sala e observaram atentamente o ambiente. Sobre um grande tapete, eu havia previamente organizado o baú semiaberto com o pau de chuva, os Termos de Assentimento e o livro com a poesia que iria ler. Ao redor do baú, havia minha caderneta, a filmadora no tripé, velas acesas em três recipientes coloridos. Também havia espalhado algumas pedrinhas

coloridas, nas tonalidades azul e verde-água entre as velas e o baú. No ar, havia borrifado um aromatizador. Imediatamente, ao deparar-se com o tapete, Eduarda falou:

**Eduarda:** — Que coisa mais linda esta pedra! [Pegou e ficou observando cuidadosamente uma delas.] A gente adooooora pegar pedras no pátio. A gente a-ma [falou pausadamente] levar para casa pra gente brincar. Essas pedras podem ficar com a gente?

Ops! Por essa eu não esperava. O que dizer? Afinal, as pedras eram do meu aquário... no momento não estavam sendo usadas, mas... Antes que eu respondesse, Everton interpelou:

**Everton:** — A gente pode levar duas?

**Bruce:** — Olha! Parece um diamante!

**Eduarda:** — Já posso escolher a minha pedrinha? Cadê a minha pedra? Ah, tá aqui?

**Carlos:** — Se eu levar essa [mostrou-me a que estava em sua mão], na outra vez eu posso pegar do outro tipo?

**Eduarda:** — Não sei se escolho a pedra diamante ou essa normal...

Assim, logo percebi que as pedras teriam um significado imenso para as crianças. Quem sabe seria uma bela maneira de agradecer a disponibilidade em participarem da investigação? Foi assim, de maneira inusitada e totalmente inesperada, que de repente também me tornei uma caçadora de pedras, pois, a partir deste dia, ficou acordado que a cada encontro as crianças poderiam escolher e levar uma pedrinha para casa. Esse foi o nosso pacto: entre as pedras e as crianças, estávamos eu e a pesquisa sobre a produção das narrativas orais infantis! A partir desse dia, as pedras passaram a ter um significado muito especial em minha vida. (DC2, A1, 09/09/2019, p. 10-11)

Além das pedras, outro momento a ressaltar no primeiro Ateliê com as crianças foi relacionado à escolha dos nomes fictícios. Os participantes compreenderam prontamente a proposta e escolheram seu nome fictício para ser usado na dissertação. Este episódio evidencia o acontecimento:

### ***A escolha dos nomes***

Outro momento muito especial em nosso primeiro encontro foi a escolha dos nomes fictícios. Após a leitura de uma poesia repleta de nomes e de uma obra literária com nomes pouco utilizados atualmente, eis que indago se já sabem qual nome gostariam de escolher. Imediatamente Bruce disse:

**Bruce:** — Eu sou o Batman.

Expliquei que Batman era um personagem. Teria que ser um nome de pessoa... Sem titubear, no mesmo momento afirmou:

**Bruce:** — Eu sei! Meu nome é Bruce. Bruce Wayne, o Batman! [Olhou-me e deu uma piscadinha.]

Eu achei genial!

**Bela:** — Bela.

**Everton:** — Eu quero de um jogador de futebol... Everton!

**Neimar:** — Eu não sei... tô pensando ainda.

**Carlos:** — Eu já sei! [Levantou-se, veio ao meu encontro, me abraçou e sussurrou ao meu ouvido.] Carlos.

**Eduarda:** — Eu já sei: Rapunzel.

**Pesquisadora:** — Lembra que o colega queria o Batman... nós combinamos que não poderia ser personagens...

**Maria Fernanda:** — Maria Eduarda.

**Eduarda:** — Eu já sei: Eduarda.

**Maria Fernanda:** — Não vai ser Maria Eduarda. Eu quero Maria Fernanda.

**Neimar:** — Eu já sei: Neimar!

**Eduarda:** — É um jogador de futebol?

**Everton:** — É, o meu também. Everton e Neimar cai cai. (DC2, A1, 09/09/2019, p. 12-13)

Desse modo, muito decididos e criativos, todos passaram a ter um nome de brincadeira, que seria utilizado então no momento em que eu fosse realizar a escrita do trabalho. O diálogo abaixo ilustra a compreensão das crianças em relação ao uso do nome fictício:

***Nome de brincadeira e nome de verdade***

Na rodinha, eu havia explicado aos sete participantes o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Cada criança tinha o seu em mãos; eu o li, conversamos sobre as ilustrações e respondi aos questionamentos. Depois, enquanto desenhavam o seu autorretrato, individualmente se dirigiram até uma mesa para a assinatura do termo e para o carimbo da digital. Eis que Carlos, ao iniciar a escrita do seu nome, indagou:

**Carlos:** — O nome é o de brincadeira ou o de verdade?

**Pesquisadora:** — Podes escrever teu nome verdadeiro, pois esse é um documento. Eu usarei os nomes de brincadeira quando eu for fazer a escrita do meu trabalho, da dissertação.

**Carlos:** — Ah, tá. (DC2, A1, 09/09/2019, p. 12-13)

Nesta seção, busquei evidenciar os sete participantes que deram vida a este estudo, sua aproximação comigo, a composição do grupo, o encantamento e o compromisso firmado por meio das pedras, a escolha dos nomes fictícios. Essas crianças sagazes tornaram as segundas e sextas-feiras os dias tão esperados para nossos encontros. Nas palavras de Paula (2012, p. 226), “pesquisar com crianças se constitui de um complexo de etapas e desafios, não se resume em apenas colher dados e analisá-los, utilizando-se de metodologias e estratégias, como observações, desenhos, oficinas e relatos orais”. Sem dúvida, as relações, as reações, os afetos, os vínculos, as imprevisibilidades, o choro, a empolgação, o ciúme, a alegria, enfim, as múltiplas experiências vivenciadas em cada Ateliê nos marcaram de modo indelével.

Prosseguindo na demonstração dos aspectos éticos e metodológicos vivenciados ao longo da pesquisa de campo, na seção a seguir, apresento as estratégias exploradas para a geração dos dados que originaram as unidades de análise desta investigação sobre a produção das narrativas orais infantis.

#### 4.4 AS ESTRATÉGIAS PARA A GERAÇÃO DE DADOS

Ao inventarmos modos de pesquisa com crianças, tentamos nos afastar do que somos até então e, quem sabe, a partir desse encontro abandonemos a tranquilidade que vivemos, entendendo que nossas crianças escapam, são sempre para nós um enigma e, quem sabe com isso, tenhamos presente que a toda nova investigação com crianças ousemos nos reinventar como pesquisadores de crianças. (DORNELLES; FERNANDES, 2015, p. 74)

A pesquisa com crianças, conforme exposto nas seções anteriores, requer proximidade, investigação presencial (GRAUE; WALSH, 2003), escuta atenta e reflexividade (DORNELLES; FERNANDES, 2015; SALGADO; MÜLLER, 2015) por parte da pesquisadora, visto que é preciso captar as diferentes formas de expressividade das crianças. É importante ainda reafirmar a centralidade das crianças na pesquisa, o desafio de sempre evidenciar o ponto de vista delas, e não apenas dos adultos. Para isso, é fundamental a imagem de criança capaz, sujeito de direitos e produtor de cultura. As crianças são informantes e interlocutores competentes (ALDERSON, 2007; MARTINS FILHO, 2011), intérpretes reflexivos e atores sociais interpretativos (VASCONCELOS, 2016), sujeitos potentes de participação (DORNELLES; FERNANDES, 2015), sabem muito e têm bastante a comunicar acerca do seu mundo e dos seus contextos de vida cotidiana.

Sob tal perspectiva, enquanto pesquisadora, para realmente conhecer o que as crianças tinham a dizer sobre o assunto investigado, foi de crucial o emprego de variados procedimentos, diferentes técnicas e estratégias para a geração dos dados, pois, como afirma Ferreira (2005, p. 113), desenvolvi a investigação considerando “o material empírico a ser analisado não como algo que a priori estava esperando ser resgatado, mas como produto de uma relação construída pelas crianças e por mim, juntos, contingencialmente” acerca das narrativas orais infantis. Assim, inspirada em Ferreira (2004, 2005), realizei a investigação a partir de uma estratégia multimetodológica de construção de dados, composta de procedimentos variados, tais como observação; diário de campo; registros audiovisuais;

dinâmicas conversacionais; contação e reconto de histórias; exploração de adereços; atividades lúdico-expressivas; e recolha de artefatos.

Pelo fato de minha pesquisa ser de abordagem qualitativa, saliento o caráter subjetivo do objeto analisado, o qual, por sua vez, foi estudado em suas particularidades no ambiente no qual estava inserido, pois, como afirma Clark (2017, p. 157), “uma pesquisa com crianças está enraizada no campo, por isso é preciso considerar a relevância do contexto”. Essa “ciência interpretativa”, conforme denominado por Graue e Walsh (2003), indica que, para compreender bem as crianças, precisa-se combinar diferentes procedimentos, “fazer uso de fontes de dados e métodos diversos” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 128) para a geração dos dados. Para os autores, a investigação interpretativa emerge das interações colaborativas entre os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Nessa direção, Clark (2017) argumenta que os métodos participativos favorecem o processo de produção do conhecimento, em oposição à simples “coleta” de dados. Para a referida autora, a pesquisa com crianças em uma abordagem multimetodológica propicia a coconstrução de significados, ao mesmo tempo que reconhece as distintas vozes e as múltiplas linguagens dos meninos e das meninas participantes do estudo. Oportunizar modos de expressão das crianças a partir de várias estratégias, como desenhos, pinturas, falas, brincadeiras, dramatizações, fotografias, filmagens, recolha de artefatos, entre outros, fornece uma ampla gama de perspectivas para a escuta dos pontos de vista das crianças (CLARK, 2017).

Nesse sentido, escutar tornou-se um processo ativo de comunicação que envolve ouvir, interpretar, construir significados, estar aberto aos outros, incluindo não somente os fatos, mas acolhendo e validando os pontos de vista e as experiências das crianças (CLARK, 2017). Disso decorre a “importância de uma metodologia investigativa que seja polilógica e não dialógica, em que os encontros de pesquisa sejam vistos como uma relação entre os participantes e o lugar” (CLARK, 2017, p. 158), pois “os métodos participativos envolvem uma humildade epistemológica que valoriza as narrativas dos outros” (CLARK, 2010, p. 237). Essa premissa reconhece o processo de coconstrução dos dados; porém, enfatizo a centralidade da postura reflexiva enquanto pesquisadora, equilibrando a confiança em minha própria narrativa, além de evidenciar as narrativas das crianças.

Partindo dos pressupostos apresentados, discorro a seguir sobre as estratégias utilizadas na pesquisa de campo para a geração dos dados juntamente com as crianças.

#### 4.4.1 Observação

A *observação* esteve diretamente implicada no meu envolvimento com o grupo pesquisado. Para Vasconcelos (2016, p. 60), a observação é a “tentativa de tornar significativo o mundo estudado na perspectiva dos que estão a ser observados”, é estar simultaneamente “dentro” e “fora” do contexto da pesquisa. De acordo com Clark (2010), a observação tem sido extensivamente explorada nas pesquisas e práticas com a infância para entender os detalhes da vida das crianças. A referida autora afirma ainda que “o tempo gasto observando um ambiente pode ser uma maneira de mergulhar em um novo ambiente ou de reconsiderar uma paisagem familiar de uma forma diferente” (CLARK, 2010, p. 32). Para isso, é necessário “olhar as mesmas coisas vezes sem conta até que elas comecem a falar por si” (VASCONCELOS, 2016, p. 61). Assim, as observações realizadas em cada encontro com as crianças foram registradas em meu *diário de campo* e tornaram-se cruciais para a elaboração da dissertação.

#### 4.4.2 Diário de campo

O *diário de campo* foi o modo pelo qual materializei todas as anotações e “reflexões em primeira mão” (VASCONCELOS, 2016, p. 61), de maneira a não deixar escapar detalhes de uma observação que, com o tempo, poderia se perder na memória. Corroborando o argumento, Graue e Walsh (2003, p. 129) sustentam que “o primeiro passo é [sempre] registrar tudo aquilo que [se] observa”, para que as *notas de campo* se transformem em *episódios significativos* e possam traduzir, por meio de *descrição densa*, a riqueza e as complexidades da vida das crianças. Por sua vez, Clark (2010) afirma que o *diário de campo* se caracteriza como um espaço privado para o desenvolvimento da voz e da reflexividade do pesquisador. Reiterando o exposto, Paula (2012, p. 230) defende que “tais registros me possibilitaram fazer um exercício reflexivo das ações e metodologias da pesquisa”, pois, por meio do *diário de campo*, foi possível anotar e organizar os dados e as informações relevantes relacionados ao estudo.

Desse modo, alicerçada nas prerrogativas apresentadas, para a organização dos dados gerados, elaborei dois *diários de campo*:

- a) O Diário de Campo 1 (DC1) foi produzido durante o mês de agosto, período que compreendeu minha entrada em campo, a aproximação com as crianças e a composição do grupo de pesquisa. Foi redigido a partir das minhas notas de campo, dos comentários das crianças, das fotografias e das minhas observações no coletivo da turma.
- b) O Diário de Campo 2 (DC2) foi elaborado durante a realização dos Ateliês envolvendo as sete crianças participantes, no decorrer dos meses de setembro, outubro e novembro de 2019. Além das notas de campo transformadas em episódios, esse diário também apresenta a pormenorizada decupagem de todas as filmagens realizadas em cada Ateliê Narrativo, bem como a transcrição de áudio das falas e das narrativas das crianças.

#### 4.4.3 Registros audiovisuais

Os *registros audiovisuais* foram realizados majoritariamente por meio de filmagem durante todos os Ateliês. Em alguns momentos, foi possível ainda fazer alguns registros por meio de fotografia, mas foram esporádicos, tendo em vista a primazia de *estar com* as crianças e não de as fotografar.

A opção pela gravação foi crucial para o desenvolvimento da pesquisa de campo, pois, de acordo com Menezes (2012, p. 195), “filmar é também estudar algo por meio do olhar. É buscar imagens que respondam a suas dúvidas e construam significados”. Assim, reitero a relevância do uso dessa tecnologia como um importante recurso metodológico tanto para a gravação das narrativas das crianças como para todo o contexto vivenciado. Ver, rever, redirecionar o olhar e ouvir novamente permitiram-me perceber uma série de nuances, uma riqueza de detalhes que certamente o olho nu ou a memória não teriam sido capazes de capturar.

Nesse sentido, destaco igualmente que “há por detrás da lente da filmadora um sujeito que escolhe, recorta, edita e traduz, por meio da imagem, a ideia que traz em sua cabeça” (MENEZES, 2012, p. 195). Essas escolhas, esses recortes foram necessários, devido ao extenso e rico material produzido a partir das filmagens dos Ateliês Narrativos.

Um aspecto relevante foi que inicialmente imaginei que a presença de um tripé com uma microcâmera junto à rodinha pudesse despertar a atenção das crianças, mas eis que elas

se mostraram muito mais interessadas nas propostas a serem vivenciadas, na audição das histórias e na exploração dos adereços do que no recurso tecnológico. Talvez um fator que possa ter contribuído para isso foi que, durante a minha entrada em campo, eu sempre levava comigo meus “apetrechos de investigadora” e a bolsa com a pequena câmera e com minha caderneta para anotações; assim, toda vez que as crianças me perguntavam por que eu estava anotando ou por que eu estava filmando, eu explicava que não estava filmando ainda, mas que, quando iniciasse a próxima etapa da pesquisa, a câmera e a caderneta de anotações me ajudariam a lembrar das histórias, das narrativas criadas por elas. Dessa forma, paulatinamente, tanto a minha presença como a da microcâmera foram se integrando ao contexto do grupo. Nos Ateliês, em alguns momentos, as crianças perguntaram ou comentaram sobre a microcâmera, como retrato nos episódios a seguir:

***Filmar ou fumar...***

Era nosso segundo encontro. Estávamos na rodinha Bela, Bruce, Eduarda, Everton, Neimar e eu. As crianças estavam mostrando as obras e contando sobre suas histórias favoritas. De repente, Bruce interrompeu:

**Bruce:** — Aquilo dali tá filmando? [Apontou para a microcâmera sobre o tripé. As crianças imediatamente dirigiram o olhar para a filmadora.]

**Everton:** — Quem tá fulmando? Como que fulma? O que é fulmá?

**Bruce:** — Fiiiilmar! Não é fumar! Fumar é quando a pessoa fuma e solta fumaça assim ó. [Fez o gesto como se tivesse com um cigarro em mãos.]

**Pesquisadora:** — Filmar é gravar, é fazer um vídeo, um filme do que está acontecendo para assistir depois.

Aproveitei e retomei o Termo de Assentimento assinado na semana anterior. Relembrei que, como havia comentado, nossos encontros seriam gravados para que depois eu pudesse assistir e estudar; por isso, a qualquer momento, poderiam escolher não participar das sessões.

**Neimar:** — Sim, eu já sei de tudo desse bilhete! [Referindo-se ao Termo de Assentimento.] Já posso contar minha história? (DC2, A2, 13/09/2019, p. 18-19)

***Tá gravando a tua câmera?***

Estávamos conversando na rodinha Bela, Bruce, Carlos, Eduarda, Everton e eu. As crianças estavam contando suas novidades e falando sobre sua coleção de pedras. Eis que, de repente, ouço a pergunta:

**Eduarda:** — Tá gravando a tua câmera?

**Pesquisadora:** — Sim, está gravando.

**Eduarda:** — Hoje sou eu que risco. [Referindo-se ao registro do numeral referente ao nosso 5º encontro.]

Enquanto a Eduarda escrevia, o Bruce encarou a câmera, fazendo caretas. Descubro mais tarde, em casa, ao assistir o vídeo, que a Eduarda, minutos depois, também o fez. As crianças e suas surpresas! (DC2, A5, 27/09/2019, p. 34)

***Tu tá fazendo um filme da gente!***

Estávamos conversando na rodinha sobre a cena de algumas peças ampliadas do quebra-cabeça. Estávamos na rodinha Bela, Carlos, Eduarda, Everton, Maria Fernanda e eu. Nisso, uma das crianças sentou-se de costas em frente à câmera. Com o intuito de filmar as narrativas evitando interferências no áudio, desloquei o tripé mais para o lado. Maria Fernanda, atenta ao movimento, questionou:

**Maria Fernanda:** — Ela tá gravando a voz?

**Pesquisadora:** — A voz e a gente também. Assim, quando a pesquisa acabar, eu vou assistir tudo para lembrar das histórias que vocês inventaram...

**Maria Fernanda:** — Ah, é!

**Everton:** — Eu sei! Tu tá fazendo um filme da gente! Mas o Carlos tá deitado, como é que ele vai aparecer?

**Pesquisadora:** — Ele vai aparecer deitado...

Carlos pareceu não se importar, achou graça, deu uma risadinha e continuou como estava, ouvindo as narrativas dos colegas. (DC2, A11, 21/10/2019, p. 80)

Os comentários evidenciam a consciência das crianças acerca da câmera e da gravação que estava sendo efetivada, mas o uso do recurso não foi ponto central nos encontros.

Ao realizar a decupagem das filmagens, bem como a transcrição das falas e das narrativas, foi interessante e inusitado descobrir que, em alguns momentos, algum participante se colocou bem próximo à lente da câmera e fez uma careta ou um aceno ou mesmo deixou uma mensagem. Em uma das vezes, um dos participantes praticamente lambeu a lente; na outra, aproximou o olho como se estivesse espiando, demonstrando toda a espontaneidade e curiosidade das crianças em frente ao dispositivo e, de certo modo, também deixando sua autoria, suas “marcas” nas gravações. Não presenciei a maioria das cenas no momento em que ocorreram, apenas as constatei depois, ao assistir às imagens. Foi surpreendente! Os episódios a seguir ilustram o exposto:

***Maria Fernanda e a câmera – Cena 1***

Já estávamos no momento de encerramento do ateliê. As crianças exploravam os instrumentos de percussão, especialmente o pau de chuva. Enquanto isso, a Maria Fernanda encarou a lente da câmera, aproximou-se bem e fez de conta que a lambeu. Em seguida, dirigiu-se para a arquibancada para brincar com os colegas. (DC2, A1, 09/09/2019, p. 15)

***Maria Fernanda e a câmera – Cena 2***

Estávamos realizando o jogo a partir da obra *Menina dos Livros*, de Oliver Jeffers. Enquanto os colegas estavam engajados no desafio de sortear as fichas e localizá-las no tabuleiro, eis que Maria Fernanda, com olhar sério,

encarou a câmera. Minutos depois, interessou-se novamente, olhou-a intrigada e tapou a lente com o dorso da mão. (DC2, A7, 04/10/2019, p. 50)

### ***Maria Fernanda e a câmera – Cena 3***

Eduarda, Everton e Maria Fernanda estavam prestes a iniciar a narração da história criada por eles com as pedras ilustradas. Como Maria Fernanda estava de costas para a câmera, solicitei que ela se reposicionasse. Prontamente, sorrindo, atendeu à solicitação e disse:

**Maria Fernanda:** — Ah, tá! Obrigada por me avisar. [Nesse instante, encarou a câmera e falou bem faceira:] Oi, camerazinha fofa! (DC2, A14, 01/11/2019, p. 102)

### ***Maria Fernanda e a câmera – Cena 4***

Os colegas haviam terminado de narrar as histórias criadas a partir das pedras ilustradas. Foram até o baú para pegar a caixinha com as pedras e escolher qual levariam consigo. Maria Fernanda levantou-se, encarou a câmera. Mexeu na alça do tripé, direcionando a câmera para o teto. Só descobri o fato quando fui desligar a câmera e só descobri quem foi o protagonista da traquinagem ao assistir à filmagem. (DC2, A14, 01/11/2019, p. 103)

### ***Oiiii!***

Foi necessário reposicionar o tripé e a câmera, pois as crianças sugeriram realizar os desenhos para completar as cenas do quebra-cabeça na arquibancada. Eduarda veio ao meu encontro:

**Eduarda:** — Tu quer que eu te ajude? [Passou em frente à câmera vagarosamente, como se estivesse desfilando e indagou:] Tá gravando?

**Pesquisadora:** — Sim, quer ver se o ângulo está bom? Será que os colegas estão aparecendo?

Ela se aproximou do visor, observou e deu o veredito:

**Eduarda:** — Sim, tá bom.

Nisso, Neymar desceu pulando da arquibancada, parou bem em frente à câmera, encarou a lente e, muito sorridente, disse:

**Neymar:** — Oiiiiiii!

Deu meia-volta, retornando à arquibancada, e continuou fazendo o seu desenho. (DC2, A12, 28/10/2019, p. 89-90)

### ***Olha, tá gravando bem alto!***

Neste encontro, deixei o tripé alto, pois, como as crianças confeccionariam o convite, realizando a pintura com tinta aquarelada, se sentariam em mesas, e não no tapete, como comumente fazíamos. Maria Fernanda, muito observadora, ao entrar na sala, tocou no ombro da Eduarda, apontou para a câmera e sussurrou algo no seu ouvido. Em seguida, falou alto:

**Maria Fernanda:** — Olha, tá gravando bem alto! [Eduarda imediatamente fitou a câmera.] Olha o tamanho da câmera! Ela tá alta.

**Pesquisadora:** — Isso, hoje o tripé está alto.

**Everton:** — Mas eu sou mais alto do que ele. (DC2, A17, 18/11/2019, p. 147)

Constatei também que deixar a microcâmera próxima ao grupo, na rodinha, presa no tripé, gravando nossos diálogos, histórias e narrativas foi algo tranquilo e encarado de forma natural pelas crianças. Por outro lado, em nossos últimos Ateliês, nos quais as produções das narrativas eram o foco central e, muitas vezes, protagonizadas de modo mais individualizado do que coletivamente, duas crianças que eram bastante participativas e falantes em nossos encontros demonstraram, nesses momentos, grande timidez, gerando narrativas bem sucintas, visivelmente constrangidas por estarem sendo gravadas. Em contrapartida, uma menina que geralmente se mostrava mais observadora nas produções orais colaborativas, quando estava sendo filmada de modo individual, demonstrava toda sua potência criativa e narrativa, destacando-se pela sua performance. Em vista disso, considerei fundamental deixar a câmera como coadjuvante de nossos encontros, pois, mesmo sabendo que estavam sendo gravados o tempo todo, agiam com naturalidade e falavam espontaneamente, já que o foco era nossa interação e nossos diálogos, e não a filmagem.

No decorrer de toda a pesquisa de campo, notei apenas duas intercorrências relacionadas às filmagens: duas narrativas de duas crianças não foram gravadas. Em ambas as ocasiões, que ocorreram em datas distintas, diferentes crianças se dispuseram a reposicionar a câmera para gravar a performance narrativa do/da colega, possivelmente a desligando. Essas intercorrências não ocasionaram grande problema, uma vez que ocorreram ao final do encontro e também considerando o vasto material gerado para análise.

#### **4.4.4 Dinâmicas conversacionais**

As *dinâmicas conversacionais* (VIEIRA, 2015) referem-se aos diálogos e conversas que aconteceram no decorrer dos Ateliês, estabelecidos entre as crianças, bem como entre as crianças e eu. Ao realizar uma pesquisa com adultos, é comum a realização de entrevistas. Porém, devido às singularidades de uma investigação com crianças, conforme apontado na primeira seção deste capítulo, é importante registrar as falas e as negociações das crianças por meio das conversas e dos diálogos espontâneos entre os pares ou entre as crianças e a pesquisadora. Através do brincar, de suas interações e das histórias criadas, as crianças expressaram suas ideias, opiniões, sentimentos e percepções, dando a conhecer seu repertório narrativo.

Corroborando o exposto, Vieira (2015, p. 69), em sua dissertação, destaca que “as dinâmicas conversacionais realizadas durante todo o processo empírico, contribuem para o conhecimento da experiência pessoal, da vivência e da opinião dos participantes da pesquisa”. Em sua experiência enquanto pesquisadora, afirma que esses diálogos, “realizados de modo informal, oferecem preciosas contribuições para a construção da informação ao longo da pesquisa” (VIEIRA, 2015, p. 70), pois ampliam o repertório da investigação acerca das crianças participantes e seus contextos de vida. Os episódios a seguir evidenciam o argumento apresentado:

#### ***Everton e sua coleção de pedras***

Everton chegou muitíssimo empolgado em nosso segundo encontro. Ao sentarmos na rodinha juntamente com Bela, Bruce, Carlos, Eduarda e Neimar, abriu a maleta de metal que trazia consigo e, para nosso deleite e surpresa, nos mostrou sua belíssima coleção de pedras.

**Everton:** — Essa é minha coleção de pedras. Eu guardo dinheiro aqui dentro e também minha coleção de pedras.

O grupo ficou encantado, pois as pedras eram mesmo muito diferentes e bonitas. (DC2, A2, 13/09/2019, p. 17)

#### ***Eduarda e sua vó***

Estávamos na rodinha Bela, Carlos, Eduarda, Everton, Maria Fernanda e eu. Nossos encontros nas segundas-feiras rendiam narrativas repletas de novidades; assim, íamos nos conhecendo melhor:

**Eduarda:** — Sabia de uma coisa? Nesses meses aqui, eu fui na casa da minha vó. Eu fui no *shopping* com ela. Sabem o que eu fiz? Eu fui em Gramado com ela. Eu também fui viajar lá para a Espanha, que é onde ela mora. Aí ela me buscou no Brasil, e a gente voltou lá, onde ela mora, pra gente ir pros lugares. Eu não tenho animalzinho de estimação, porque a minha mãe não gosta, mas a minha vó tem dois gatos e dois cachorros. Ela tem um que não cresce; ele é bem fofinho, é o Bife. Quando chega a pessoa, ele sempre late na cara, sempre late. A outra é uma menina, ela já é velha. É a Meiguinha, ela é muito meiga. A minha vó tem uma gata preta e a Branquela, que ela tem medo. (DC2, A4, 23/09/2019, p. 26)

#### ***Maria Fernanda e suas criativas narrativas***

Estávamos na rodinha, contando as novidades, Bela, Carlos, Eduarda, Everton, Maria Fernanda e eu. Eis que Maria Fernanda contou:

**Maria Fernanda:** — Um dia, ontem, eu vi um homem que estava num carro vermelho, daí ele bateu numa moto que estava no celular. Daí o sinal abriu, e a moto não viu, daí o homem também não viu a moto ali, daí ele andou e atropelou a moto.

**Pesquisadora:** — E o motociclista se machucou?

**Maria Fernanda:** — Ele caiu e se machucou, aí foi uma ambulância, e eu fiquei no trânsito.

**Everton:** — Ele morreu?

**Maria Fernanda:** — Não.

**Pesquisadora:** — Acho que era porque os dois estavam devagar, né?

**Maria Fernanda:** — Não! Na verdade ele morreu. [Fez uma cara muito séria. De repente, desatou a rir, indicando que estava brincando.] (DC2, A4, 23/09/2019, p. 30)

Assim, de maneira espontânea, as crianças foram compartilhando suas vivências, contando suas histórias, dando a conhecer seus repertórios e suas perspectivas acerca do mundo por meio dos diálogos, das rodinhas, das brincadeiras, das dinâmicas conversacionais (VIEIRA, 2015) oportunizadas a cada encontro.

#### 4.4.5 Contação e reconto de histórias

Os contos e histórias explorados<sup>82</sup> foram intencionalmente escolhidos considerando a complexidade do enredo, a riqueza da narrativa e a possibilidade de ampliação do vocabulário, especialmente a partir da intertextualidade com as imagens das peças do quebra-cabeça da obra intitulada *Caixa de Contos: crie suas próprias histórias*, de Anne Laval (Figura 15), material riquíssimo, inspirador e disparador para as proposições realizadas nos Ateliês Narrativos.

A *Caixa de Contos* contém 20 peças com ilustrações nas duas faces, as quais podem ser combinadas de maneira ilimitada, possibilitando, assim, novos e criativos enredos.

#### 4.4.6 Adereços

A partir da *Caixa de Contos*, foram produzidos e explorados diversificados *adereços*, com o intuito de sensibilizar e engajar as crianças nas propostas desenvolvidas para a produção das narrativas orais. De acordo com Graue e Walsh (2003, p. 141), é útil levar adereços ao se realizar uma investigação com crianças, pois, dessa forma, “a atenção [delas] pode ser mantida mais facilmente quando têm algo concreto em que se concentrar”. Os adereços foram extremamente importantes para oportunizar o brincar interativo e criativo entre os meninos e meninas participantes, contribuindo para a criação das narrativas. As 40 cenas da *Caixa de Contos* foram ampliadas (o tamanho original é 12x15 cm, e a ampliação foi

---

<sup>82</sup> As referidas obras são apresentadas nos Quadros 15 a 32 da próxima seção, os quais explicitam as propostas vivenciadas nos Ateliês Narrativos desenvolvidas no decorrer da pesquisa de campo com as crianças.

feita em 32x25 cm) e impressas em acrílico para propiciar uma melhor exploração do material pelas crianças e percepção dos detalhes (Figura 16).

FIGURA 15

Imagens ilustrativas da *Caixa de Contos* de Anne Laval

Fonte: Anne Laval (2017).

FIGURA 16

Imagens ilustrativas das peças, ampliadas



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Também foram explorados bonecos de pano das personagens principais (menina, menino e bruxa) e dedoches das 14 personagens que aparecem nas cenas (menina, menino, bruxa, rei, fazendeiro, fazendeira, lobo e os sete anões), os quais foram especialmente confeccionados para o desenvolvimento dos Ateliês Narrativos (Figura 17).

A seguir, apresento alguns episódios relacionados à escolha dos nomes dos bonecos. Diferentemente do modo de escolha do nome fictício das crianças, a deliberação dos nomes dos bonecos foi pauta de inúmeros encontros. Foi um processo interessante, porque, quando eu já havia aceitado que certamente não teríamos um único nome para cada boneco, eis que, no meio de um diálogo na rodinha, a Maria Fernanda empolgadamente anuncia que tinha o nome para a boneca. Foi um momento muito significativo e marcante, em especial para mim, pois me senti homenageada com a escolha do nome.

FIGURA 17

Imagens ilustrativas dos bonecos e dedoches



Bonecos



dedoches

***Quem será esta boneca de vestido amarelo?***

Antes de iniciar a leitura e a exploração da obra literária de Oliver Jeffers intitulada *A menina dos livros*, retirei do baú a boneca de vestido amarelo e indaguei:

**Pesquisadora:** — Vocês conhecem essa personagem?

**Maria Fernanda:** — A Bela!

**Pesquisadora:** — Por que você acha que é a Bela?

**Maria Fernanda:** — Porque ela tem vestido amarelo... só que a Bela não tem chapéu.

**Everton:** — Eu já sei... [Deu uma risada sapeca.] É a Branca de Neve, porque tem cabelo preto e é branca como a neve. Então eu já sei, é a Bela, misturada com a Branca de Neve e misturada com uma princesa.

**Maria Fernanda:** — Ou ela poderia ser a Chapeuzinho Amarelo.

**Everton:** — Eu tinha um livro em que ela se chamava Chapeuzinho Amarelo! (DC2, A7, 04/10/2019, p. 46)

***Muitas sugestões, nenhum consenso...***

Após contar a história, perguntei:

**Pesquisadora:** — Podemos escolher uma nome para ela.

**Bruce:** — Eu sei! Eduarda.

**Everton:** — Amarela.

**Bela:** — Bela.

**Bruce:** — Ela lembra a minha irmã.

**Pesquisadora:** — E como se chama sua irmã?

**Bruce:** — Maristela.

**Bela:** — Maristela, a menina amarela.

**Bruce:** — Todo mundo aqui na escola gosta da minha irmã.

**Everton:** — Eu não gosto.

Bruce encarou o colega demonstrando espanto.

**Bruce:** — Maria Júlia.

**Everton:** — Antônia, Marina.

Anotei todas as sugestões, mas percebi que, neste momento, ainda não seria possível decidir... estávamos longe de um consenso. Propus que, em outro encontro, voltássemos a conversar sobre a escolha de um nome para a boneca. Todos assentiram. (DC2, A7, 04/10/2019, p. 49)

***Vamos ter que fazer uma votação...***

Estávamos na rodinha Eduarda, Everton, Maria Fernanda e eu. Antes de iniciar a história, com a boneca em mãos, questionei:

**Pesquisadora:** — Ainda não definimos o nome da “menina das histórias”. Temos que escolher, né?

**Everton:** — Lisiane. [Fala baixinho, me encara e dá uma risadinha, sondando minha reação frente à sugestão.]

**Eduarda:** — Pode ser: a menina que gosta muito de ler e que se chama Luci.

**Everton:** — Não sei...

**Maria Fernanda:** — Tu podes anotar, Lisi?

Prontamente pego a caderneta e registro as sugestões.

**Eduarda:** — Pode ser Caroline.

**Maria Fernanda:** — Carmem.

**Eduarda:** — Nãããããoooo!

**Everton:** — Eu sei! Princesa Amarela.

**Eduarda:** — Lara!

**Maria Fernanda:** — Princesa Amarela Lara.

**Everton:** — Vamos ter que fazer uma votação...

Nesse encontro, não foi possível chegar a um consenso, pois decidimos que mais colegas deveriam estar presentes no dia da escolha do nome. (DC2, A10, 18/10/2019, p. 68-69)

### ***O boneco***

Estávamos na rodinha Bela, Carlos, Eduarda, Everton, Maria Fernanda, Neymar e eu. Retirei pela primeira vez o boneco do baú e imediatamente Maria Fernanda pegou a boneca e fez como se estivessem se beijando.

**Maria Fernanda:** — Olha aqui! Smack!

**Neymar:** — É o namorado dela.

**Pesquisadora:** — Pode ser o que a gente quiser... vai depender da história que iremos inventar. Poder ser irmão, namorado, príncipe...

**Eduarda:** — Pode ser marido.

**Everton:** — Primo.

**Eduarda:** — Sobrinho.

Neymar inicia a campanha:

**Neymar:** — Marido! Marido! Marido!

**Pesquisadora:** — E como ele poderia se chamar?

**Maria Fernanda:** — Eu tenho três sugestões: Marcelo, Eduardo e Rafael.

**Eduarda:** — Eu tenho cinco nomes: Gabriel, Lucas, Caetano e Carlos. [Afirmou que eram cinco, mas falou apenas quatro].

**Neymar:** — Enrico, Richard e Gabigou.

**Maria Fernanda:** — Acho que esse nome é de Pokémon.

**Everton:** — Gabigou é um jogador de futebol. Eu vou sugerir o nome Rafael.

**Bela:** — Lilica. É o nome da minha cachorra.

**Eduarda:** — Lilico, então! Ou poderia ser Fabrício, o nome do meu pai.

**Maria Fernanda:** — Que nome bonito.

**Eduarda:** — Ou Leon.

**Everton:** — Eu sei! Melão.

**Pesquisadora:** — Já temos muitas sugestões... anotei todas aqui... vamos pensando para conseguirmos decidir, tá bom? (DC2, A11, 21/10/2019, p. 77-78)

Os episódios apresentados retratam tanto a criatividade quanto o engajamento das crianças na escolha dos nomes. Constatei também que a pressa e a necessidade para “dar nome”, seja para um adereço ou mesmo para os nossos encontros ou para o evento de despedida, muitas vezes são demandas nossas, dos adultos, bem como a pressa tão característica que nos assola cotidianamente.

Realizar uma pesquisa com crianças oportunizou-me constante reflexão, assim como o aprendizado de que é preciso respeitar os tempos e as necessidades expressas por elas. Talvez o mais importante fosse justamente o pensar e o dialogar sobre muitas possibilidades

de nomes, sem efetivamente escolher nenhum, e estava tudo bem. Este foi um aprendizado marcante, o de realmente ouvir e considerar o que os participantes estavam dizendo a todo o momento. Dessa forma, já estava tranquila com a probabilidade de nossos bonecos terem vários nomes, tantos quantos as crianças desejassem usar ou criar em suas narrativas. Por isso, causou-me uma grande surpresa quando, certo dia, de repente, na rodinha, por meio da sugestão e iniciativa de uma das meninas, os nomes acabarem sendo definidos, de um modo totalmente espontâneo, entusiasmado, inusitado e inesperado, conforme evidencio no episódio a seguir:

***Lisi, a menina das histórias, e Caramelo, o menino dos doces!***

Estávamos na rodinha Carlos, Eduarda, Everton e Maria Fernanda. Enquanto a Eduarda registrava em nosso calendário o 12º encontro, eis que intempestivamente Maria Fernanda agarrou a boneca que estava no centro da roda, próxima ao baú, e, chacoalhando-a, exultante de alegria, empolgadamente anunciou:

**Maria Fernanda:** — Eu tive uma ideia para o nome dela! Eu tive uma ideia. [Todos nós, sobressaltados, paramos e olhamos para ela.] Lisi! Quem concorda com o nome Lisi? Votação para o nome Lisi. [E no mesmo instante ergueu seu braço.]

**Everton:** — Eu sei! Nome Lisi! [E também ergueu sua mão.]

Imediatamente Eduarda e Carlos também ergueram sua mão, expressando concordância com a proposta.

Eu nem sabia o que dizer! Surpresa com a iniciativa da Maria Fernanda, bem como com a rápida aquiescência das crianças, após tantas tentativas de escolha, de repente, do modo delas, pela iniciativa delas, o nome fora escolhido. Para mim, este foi um dos momentos mais marcantes de toda a pesquisa de campo. Significou muito para mim!

**Pesquisadora:** — Ai que amor! [Foi o que consegui dizer!]

**Maria Fernanda:** — O nome dela vai ser Lisi.

**Eduarda:** — O nome dele vai ser Antonelo. [Pegou o boneco e fez a afirmativa.]

**Everton:** — Não, não, o nome dele vai ser...

**Maria Fernanda:** — Chuchubelo! [E deu uma gostosa risada, brincando de rima com o nome sugerido.]

**Everton:** — Eu sei! Caramelo! [Maria Fernanda achou muito engraçado, jogou-se ao chão e riu muito, divertindo-se com os nomes sugeridos.]

**Maria Fernanda:** — Caramelo!

**Everton:** — Caramelo Banguelo.

**Eduarda:** — Lisi, a menina das histórias e Caramelo...

**Maria Fernanda:** — O menino dos versos e dos caramelos.

**Everton:** — O menino dos doces.

**Maria Fernanda:** — É o menino dos doces e a menina dos livros!

**Carlos:** — Eu quero falar outra coisa. Eu comi dois chocolates. Eu também comi um monte de sorvete com nome de café, com cobertura.

**Maria Fernanda:** — Ele fica com o caramelo no dente, vai precisar de fio dental!

**Everton:** — Xiiii! Hoje eu esqueci de escovar o dente e botar fio dental e hoje eu comi carne de vaca e aí ficou uns dois, três pedacinhos aqui ó [apontou com os dedos dentro da boca].

**Maria Fernanda:** — Ai, que fofó! [Pegou o livro de dentro do baú e mostrou aos colegas.]

Desse modo inusitado, espontâneo, repleto de criatividade e empolgação, a partir do protagonismo das crianças, os nomes de nossos bonecos foram escolhidos: Lisi, a menina das histórias, e Caramelo, o menino dos doces. (DC2, A12, 28/10/2019, p. 84-85)

A escolha dos nomes dos bonecos evidenciou o quanto foi importante respeitar e dar o tempo necessário às crianças, justamente reconhecendo-as como interlocutoras da pesquisa e dos dados gerados para as análises.

Cabe apontar ainda o uso de dobraduras, de silhuetas (em papel), de fantasias, de tecidos e de materiais não estruturados, dependendo da proposta de cada sessão (Figura 18). Esses adereços foram especificados nas proposições explicitadas na próxima seção (Quadros 15 a 32).

Outro adereço crucial e especialmente produzido para a produção das narrativas orais das crianças foram as pedras ilustradas com as personagens e elementos das cenas da *Caixa de Contos* (LAVAL, 2017) (Figura 19).

As pedras ilustradas contribuíram significativamente na produção das narrativas orais das crianças, pois a diversidade de personagens e elementos favoreceram a criação das histórias, seja de modo coletivo ou individual. O episódio a seguir retrata o encantamento das crianças com o artefato:

#### ***Pedras e personagens***

Ao entrarmos na sala Eduarda, Everton, Maria Fernanda e eu, Eduarda correu em direção ao tapete e exclamou:

**Eduarda:** — Achei umas pedras! Minha Morceguinha-Vampirinha! [boneca que trouxe na semana passada e que decidi deixar junto aos adereços do ateliê. Pegou a boneca, veio ao meu encontro. Com tristeza, disse:] Lisi, a minha mãe falou que eu tenho que pegar de volta.

**Pesquisadora:** — Combinado, não tem problema.

Enquanto conversávamos, Maria Fernanda aproximou-se do tapete com os adereços, observou os bonecos e as pedras ilustradas, abriu um sorriso e exclamou:

**Maria Fernanda:** — As pedras das histórias!!!

**Eduarda:** — Eu sei como arrumar... [Sugerindo um novo modo de organização das pedras, pois eu havia previamente as posicionado no centro da roda. Enquanto isso, Everton emitia sons com os lábios entreabertos.]

FIGURA 18

Imagens ilustrativas de outros adereços



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

FIGURA 19

Exemplares das pedras ilustradas



Fonte: Fotos e peças produzidas por Filipe Carvalho (2019).

**Maria Fernanda:** — E se cada um tivesse o seu? A bruxa fica aqui com a pedra da bruxa, o príncipe fica com a pedra do príncipe, e a princesa, com a pedra da princesa!

**Everton:** — A bruxa fica com a pedra da bruxa. [Prontamente Eduarda e Maria Fernanda reorganizam os bonecos e as pedras.]

**Eduarda:** — Já sei, vamos colocar... A Morceguinha-Vampirina pode ficar com... [Ficou observando as pedras, procurando a melhor opção. Nisso, Maria Fernanda pegou a pedra do sapo e, muito segura, afirmou:] Sapo.

**Eduarda:** — Sapo! Sapo!

**Maria Eduarda:** — Porque ela transforma...

**Eduarda:** — Olha que boa ideia! [Empolgada, aponta para a boneca e a pedra.]

**Maria Fernanda:** — Porque um dia eu vi um episódio que ela transformou a Brigitte num sapo.

**Eduarda:** — Eu vi! [Me olhou e perguntou:] Tu tira uma foto de nós duas?

**Pesquisadora:** — Claro! (DC2, A14, 04/11/2019, p. 104)

Conforme anteriormente exposto, as pedras ilustradas foram um potente adereço para a criação das histórias. Outro fator que potencializou a exploração desse recurso foi a possibilidade de as crianças desenharem novos elementos e personagens nas pedras, exercitando, assim, a imaginação, a criatividade e a autoria (Figura 20). Inúmeras vezes

afirmaram que estas eram as suas pedras preferidas. O episódio a seguir evidencia o entusiasmo das crianças em desenharem nas pedras:

***Desenhando nas pedras***

Estávamos na rodinha as sete crianças e eu. O assunto era a iminência do encerramento de nossos encontros. De repente, Maria Fernanda comentou:

**Maria Fernanda:** — Olha! A Lisi trouxe um saco de pedras! Um saco desse tamanho! [Abriu os braços indicando grande quantidade de pedras.]

Eduarda arregalou os olhos. Carlos, saltitante, perguntou:

**Carlos:** — Nooossaa! Onde, onde, onde? Onde que tá o saco?

Coloquei então o saco com as pedras no centro da roda e também as canetas posca na cor branca ao alcance dos participantes. Entusiasmado, Everton comentou:

**Everton:** — A gente vai desenhar nas pedras!!!

Instantaneamente, Neimar, que estava deitado no tapete, bem faceiro e sorridente, reiterou:

**Neimar:** — A gente vai desenhar toda a pedra!

**Pesquisadora:** — Que outros personagens, que outros elementos vocês poderiam desenhar nas pedras?

**Eduarda:** — Um jacaré, uma fogueira, uma borboleta, um avião...

**Everton:** — Eu quero desenhar um mapa!

**Eduarda:** — Eu quero desenhar uma menina com uma bolsa.

**Everton:** — Não, eu vou desenhar uma bola de futebol!

**Maria Fernanda:** — Eu vou desenhar a fogueira.

**Bela:** — Que tal eu desenhar duas borboletas, Lisi?

Ao final da sessão, Bruce desenhou uma espada, Eduarda fez a menina, Maria Fernanda desenhou um gatinho, e Bela, um pão de queijo. Neimar ilustrou um baú de tesouros, Everton desenhou a bola de futebol, e Carlos, uma caverna e, em outra pedra, uma sombra. (DC2, A14, 04/11/2019, p. 110-113)

Foi possível constatar que a exploração dos adereços estimulou a produção das narrativas orais, além da ampliação de repertório das crianças. Destaco também que, a partir das histórias apresentadas, os participantes tiveram a oportunidade de criar novos adereços, como ocorreu no Ateliê 6, com a produção dos misturichos (bichos misturados) com *biscuit* (Figura 21), demonstrando, assim, sua autoria e protagonismo no decorrer do processo. As crianças, ao produzirem suas histórias, deixavam clara sua preferência em usar os adereços criados por elas próprias e pelos colegas, valorizando, desse modo, a produção autoral dos participantes.

FIGURA 20

Imagens ilustrativas das pedras ilustradas pelas crianças



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

FIGURA 21

Imagens ilustrativas dos misturichos



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

#### 4.4.7 Propostas lúdico-expressivas

Outra importante estratégia metodológica explorada durante a investigação foram as *propostas lúdico-expressivas*. Elas contemplaram brincadeiras, jogos corporais, cantigas populares, parlendas, trava-línguas, pantominas, mímicas, dramatizações, narrativas orais, atividades plásticas, entre outras proposições. De acordo com Koudela (2017, p. 26), “não será excessivo acentuar a importância do jogo tradicional e o resgate dessa cultura oral”, que deve ser expandida ao máximo nos contextos escolares. Segundo a autora, “o exercício espontâneo” da fala, do corpo e da voz promovem “processos colaborativos que nascem no plano sensório-corporal” (KOUDELA, 2017, p. 26).

Corroborando o argumento, Costa, Silva e Souza (2013) destacam que a criança se mostra genuinamente e revela seus mundos por meio da corporeidade. Conforme as autoras, a criança elabora o “enredo fantástico” a partir do entrelaçamento de corpo, som e movimento. Dessa forma, “o agir no corpo apresenta-se como fundamental para o desenvolvimento do jogo simbólico. [...] Corpo, enunciação e movimento encontram-se interligados nas atividades criadoras das crianças” (COSTA; SILVA; SOUZA, 2013, p. 57).

Assim, as brincadeiras e o estofado linguageiro (BELINTANE, 2008, 2013) estiveram presentes em todas as sessões dos Ateliês, às vezes a partir das histórias introduzidas ou propostas por mim, outras vezes a partir da iniciativa das crianças, que traziam sugestões de canções envolvendo expressividade corporal ou brincadeiras orais com rimas, trava-línguas e parlendas.

##### **Rimas**

Estávamos na rodinha Bela, Carlos, Eduarda, Everton, Maria Fernanda e eu. Eduarda iniciou o diálogo contando uma novidade:

**Eduarda:** — Hoje vou me encontrar com a Isabela, que é uma prima minha, e a Marcela, que é irmã dela.

**Pesquisadora:** — Uau! Rimou! A Isabela é irmã da Marcela, e a Eduarda é prima delas.

**Neimar:** — Elas passam por uma pinguela.

**Bela:** — Olham pela janela amarela.

**Everton:** — Comendo nutella.

**Eduarda:** — Já sei! A vaca amarela comeu a nutella na panela olhando pela janela.

**Everton:** — A rima que eu fiz, né, Eduarda?

**Pesquisadora:** — Isso mesmo, Everton! Uma rima bem inventada será para sempre lembrada!

**Bela:** — Até rimou o que tu falou, Lisi! (DC2, A15, 08/11/2019, p. 116)

**“Pinga a chuva”**

Em nosso terceiro encontro, ensinei às crianças a divertida canção “Merequetê”. A coreografia requer uma roda com participantes bem próximos uns dos outros e, à medida que se desenvolve a canção, é preciso tocar no colega conforme a parte do corpo indicada: cabeça, ombros, cintura, joelho, tornozelo... sempre cantando e balançando-se ao som da música. Ao finalizarmos, entre risos, ouvi o pedido:

**Eduarda:** — Agora o “Pinga a chuva”! Por favor!

Iniciamos então a canção coreografada “Pinga a chuva”. Sem dúvida, entre tantas músicas, esta foi a primeira que cantamos juntos e que se tornou a marca de nossos encontros.

/:Pinga a chuva

Pinga a chuva

Hoje brilha o sol:/

/:Nuvens dançam

Vento voa:/

(DC2, A3, 16/09/2019, p. 22)

As propostas lúdico-expressivas foram estratégias marcantes em nossos encontros, muitas vezes solicitadas ou sugeridas pelas próprias crianças, como explicitado nos episódios anteriores. As canções, as brincadeiras, as rimas estiveram sempre presentes, evidenciando o gosto das crianças por tais vivências.

#### **4.4.8 Recolha de artefatos**

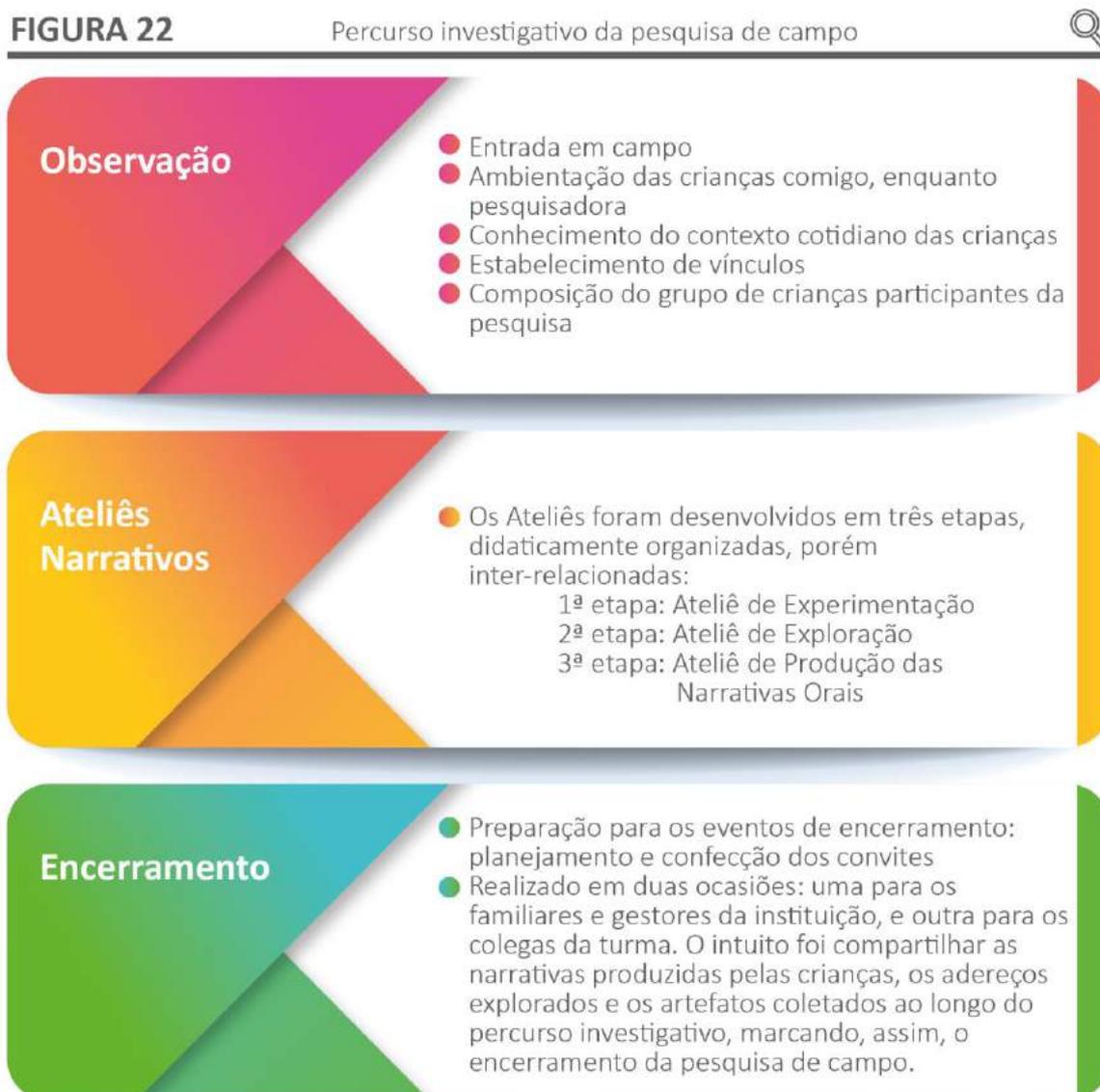
No decorrer da pesquisa, também estava prevista a *recolha de artefatos*, pois, como afirmam Graue e Walsh (2003, p. 152), “os artefatos do cotidiano são fulcrais em qualquer narrativa que vise compreender os significados que as crianças dão às suas vidas”. Certamente os artefatos produzidos no decorrer da pesquisa, como desenhos, fotografias, esculturas e construções, foram vestígios importantes e forneceram informações preciosas acerca das crianças participantes e do seu processo de produção das narrativas orais.

Sem dúvida, um diversificado registro de dados é resultado das “informações recolhidas de diferentes perspectivas e formas, e [...] a observação por meio de ângulos distintos – o chamado princípio da triangulação – nos permite criar uma descrição e um entendimento mais completo de nosso objeto de estudo” (RAMOS, 2011, p. 77). Por essa razão, optei por múltiplas e distintas estratégias metodológicas. Na seção a seguir, apresento o percurso investigativo da pesquisa de campo com as crianças.

## 4.5 O PROCESSO INVESTIGATIVO

O pesquisador COM crianças cria espaços solidários e comuns, pois se propõe a ser um adulto que tem uma relação respeitosa com os modos de ser das crianças, que se interessa por elas, pelo que pensam, desenham, escrevem, narram. Pessoas que preferem *escutar* as crianças *para* compreendê-las. (BARBOSA, 2014, p. 244, grifo da autora)

O percurso investigativo da pesquisa de campo contemplou três grandes momentos, conforme infográfico da Figura 22. A partir do exposto, também apresento, no Quadro 13, a seguir, as datas e a respectiva carga horária da pesquisa de campo realizada.



**QUADRO 13** Cronograma da pesquisa de campo com as crianças

Turno Vespertino		Datas		Carga Horária			
				Semanal	Mensal		
Observação		08/08		2h	14h		
		13/08	15/08	4h			
		21/08	23/08	4h			
		26/08	28/08	4h			
Ateliês Narrativos	Experimentação		09/09	13/09	3h	10h	
			16/09	Feriado	2h		
			23/09	27/09	3h		
			30/09		2h		
	Exploração			04/10	2h	11h	
				07/10	Passeio		2h
				15/10	18/10		3h
				21/10	Evento		2h
				28/10			2h
	Produção			01/11	2h	12h	
				04/11	08/11		3h
				11/11	Feriado		3h
				18/11	22/11		4h
	Encerramento		28/11	29/11	2h	4h	
	Total		27 encontros		51 horas		

Fonte: Elaboração própria (2020).

É importante ainda destacar as reuniões realizadas com a direção da instituição, com a equipe de gestoras da Educação Infantil e com a professora da turma e os seis encontros individuais com os pais de cada criança participante, totalizando em torno de 10h. Saliento igualmente que cada sessão de Ateliê, bem como cada reunião efetuada, necessitou de tempo prévio e posterior para a organização do ambiente com os adereços explorados. Prosseguindo a apresentação do percurso investigativo, explícito, na sequência, cada momento previsto no processo metodológico: a observação, os Ateliês Narrativos e o encerramento da pesquisa, com a realização dos dois eventos.

### 4.5.1 A observação

A entrada em campo é considerada por muitos autores que desenvolvem pesquisas com crianças como uma das etapas mais delicadas, importantes e decisivas de todo o processo investigativo (MACEDO; FLORES, 2012). Concordo com o argumento, posto que foi essencial observar as crianças de perto e sistematicamente, prestando “atenção às ‘particularidades concretas’ das suas vidas nestes contextos”, registrando tudo ao mais ínfimo pormenor (GRAUE; WALSH, 2003, p. 21), no intuito de melhor conhecê-las e ambientar-me em campo.

Ressalto a relevância dessa etapa, pois, além de conhecer melhor as crianças por meio da observação, estas também foram se aproximando de mim e demonstrando interesse pelo tema de estudo. Dessa forma, paulatinamente fomos estabelecendo laços de confiança e foi se efetuando a composição do grupo com as sete crianças participantes para a próxima etapa da investigação: os Ateliês Narrativos.

Nessa primeira etapa da pesquisa, realizei o registro dos dados observados em meu caderno de notas e, também, com algumas fotografias, o qual foi essencial para a elaboração do Diário de Campo 1. Apresento, no Quadro 14, a seguir, a pauta de observação que norteou minha entrada em campo.

#### QUADRO 14

#### Pauta de observação



### Objetivos

### Observar

- Conhecer o contexto da pesquisa.
  - Aproximar-me das crianças, estabelecendo vínculos e construindo relações de confiança e reciprocidade com elas.
- 
- As brincadeiras e interações entre as crianças no contexto educativo: na chegada, durante a espera no Salão de Acolhida; na sala de aula, nos momentos livres e dirigidos, no desenvolvimento das estratégias de ensino pela professora; durante o recreio; no brincar livre.
  - As vivências das crianças, no contexto educativo, relacionadas ao brincar e ao letramento.
  - O repertório linguístico das crianças ao expressarem suas ideias, pontos de vista, sentimentos e imaginação.
  - A maneira como as crianças se comunicam, conversam, narram, contam fatos, brincam com as palavras.
  - O interesse por livros infantis e audição de histórias.

Fonte: Elaboração própria (2019).

Na sequência, evidencio o desenvolvimento dos Ateliês Narrativos, suas etapas, as propostas desenvolvidas, bem como o encerramento da pesquisa de campo, pois, como afirmam Macedo e Flores (2012, p. 50), “chegar, conviver e retornar ao campo são etapas complexas da pesquisa que, reservadas suas singularidades, guardam na complexidade do encontro com as crianças movimentos próximos que exigem do pesquisador a explicitação dos motivos de sua presença”, além da conquista do espaço, da concordância, da parceria, da cumplicidade das crianças pela via do afeto.

#### 4.5.2 Os Ateliês Narrativos

Os Ateliês Narrativos foram o núcleo central da pesquisa de campo. A nomenclatura dos encontros foi inspirada em Campos (2016), com seus Ateliês de Histórias, e em Bertasi (2019), que investigou os desenhos narrativos das crianças. Ateliê representa um espaço de criação, neste caso, relacionado à produção das narrativas orais infantis. O ambiente escolhido para a realização de cada ateliê era previamente preparado com o tapete, com a disposição das almofadas em círculo, com o centro de roda formado por tecidos, velas, a caixa com as pedras, o baú com as obras literárias, e os adereços, de acordo com a proposição planejada. Os Ateliês Narrativos não tiveram uma duração predeterminada, variando entre uma a três horas, dependendo do envolvimento das crianças.

Cabe salientar que, inúmeras vezes, nas sessões com os sete participantes, instiguei o diálogo para que as crianças nomeassem os nossos encontros; porém, foi possível constatar que, para eles, a denominação não era o fator mais importante, e sim o nosso encontro para interagir, brincar, dialogar e narrar. Os episódios a seguir ilustram o exposto:

##### ***Um nome para nossos encontros***

Estávamos na rodinha Carlos, Everton, Maria Fernanda e eu; os demais participantes ainda não haviam chegado. Perguntei:

**Pesquisadora:** — Como vocês acham que poderíamos chamar nossos encontros?

**Everton:** — Eu sei! Mundo do Futebol.

**Pesquisadora:** — Mas será que conversamos sobre futebol aqui?

**Carlos:** — O nome pode ser: Mundo das Pedras!

**Maria Fernanda:** — O Mundo do Bolo.

**Everton:** — O Mundo do Baú Mágico.

**Maria Fernanda:** — O Mundo do Pinga a Chuva!

**Pesquisadora:** — Ok, anotei todas as sugestões.

**Everton:** — É... mas falta o Neymar, o Bruce e a Bela também não está...

**Pesquisadora:** — Então vamos continuar pensando, e aí outro dia a gente conversa novamente, na presença dos colegas. (DC2, A7, 04/10/2019, p. 45)

***Uma nova tentativa...***

Nessa tarde estávamos Eduarda, Everton, Maria Fernanda e eu. Carlos havia nos comunicado que não queria participar. Bela, Bruce e Neymar ainda não haviam chegado. Após nossa conversa inicial, comentei:

**Pesquisadora:** — Vocês já escolheram um nome para nossos bonecos: a Lisi e o Caramelo. E como vocês gostariam que se chamassem esses nossos momentos quando estamos juntos?

**Eduarda:** — Poderia se chamar Aulas da Lisi.

**Everton:** — Eu sei! As Pedras da Lisi.

**Eduarda:** — Ou o Mundo dos Livros, porque todo o dia tu lê um livro e porque tem a menina das histórias [apontou para a boneca Lisi].

**Everton:** — O Mundo de Tudo!

Assim, nosso impasse continuava... (DC2, A13, 01/11/2019, p. 96)

Desse modo, optei por manter a denominação de Ateliês. É importante destacar que o planejamento dos ateliês não deve ser considerado sequências didáticas<sup>83</sup>, mas estratégias de geração de dados para a pesquisa. Inicialmente planejei uma espécie de *frame*, com uma sequência de ações (BERTASI, 2019) para cada sessão, mas logo percebi que a flexibilização seria o melhor caminho para oportunizar o protagonismo e autoria das crianças. Não bastava ouvir suas vozes, era preciso, acima de tudo, acolher e valorizar suas contribuições. Portanto, nem sempre as ações propositoras ocorreram conforme a sequência planejada; em algumas sessões, ela foi até mesmo suprimida ou substituída, respeitando o engajamento e as sugestões dos participantes.

Ressalto ainda que tanto a preparação do ambiente como a sequência de ações planejadas foram essenciais para a criação de pequenos rituais de abertura e fechamento do encontro, instaurando uma atmosfera de encantamento, expectativa e curiosidade para os participantes. Além disso, a regularidade das ações foi organizadora para as crianças, que já sabiam o que esperar, o que aconteceria em seguida. A Figura 23, a seguir, apresenta a sequência de ações que comumente foram contempladas em nossos encontros.

---

<sup>83</sup> Esclareço que, caso o planejamento dos Ateliês Narrativos inspire práticas docentes (reafirmo que este não foi o objetivo original deste estudo), as propostas não se configuram como uma sequência didática, posto que sempre deverá ser considerado o contexto, o grupo de crianças com o qual se trabalha e, principalmente, a intencionalidade pedagógica.

FIGURA 23



Fonte: Elaboração própria (2020).

Assim, as sessões dos Ateliês geralmente iniciavam com a canção “Pinga a chuva” (BASSO, 2018) ou similar (Ação 1). A cantiga “Pinga a chuva” foi a primeira que entoamos juntos e, sem dúvida, tornou-se a preferida pelas crianças<sup>84</sup>.

Em seguida, sentávamos na rodinha para conversarmos (Ação 2) e registrarmos em um calendário móvel a sequência de nossos encontros. Vale pontuar que a dinâmica do uso

<sup>84</sup> A canção “Pinga a chuva” e sua coreografia em forma de dança circular relacionada aos elementos da natureza foi até mesmo apresentada pelas crianças e por mim, pois fui convidada por eles, em um evento nomeado *Show de Talentos* durante a semana da escola.

do calendário foi uma necessidade apontada pelas crianças, pois queriam saber qual seria o dia de nosso próximo encontro. Em virtude dessa demanda, junto às obras literárias e aos adereços, a partir do Ateliê 3, levava no baú um pequeno calendário mensal, no qual um dos participantes registrava o numeral relacionado à quantidade de Ateliês transcorridos e já sinalizávamos o próximo encontro. Esse momento era sempre muito rico, uma vez que os interlocutores adoravam contar novidades, fazer perguntas e conversar. Após os diálogos iniciais, eu realizava a leitura ou a contação da história, encadeando logo depois uma conversa sobre o enredo abordado.

Saliento que o ambiente era preparado previamente para os encontros. Na sala, havia um grande tapete emborrachado azul (nas dimensões 2x2 m, com 3 cm de espessura), sobre o qual eu colocava oito almofadas em círculo. No centro da roda, dispunha um tecido, geralmente amarelo, para contrastar com o tapete azul, e, sobre ele, um baú. Dentro do baú, ficavam a obra literária a ser explorada (bem como os respectivos adereços), o pau de chuva e outros instrumentos de percussão (como caxixi, chocalho, colheres, etc.), o calendário (a partir do Ateliê 3, como comentado há pouco) e a caixa com as pedras que cada participante escolhia ao final da sessão. Em frente ao baú, ficavam três luminárias coloridas com velas. O ambiente também era previamente aromatizado. Logo atrás do baú, presa em um tripé, na altura das crianças, ficava a microcâmera, para o registro audiovisual dos participantes e de suas narrativas.

A Ação 3 dependia da proposta da sessão: poderia estar relacionada a uma vivência lúdico-expressiva, à exploração de adereços ou à produção seja de artefatos ou de narrativas. Nesse momento, as crianças gostavam de sugerir o melhor lugar da sala para a realização da proposta, explorando, assim, as múltiplas possibilidades do ambiente, como a arquibancada, as mesas de luz ou os tablados. Em uma ocasião, fomos até para o solário observar a “mata” próxima à escola, pois nosso assunto eram os mistérios da floresta. Esses momentos eram riquíssimos, com plena autonomia das crianças em suas conversas e criações. Às vezes, nesses instantes, deslocava a câmera para registrar os diálogos entre os participantes.

A Ação 4 marcava o encerramento de nosso encontro. Nas primeiras sessões, exploramos os instrumentos de percussão, posto que as crianças retornavam juntos para a sala. Depois, com o passar do tempo, acolhendo a sugestão da professora e respeitando o engajamento das crianças nas propostas, conforme iam concluindo sua produção ou

satisfeitos com a participação, os meninos e as meninas escolhiam a sua pedra e retornavam para a sala, individualmente, em duplas ou em trios.

É importante destacar também que os Ateliês Narrativos foram organizados em três etapas no decorrer da pesquisa de campo. Cada uma das etapas se caracterizou por um foco e uma intencionalidade diferentes. O infográfico da Figura 24 ilustra em resumo o exposto.

**FIGURA 24**

Etapas dos Ateliês Narrativos



Fonte: Elaboração própria (2020).

A etapa chamada de *Ateliês de Experimentação*, além de ambientar as crianças participantes com as dinâmicas a serem desenvolvidas no decorrer de cada sessão, teve o intuito de ampliar e constituir repertórios para a produção das narrativas, explorando brincadeiras, expressividade corporal, cantigas populares, parlendas, trava-línguas, contação e reconto de histórias.

A segunda etapa, denominada *Ateliês de Exploração*, como o próprio nome indica, teve o propósito de explorar as imagens da obra *Caixa de Contos*, de Anne Laval (2017). São 40 cenas, com uma riqueza de detalhes tão delicada e sutil que certamente passaria

desapercebida se não fosse oportunizado um “debruçar-se” sobre as peças. Assim, para sensibilizar o olhar das crianças e provocar sua imaginação, em adição à exploração da obra, foram utilizados adereços e histórias que apresentavam intertextualidade com as imagens. A cada encontro, uma personagem principal desencadeou as propostas experienciadas na sessão. Foi oportunizada, ainda, uma diversidade de versões dos contos conhecidos, dando continuidade à ampliação de repertório linguístico e literário das crianças participantes.

A terceira etapa, nomeada *Ateliês de Produção das Narrativas Orais*, almejou a criação das histórias pelas crianças a partir dos adereços produzidos com base na *Caixa de Contos*. Algumas narrativas também foram apresentadas por meio de vídeo em ambos os eventos de encerramento da pesquisa de campo: um envolvendo apenas os colegas da turma e a professora, e outro para os pais e gestores da instituição.

Cada uma das etapas constituiu-se por seis sessões, totalizando 18 Ateliês Narrativos realizados com as crianças. Nas próximas subseções, apresento o plano de ações de cada um deles. Cabe ressaltar, conforme anteriormente referendado, que o planejamento previu *propostas disparadoras* para a realização de cada ateliê; por essa razão, reitero que tal planejamento se caracterizou por flexibilidade e dinamicidade, sempre aberto a possíveis alterações e incorporações a partir das contribuições das crianças. Graue e Walsh (2003, p. 127) corroboram o argumento, afirmando que a geração de dados requer um plano e necessita ser sistemática, pois até mesmo “a improvisação é fundamentada, mas não inflexível”. Desse modo, descrevo as oficinas inicialmente previstas para cada etapa.

#### 4.5.2.1 Ateliês de Experimentação – primeira etapa: constituindo repertórios<sup>85</sup>

Os seis Ateliês da primeira etapa, denominada Experimentação, tiveram o intuito de ampliar e constituir repertórios a partir da contação e do reconto de histórias, da exploração de brincadeiras orais e de cantigas populares e da produção de onomatopeias. Os Quadros 15 a 20<sup>86</sup>, a seguir, explicitam as propostas das seis sessões.

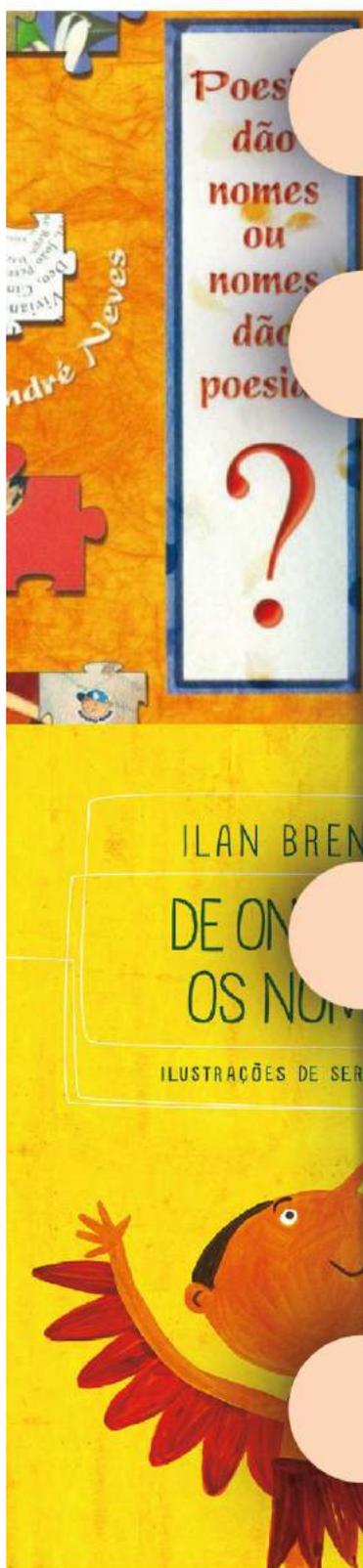
---

<sup>85</sup> Conforme já referendado, reafirmo que não se trata de sequência didática; são propostas desenvolvidas no contexto da pesquisa de campo para a geração dos dados para análise.

<sup>86</sup> No Quadro 15, os desenhos das crianças mencionados foram utilizados para a apresentação dos participantes no primeiro capítulo da dissertação. Ainda, o bilhete citado encontra-se no Apêndice K desta dissertação.



### Ateliê 1: Nosso primeiro encontro – 09/09, segunda-feira



Ação 1 – Cantar a cantiga “Pinga a chuva”, ensinando os gestos. Combinar que esta canção é o indicativo para o próximo momento da sessão: o encontro na roda.

*/:Pinga a chuva, pinga a chuva, hoje brilha o sol:/  
/:Nuvens dançam, vento voa:/*

Ação 2 – Diálogo acerca da pesquisa e dos momentos vivenciados a cada encontro (Ações 1, 2, 3 e 4). Retirar do baú as obras de literatura infantil *Poesias dão nomes ou nomes dão poesias?*, de André Neves, e *De onde vêm os nomes?*, de Ilan Brenman. Dialogar com as crianças sobre o baú no centro da roda: repositório dos elementos que serão explorados em cada ateliê. Conversar também sobre o Termo de Assentimento e o uso da microcâmera de vídeo. Em seguida, ler a poesia: “Qual é seu nome?” (NEVES, 2013, p. 4). Ao final da leitura do poema, acrescentar o verso: “E se você pudesse escolher, que nome gostaria de ter?”. As crianças escolhem o nome para participação na pesquisa. Caso tenham interesse em ouvir a outra história, que também traz várias sugestões de nomes, fazer a leitura. Em seguida, desenham-se (autorretrato) em um cartão (12x20 cm) e assinam o Termo de Assentimento.

Ação 3 – Brincadeiras orais com o nome escolhido: falar o nome escolhendo um ritmo e um gesto. Os demais colegas imitam. Brincadeira da “Farinhada”: participantes em roda, realizam os gestos a cada estrofe. Quando o nome da criança for falado, vai para o centro da roda e, na próxima repetição, chama outro colega.

*/:Vou fazer uma farinhada  
Quero o/a (nome da criança) aqui:/  
/:Quem entende de farinha  
Venha peneirar aqui:/*

Ação 4 – Ao ouvirem o pau de chuva, aconchegam-se na roda. Realizar exercícios de respiração. Combinar e entregar o bilhete solicitando para que, na próxima oficina, cada um traga o livro, algum elemento ou mesmo a história na memória de seu conto preferido para compartilhar na roda.

**Ateliê 2: Nossas histórias favoritas! – 13/09, sexta-feira**

*Ação 1* – Retomada das cantigas da oficina anterior. Jogos corporais: andar apressado, flutuar pelo ar, nadar no mar, correr na chuva, caminhar na escuridão, escalar uma montanha, ler um livro, passar em um lugar muito apertado, dormir nas nuvens... Cantar a cantiga em roda “Pinga a chuva”.

*Ação 2* – Na chegada, as crianças colocam ao lado do baú, que está no centro da roda, o livro ou os elementos que trouxeram acerca do seu conto favorito. Dentro da caixa, estão os desenhos feitos pelas crianças no Ateliê 1. Retirar um cartão, e a respectiva criança narra a sua história favorita. Após as crianças apresentarem sua narrativa, conversar a respeito dos enredos, principais acontecimentos, personagens e lugares comuns de cada história. Nesse dia, Everton trouxe sua coleção de pedras para nos mostrar.



*Ação 3* – Exploração de fantasias, tecidos e acessórios. Próximo ao espelho da sala, disponibilizar esses elementos cênicos em uma arara para que possam brincar, se fantasiar, em um primeiro momento, livremente; depois, podem caracterizar-se como uma das personagens da narrativa apresentada. Em seguida, podem brincar de adivinhar a personagem que o colega está representando.

*Ação 4* – Ao ouvirem o pau de chuva, aconchegam-se na roda. As crianças deitam na roda, sentem o aroma do ambiente, fecham os olhos e ouvem os diferentes sons produzidos por mim: amassar celofane, bater colheres de pau, sacudir uma maraca, a melodia de uma caixa de música... Onde será que os sons podem me levar? Para uma floresta? Para uma caverna? Para a praia? Para concluir o encontro, cada participante escolhe a sua pedra.



### Ateliê 3: Movimentos e percussão corporal – 16/09, segunda-feira



*Ação 1* – Pode-se retomar alguma canção das sessões anteriores. Aprendem uma nova canção para aquecimento e movimentos de expressão corporal, “Merequetê”:

*/:Merequetê:/*

*/:Merequetengue tengue tengue:/*

Participantes em roda ou dispostos lado a lado em frente ao espelho, bem próximos uns dos outros. Ao ouvirem a palavra “Merequetê”, erguem os braços para o alto e repetem a expressão. Em seguida, colocam a mão na cabeça dos colegas que estão ao lado e, ao entoarem “Merequetengue tengue”, balançam o corpo de um lado para o outro, sem tirar a mão do corpo do colega. O desafio é cantar a canção mantendo as mãos na cabeça dos colegas, depois no ombro, na cintura, no joelho e no tornozelo, movimentando-se no ritmo da cantiga. Em seguida, para acalmar a respiração, entoar a canção “Pinga a chuva”.

*Ação 2* – Na roda, introduzir o registro de cada encontro no calendário, que vai estar sempre no baú. Exploração do *Livro Clap*, de Madalena Matoso, por meio de contação interativa: a cada página, observar a cena, descobrir as onomatopeias e emitir os respectivos sons. Nesse dia, a Eduarda trouxe a sua coleção de pedras para nos mostrar.

*Ação 3* – Brincadeira da Estátua, a partir da imitação corporal das ilustrações do *Livro Clap*. Preparar fichas com personagens em diferentes posições. As crianças deslocam-se pelo espaço. Ao parar a música, observam a ficha e realizam a posição indicada. Em um segundo momento, cada criança sorteia uma posição, inventa uma pequena narrativa sobre ela e cria um som. Os colegas reproduzem o respectivo som. Para finalizar, desafiar o grupo na elaboração criativa de uma história coletiva a partir das figuras de cada criança. A proposta foi realizada na arquibancada, conforme sugestão da Eduarda. Os colegas adoraram a ideia.

*Ação 4* – Exercícios de respiração. Desafiar: que outros sons podemos produzir com nosso corpo? Por exemplo, estalar os dedos, estalar a língua, bater palmas, bater no peito, bater nas coxas, bater os pés. Explorar o som do pau de chuva. Participantes escolhem a pedra.


**Ateliê 4: Era uma vez... Entre rimas e trava-línguas – 23/09, segunda-feira**


**Ação 1** – Cantar novamente o “Merequetê”. Em seguida, para acalmar a respiração, entoar a canção “Pinga a chuva”.

**Ação 2** – Apresentar a brincadeira oral “Era uma vez um gato xadrez, quer que eu conte outra vez?”. Repetir algumas vezes e apresentar a obra *Era uma vez outra vez*, de Edith Chacon e Priscilla Ballarin. A obra apresenta poemas ilustrados e caracteriza-se como um livro-jogo. Explorar as rimas em suas páginas sanfonadas. Após, desafiar as crianças a criar novas rimas para os animais da obra (porco, tucano, elefante, gato, vaca, bicho-preguiça, lagartixa, tigre-de-bengala, galinha-d’angola, mico-leão-dourado), bem como a elaborar novas rimas para outros. Por meio da manipulação do livro (as folhas são soltas e dobradas em forma de sanfona, sendo que cada lado da folha corresponde a uma estrofe do poema), reorganizá-las para descobrir novas leituras do poema, inventando novos desfechos rimados.



**Ação 3** – Reproduzir o som e o modo de deslocamento dos animais da história ou de outros sugeridos pelas crianças.

**Ação 4** – Ao ouvir o pau de chuva, aconchegam-se na roda para realizar exercícios de respiração. Desafios: ouvir o som do coração e ouvir o som do silêncio. Antes de retornarem à sala da turma, escolhem a pedra.



### Ateliê 5: Era uma vez... Outra vez! – 27/09, sexta-feira



*Ação 1* – Cantar a divertida “Dança do Tchu Ai”, realizando os respectivos gestos. É uma canção cumulativa, que vai aumentando o desafio dos participantes, tendo em vista a manutenção do gesto já feito e a inclusão dos demais cantados a cada nova estrofe:

*/:Tchu tchu ai:/  
/:É uma dança bem legal:/*

*Polegares pra frente, bem pra frente  
Ombros pra cima, bem pra cima  
Perna dobrada  
Pés pra dentro  
Cabeça pro lado  
Língua pra fora  
Dando uma rodadinha*



Em seguida, para acalmar a respiração e introduzir o próximo momento, entoar a canção “Pinga a chuva”.

*Ação 2* – Retomar as rimas apresentadas pela obra *Era uma vez outra vez*, de Edith Chacon e Priscilla Ballarin. Relembrar as rimas inventadas pelas crianças. Caso não recordem, retomar as anotações.

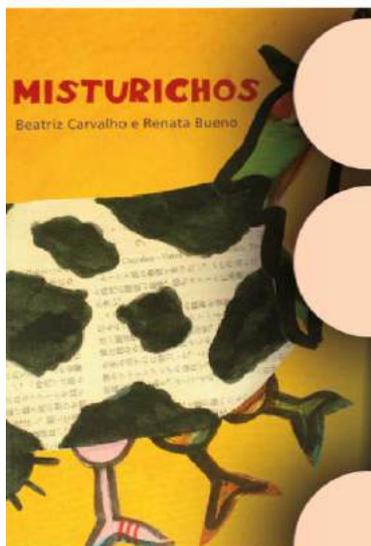


*Ação 3* – Inspiradas nas páginas sanfonadas da obra, as crianças ilustram uma nova página, a partir das novas rimas criadas. O registro foi feito de modo individual. Para isso, disponibilizar as folhas sanfonadas em sulfite 60 branco e giz de cera pastel no tamanho 52x15,5 cm.

*Ação 4* – Ao ouvirem o som do pau de chuva, aconchegam-se na roda e apreciam o áudio da clássica canção “A Arca de Noé”, de Chico Buarque e Milton Nascimento. A música, em sua introdução, apresenta uma riquíssima melodia instrumental, seguida de divertidos versos sobre os animais. Após, escolhem a pedra e retornam à sala da turma.



### Ateliê 6: Misturando bichos – 30/09, segunda-feira



**Ação 1** – As crianças deslocam-se pelo espaço, ao ritmo da canção “A Arca de Noé”, de Chico Buarque e Milton Nascimento, realizando movimentos corporais e imitando os animais e o enredo da canção. Para finalizar o momento de expressividade, cantam “Pinga a chuva”.

**Ação 2** – Previamente, disponibilizar na sala um retroprojetor. Retirar da caixa alguns “seres extraordinários”: a tucananta, a borbolonga, o rinostruz, o sapuru, o minhocurso, a vacalinha, o cacholvo, a cobrormiga, a camella, o gansubarão, o tubaranso, a hipopotaleia e o macacol, personagens da obra *Misturichos*, de Beatriz Carvalho e Renata Bueno. Primeiramente, apresentar a silhueta de cada personagem, instigando que as crianças opinem acerca das imagens, brincando de adivinhar o que é. Após, realizar a leitura da história, para que possam observar as criaturas inventadas pelas autoras.

**Ação 3** – Brincadeira de imitar animais: sua estatura, como se locomovem, sons que emitem. Iniciar pelos animais que aparecem na história, depois inventar formas de deslocamento e ruídos a partir das personagens extraordinárias. As crianças podem inventar outros seres fantásticos. Para finalizar, explorando massa de *biscuit* de diferentes cores, criam novos seres a partir da mistura de animais.

**Ação 4** – Ao ouvirem o som do pau de chuva, aconchegam-se na roda e apreciam a declamação da poesia “Admiração”, de Kalunga, que integra a obra *Trem de Carretel*, de Mara Regina Rösler e Kalunga:

#### Admiração

*Que estranho, que estranho!  
Tamanduá tomando banho.*

*Que bonito, que bonito!  
O focinho do cabrito.*

*Que elegante, que elegante!  
A tromba do elefante.*

*Que loucura, que loucura!  
Jacaré sem dentadura.*

*Que engraçado, que engraçado!  
O hipopótamo engasgado.*

*Que feio, pra lá de feio!  
Rinoceronte sem freio.*

*Que lindo, pra lá de lindo!  
O porco-espinho dormindo.*

*Que legal, legal, legal!  
O avestruz de avental.*

*Que mistério... que mistério!  
O macaco com ar sério.*

Em seguida, escolhem a pedra conforme sua preferência e retornam à sala.



#### 4.5.2.2 Ateliês de Exploração – segunda etapa: conhecendo a *Caixa de Contos*

A partir desta etapa, iniciou-se a exploração das peças do quebra-cabeça da *Caixa de Contos*, de Anne Laval (2017). A cada encontro algumas cenas foram exploradas juntamente com os demais adereços. O intuito foi oportunizar a observação das crianças, provocar a intertextualidade dos elementos com outras narrativas, além de propiciar a percepção da riqueza de detalhes de cada peça (Quadros 21-26<sup>87</sup>).

---

<sup>87</sup> A história “A coroa do rei”, mencionada no Quadro 22, é de Basso (2019a, 2019b).



### Ateliê 7: A menina dos livros – 04/10, sexta-feira



**Ação 1** – Retomada das canções ou exercícios preferidos pelo grupo. Cantar “Pinga a chuva”.

**Ação 2** – Retirar da caixa a boneca de vestido amarelo e o livro *A menina dos livros*, de Oliver Jeffers e Sam Winston. Após sua contação, dialogar com as crianças sobre a obra. Explorar especialmente as páginas 27 e 28 do livro, nas quais aparecem inúmeros personagens e elementos de variadas histórias. Comentar também que, a partir deste encontro, a menina de vestido amarelo estará presente em todos os ateliês, levando-nos para diversas aventuras no mundo das histórias, dos contos e das narrativas. Relembrar que, para participarem da pesquisa, cada um escolheu um nome, sensibilizando e motivando as crianças para a escolha de um nome para a boneca. A presença da boneca marca o início da nova etapa dos ateliês.

**Ação 3** – A partir das referidas páginas, brincar com as crianças uma espécie de “Jogo do Lince”, denominado “Jogo das Histórias”. Deixar o monte com as fichas viradas para baixo. Em cada ficha, há um elemento que aparece na página: todos são elementos que aparecem em diferentes histórias, contos e fábulas. Primeiramente, pode-se explorar as fichas: que personagem é, em qual história ou histórias aparecem? Aí, inicia-se o jogo. Quando um dos participantes virar a ficha, as crianças tentam localizar a referida figura no tabuleiro (página do livro impressa em tamanho maior). Quem encontrar primeiro, fica com a respectiva ficha. Ao final, as crianças são desafiadas a criarem uma história com as fichas coletadas durante a brincadeira.



**Ação 4** – Ao ouvirem o som do pau de chuva, aconchegam-se na roda. Uma criança senta de costas para a outra, sendo que todas conseguem tocar nas costas do colega que está à frente. Ouvem a canção “Ana”, de Kitty Driemeyer, do CD *Conversa de Bicho*. Enquanto ouvem o áudio, realizam uma massagem nas costas do colega, como se os dedos fossem as pernas da menina subindo o morro. No final, todos se abraçam.

*Ana sobe o morro, escorrega pela grama  
 Faz tudo de novo  
 Que alegria para a Ana  
 Sobe morro acima  
 Mais pra cima a menina  
 Seu avô disse “Ana desce já, vem pra cá”  
 A menina bem traquina  
 Escorrega pela grama  
 Seu avô lhe dá um abraço!*

Após a dinâmica, cada criança escolhe sua pedra e retorna à sala.


**Ateliê 8: Histórias de reis, bruxas e princesas – 07/10, segunda-feira**


**Ação 1** – Brincadeira “O Rei Manda”, variação do “O Chefe Manda”. Quem for o rei, usa uma coroa feita artesanalmente. Podem repetir alguma brincadeira ou canção preferida. Entoar a canção “Pinga a chuva”.

**Ação 2** – Retirar da caixa a boneca, um origami de papel branco em forma de coroa, a imagem ampliada do quebra-cabeça no qual aparecem o rei e a menina, e os dedoches do rei e da menina.

Dialogar com o grupo sobre os adereços apresentados, sensibilizando-os a ouvirem a história “A coroa do rei”. A narrativa aborda o desaparecimento da coroa do monarca e é contada por meio da técnica do origami. A cada fato narrado, a dobradura vai se transformando nas mãos da narradora, de acordo com o desenrolar do enredo: a coroa transforma-se em um pato, que vira uma raposa, depois um pássaro, e assim sucessivamente: uma galinha, um navio, uma estrela, um barco, uma cabine, uma cabana, uma janela e, finalmente, uma caixa, com um surpreendente desfecho final. É sempre a mesma dobradura. Abaixo, a história:

**A coroa do rei**

Era uma vez um rei que adorava a sua coroa. Ela era magnífica!

Ao acordar ele colocava a sua coroa na cabeça e fazia tudo com ela: passeava, comia e, às vezes, até dormia com a coroa.

Mas, num belo dia, a coroa desapareceu!

O rei ficou muito triste, muito triste.

Procurou por todo o castelo e... nada. Procurou por todo o reino, pedindo a ajuda de muitas pessoas, mas ninguém encontrou a coroa.

Então, ele decidiu sair ele mesmo à procura da coroa. Assim, ele partiu de seu reino.

Avançando pelo caminho, ele avistou uma lagoa. Dentro dela, um pato.

— Bom dia, pato. A minha coroa desapareceu! Você sabe onde ela está?

— Eu não sei onde ela está... mas vi a raposa muito apressada correndo para sua toca, com um objeto brilhante. Talvez seja sua coroa, mas eu não posso garantir.

O rei agradeceu e partiu em direção à toca da raposa.

Percebeu que um animal astuto, escondido atrás de uma árvore o observava. Era a raposa!

O rei se aproximou e disse:

— Bom dia. Saiba que estou aqui, mas esta não é uma visita de cortesia. Estou quase certo de que você pegou a minha coroa. E ordeno que a devolva imediatamente.

Ao ouvir essas palavras, a raposa baixou as orelhas e então respondeu:

— Sim, é verdade meu rei. Eu peguei a sua coroa. Mas, infelizmente, eu não tive tempo de guardá-la em minha toca. Um pássaro aproximou-se, pegou a coroa com seu bico e saiu voando para o seu ninho.

O rei agradeceu e partiu em direção ao ninho do pássaro.

Do alto de seu ninho, o pássaro avistou o rei e voou ao seu encontro.

O rei disse:

— Bom dia pássaro. Peço que devolva a coroa que você pegou da raposa.

— Eu adoraria devolvê-la meu rei, mas infelizmente a sua coroa era muito pesada e não consegui segurá-la em meu bico. Ela caiu perto do galinheiro.

O rei então agradeceu e partiu em direção ao galinheiro.



A galinha estava ciscando, limpando a frente do poleiro. Ela não queria ser incomodada, pois tinha muita coisa a fazer. Disse ao rei:

— O que você faz aqui? Está atrapalhando quem tem muito trabalho pela frente.

— Bom dia galinha. Desculpe-me por incomodá-la, mas procuro a minha coroa. Soube que ela caiu sem querer no seu galinheiro. Você poderia entregá-la?

— A sua coroa foi levada por uma forte rajada de vento em direção ao mar — disse a galinha.

O rei agradeceu e partiu em direção ao mar.

— Já que é assim... vou percorrer o mundo em busca da minha coroa.

Decidiu entrar em um navio e navegar. Navegou, navegou, navegou...

De repente, uma tempestade caiu. O mastro do navio se rompeu. O navio se transformou em um barquinho.

Logo, a tempestade se acalmou e no céu apareceram estrelas.

O rei reconstruiu o barco, e fez uma cabine onde poderia dormir e comer protegido.

Navegou, navegou por vários dias, até que chegou em uma ilha deserta.

— Que sorte! Talvez aqui eu encontre a minha coroa!

Andou, andou e encontrou uma cabana. Bateu à porta e perguntou:

— Ó de casa? Tem alguém aí?

Ninguém respondeu. O rei bateu novamente perguntando:

— Ó de casa? Tem alguém aí?

Mas, de novo, ninguém.

O rei se aproximou, andou ao redor da casa e pensou "Vou tomar coragem e entrar!".

Abriu a janela, olhou pra dentro. Na sala principal, ele viu uma caixa.

— O que será que tem dentro dela?

Curioso, aproximou-se lentamente e abriu-a com cuidado.

Inacreditável... O que você acha que tinha dentro?

Dentro da caixa estava a coroa do rei! Ele ficou muito feliz e voltou para o seu reino com a sua magnífica coroa.

**Ação 3** – Após o diálogo sobre a aventura do rei, explorar as cenas do quebra-cabeça, ampliadas em acrílico, nas quais aparecem o rei.

Cada participante escolhe uma cena, descreve o que observa, pode fazer inferências relacionadas ao contexto. O desafio é criar, para cada cena, uma história.

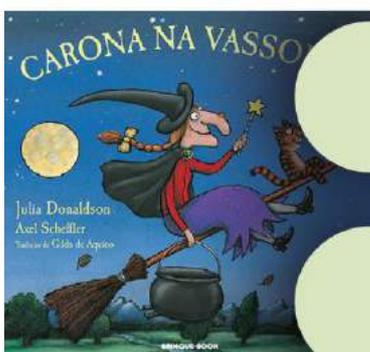
**Ação 4** – Ao ouvirem o som do pau de chuva, aconchegam-se na roda. Recitam em conjunto a quadrinha:

*Rei, capitão  
soldado, ladrão  
Moça bonita  
Do meu coração  
Bambalão  
Senhor capitão  
Espada na cinta  
Ginete na mão*

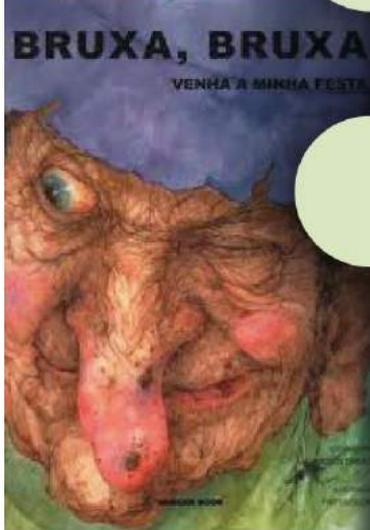
Em seguida, realizam a escolha da pedra e retornam à sala da turma.



### Ateliê 9: Bruxa, bruxa! – 15/10, terça-feira



**Ação 1** – Retomar as canções envolvendo movimentos, gestos e percussão corporal. Entoar a canção “Pinga a chuva”.



**Ação 2** – Retirar do baú a boneca de vestido amarelo, a bruxa e o livro *Carona na Vassoura*, de Julia Donaldson. Ler a história rimada. Após explorar o livro, perguntar se as crianças conhecem outras histórias de bruxas. Propiciar que as contem.



**Ação 3** – As crianças observam as 12 peças ampliadas em acrílico da obra *Caixa de Contos* nas quais aparece a bruxa. Em duplas, escolhem três delas, observam com cuidado os mínimos detalhes de cada cena escolhida. Depois, organizam os fatos em uma sequência, elaborando uma narrativa acerca do enredo estabelecido.



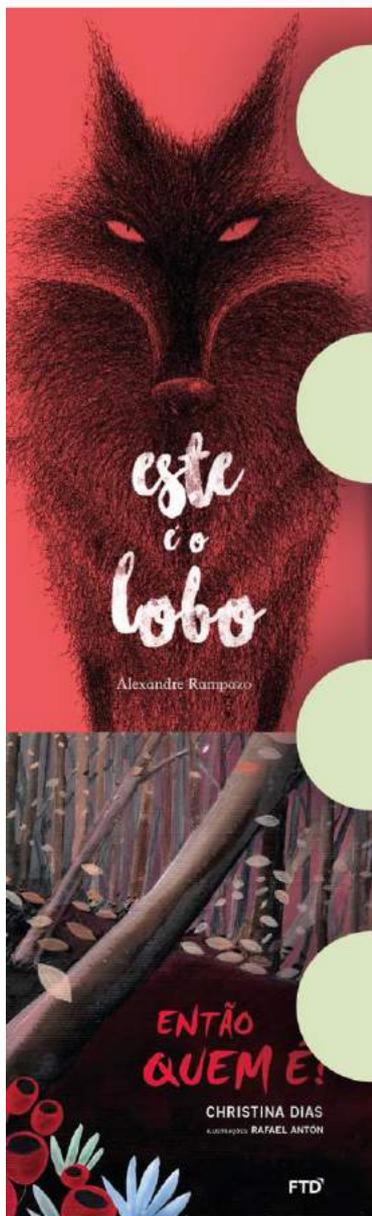
**Ação 4** – Ao ouvirem o som do pau de chuva, aconchegam-se na roda. Apresentar a obra *Bruxa, Bruxa, venha à minha festa!*, de Arden Druce. Realizar o conto interativo: a cada página, as crianças observam a ilustração e fazem a pergunta, indicando a personagem; por exemplo: “Gato, gato, venha à minha festa!”. A narradora responde, imitando a voz da personagem. Após, escolhem a pedra e dirigem-se à sala.

## QUADRO 24

Ateliê 10



## Ateliê 10: Quem tem medo de lobo mau? – 18/10, sexta-feira



**Ação 1** – Realizar movimentos corporais imitando animais: cachorro cansado, gato animado, uma borboleta lenta, um lobo espantado, um passarinho faceiro, um elefante triste, um macaco apressado, um cavalo bailarino, etc.

**Ação 2** – Retirar da caixa a boneca de vestido amarelo, o cenário de uma floresta e o livro *Então quem é?*, de Cristina Dias. Realizar a narrativa do conto, provocando a participação das crianças ao final de cada trecho da história, que pergunta “É o lobo?”. De trás do cenário, vão aparecendo os dedoches dos referidos animais: cachorro, gato, tartaruga, peixe, etc., até aparecer o lobo.

**Ação 3** – As crianças brincam com os dedoches da história e de outros personagens disponibilizados: bruxa, menina, menino, rei, anões, fazendeiro, fazendeira e outros animais. Disponibilizar também materiais não estruturados para que possam elaborar contextos, cenários para as narrativas inventadas, explorando os dedoches. Ao final, apresentam seus contos.

**Ação 4** – Ao ouvirem o som do pau de chuva, as crianças aconchegam-se na roda. Apreciam a obra *Este é o lobo*, de Alexandre Rampazo, narrada por mim. Ao final, escolhem as pedras.

Fonte: Elaboração própria (2020).

## QUADRO 25

Ateliê 11



## Ateliê 11: As aventuras de João! – 21/10, segunda-feira



**Ação 1** – Disponibilizar melodias em diferentes ritmos e tecidos coloridos. As crianças movimentam-se explorando os tecidos no ritmo das músicas.



**Ação 2** – Nesta oficina, a menina de vestido amarelo vem acompanhada de um aventureiro. Será o rei? Será o lobo? Ou a bruxa? Quem será que adora conhecer histórias como ela? Será um príncipe? Retirar da caixa ambos os bonecos: a menina de vestido amarelo e também o menino. Escolher um nome para o menino aventureiro. Mostrar algumas cenas da *Caixa de Contos* nas quais o menino aparece. Oportunizar que as crianças observem e descubram quais contos remetem às referidas cenas: o príncipe da Branca de Neve, o caçador ou o lenhador de Chapeuzinho Vermelho, o João do Pé de Feijão, o João do conto de João e Maria, etc.



Em seguida, entre tantas possibilidades de histórias, sensibilizar para a apreciação da narrativa *João e o Pé de Feijão*, de Kees Moerbeek, da Coleção *Meu Diário Secreto*. É uma história contada a partir da perspectiva do menino.

**Ação 3** – Que outra aventura o menino poderia viver? Que outra história poderia nos contar? As crianças exploram materiais não estruturados e os bonecos de madeira para brincar e narrar uma nova história.



**Ação 4** – Ao ouvirem o som do pau de chuva, as crianças aconchegam-se na roda. Realizar o relaxamento ao som de uma canção instrumental, passando o tecido sobre as crianças. Os participantes escolhem a sua pedra.


**Ateliê 12: As muitas histórias do Lobo e da Chapeuzinho – 18/10, sexta-feira**


**Ação 1** – Brincadeira do espelho: em duplas, uma criança fica de frente para outra. Uma é o espelho e imita os mesmos movimentos criados pelo(a) colega. Depois, invertem-se os papéis. Em seguida, entoar a canção “Pinga a chuva”.

**Ação 2** – Retirar da caixa a boneca de vestido amarelo, o boneco do menino e a obra *A outra história de Chapeuzinho Vermelho*, de Jean-Claude Alphan. Essa história apresenta uma nova perspectiva: o ponto de vista do lobo sobre os acontecimentos do conto.

**Ação 3** – Cada dupla escolhe uma das cenas abaixo. Conversa com seu colega sobre as possibilidades do que poderia ter acontecido antes e depois da imagem escolhida. Após o diálogo, recebem duas peças do quebra-cabeça em branco para ilustrar as possibilidades, prévia e posterior, da respectiva cena. Ao final, apresentam ao grupo.



**Ação 4** – Ao ouvirem o som do pau de chuva, as crianças aconchegam-se na roda. Antes de retornarem para a sala, escolhem sua pedra.



#### 4.5.2.3 Ateliês de Produção das Narrativas Orais – terceira etapa

Nesta etapa, o foco dos encontros esteve voltado à criação de histórias a partir dos adereços disponibilizados e das experiências vivenciadas para a produção das narrativas orais (Quadros 27-32).

### QUADRO 27

#### Ateliê 13



#### Ateliê 13: As pedras ilustradas – 01/11, sexta-feira



*Ação 1* – Canções da preferência das crianças.

*Ação 2* – Introdução das pedras ilustradas. Na rodinha, brincar de retirar uma das pedras do saquinho. A cada pedra retirada, o participante dá continuidade ao enredo, que vai sendo elaborado coletivamente.

*Ação 3* – Exploração das pedras e criação de história, de modo individual, em duplas ou trios, a critério da criança.

*Ação 4* – Ao ouvirem o som do pau de chuva, as crianças acomodam-se na roda. Conversa sobre o encerramento da pesquisa de campo. Exploração do projeto de pesquisa pelas crianças. Esclarecimento de dúvidas e início do diálogo para preparação dos eventos de despedida. Escolhem a pedra e retornam para a sala.

Fonte: Elaboração própria (2020).

**Ateliê 14: Pedras que contam – 04/11, segunda-feira**

*Ação 1* – Jogos de encenação: enquanto deslocam-se pelo espaço, fazem de conta que coletam uma pequena pedra, a colocam na mão, a observam, sentem sua temperatura, seu peso, sua textura. Podem guardá-la no bolso. Depois, avistando um lago, resolvem jogá-la para longe. Em seguida, repetir o exercício, mas imaginando uma pedra cada vez maior, mais pesada. Para finalizar, entoar a canção “Pinga a chuva”.

*Ação 2* – Retomada das pedras ilustradas, exploradas na semana anterior. Podem também relembrar as narrativas criadas.

*Ação 3* – Além das pedras disponibilizadas, os participantes têm ao seu dispor pedras para serem desenhadas; assim, podem criar e acrescentar novos elementos ou personagens. Depois, as crianças apresentam as narrativas elaboradas a partir da exploração e brincadeira com as pedras.

*Ação 4* – Ao ouvirem o som do pau de chuva, as crianças acontegam-se na roda. Comentam sobre a oficina realizada, falando sobre como foi explorar as pedras, desenhar nelas, qual foi a sensação experienciada. Antes de retornarem à sala, cada criança escolhe sua pedra semipreciosa.

## QUADRO 29

## Ateliê 15



## Ateliê 15: Criando histórias I – 08/11, sexta-feira



**Ação 1** – Exercícios de mão: abrir e fechar os dedos, todos juntos, um de cada vez, girar as mãos para um lado, depois para o outro. Fazer mímicas com as mãos (mãos que falam sem usar a voz). Cada criança inventa um movimento; os demais o executam. Entoar a canção “Pinga a chuva”.

**Ação 2** – Disponibilizar na rodinha todos os adereços: a obra original *Caixa de Contos*, as peças ampliadas, os misturichos produzidos pelas crianças com *biscuit*, os dedoches, os bonecos, as pedras ilustradas... Diálogo sobre a participação na pesquisa e planejamento dos eventos de encerramento.

**Ação 3** – Produção de narrativas a partir da exploração do(s) adereço(s) escolhido(s) por cada criança. A criação das histórias pode ser de modo individual ou em duplas.

**Ação 4** – Ao ouvirem o som do pau de chuva, as crianças aconchegam-se na roda. Cada um escolhe um dedochê e brinca-se novamente com a música “Ana”, de Kitty Driemeyer. Em seguida, cada criança escolhe sua pedra para levar para casa.

Fonte: Elaboração própria (2020).

## QUADRO 30

## Ateliê 16



## Ateliê 16: Criando histórias II – 11/11, segunda-feira



**Ação 1** – Entoar a canção “Pinga a Chuva” ou outra cantiga ou brincadeira sugerida pelas crianças. Neste dia, a sessão é realizada com a presença de apenas dois participantes. Quando concluírem a narrativa, outra dupla ou trio vem para o ambiente, substituindo-os.

**Ação 2** – Diálogo sobre a participação na pesquisa. Escolha de adereços (todos novamente disponibilizados na rodinha).

**Ação 3** – Criação das narrativas.

**Ação 4** – Ao ouvirem o som do pau de chuva, as crianças aconchegam-se na roda. Respiram calma e profundamente ao som de canções instrumentais. Escolhem a pedra e retornam à sala da turma.

Fonte: Elaboração própria (2020).

## QUADRO 31

## Ateliê 17



## Ateliê 17: Confeção dos convites – 18/11, segunda-feira



*Ação 1* – Retomar canções e brincadeiras, explorando percussão corporal e movimentos.

*Ação 2* – Combinações acerca dos eventos de encerramento. Confeção dos convites: pintura aquarelada e elaboração do texto.

*Ação 3* – Apreciação de alguns vídeos com narrativas produzidas pelas crianças para a elaboração do vídeo final, a ser apresentado nos eventos de encerramento.

*Ação 4* – Ao ouvirem o som do pau de chuva, as crianças aconchegam-se na roda. Repete-se o relaxamento com os tecidos. Escolhem a pedra e retornam para a sala.

Fonte: Elaboração própria (2020).

## QUADRO 32

## Ateliê 18



## Ateliê 18: Nosso último encontro – 22/11, sexta-feira



*Ação 1* – Retomar canções de expressividade corporal conhecidas pelas crianças. Entoar a canção “Pinga a chuva”.

*Ação 2* – Na rodinha, combinar a organização do ambiente para os eventos de encerramento: disposição dos adereços, dos materiais produzidos pelas crianças, definição do cardápio para o *coffee break*, bem como do que gostariam de falar ou apresentar para os pais, colegas e convidados.

*Ação 3* – Exploração dos adereços e criação de histórias.

*Ação 4* – Apreciação do vídeo a ser apresentado nos eventos de encerramento. Escolha da pedra. Entrega dos convites para os convidados.

Fonte: Elaboração própria (2020).

### 4.5.3 O encerramento

A etapa final da pesquisa de campo com as crianças requer tanto cuidado quanto a entrada e aproximação com os participantes. Foi preciso dialogarmos muitas vezes acerca do encerramento de nossos encontros, pois estava difícil compreender que, a partir do mês de dezembro, não teríamos mais nossos Ateliês semanais.

Toda a preparação para os eventos de despedida foram cruciais para que, pouco a pouco, a nossa despedida fosse acontecendo. O planejamento dos eventos, a elaboração do vídeo e a confecção dos convites contribuíram significativamente para a materialização de nossa despedida, uma vez que, desse modo, fomos conversando, dialogando sobre o assunto. Despedidas nunca são fáceis, considerando tudo o que juntos vivemos; era um tema delicado para todos nós.

Os episódios a seguir demonstram o quanto foi difícil nossa despedida e as inúmeras dúvidas das crianças acerca da etapa final da pesquisa de campo:

#### ***Introduzindo o assunto: nossa despedida!***

Era 1º de novembro. Na rodinha, estávamos Eduarda, Everton, Maria Fernanda e eu. Ao retirar o calendário do baú, comentei que este seria o último mês dos nossos encontros.

**Everton:** — Mas quantas vezes a gente ainda vai se encontrar?

**Pesquisadora:** — Vamos contar juntos? [Pegamos o calendário e realizamos a contagem.]

**Todos:** — Um, dois, três, quatro, cinco!

**Pesquisadora:** — Uma mão cheia! E aqui será o aniver do Everton. Próximo ao aniversário do Everton, será o encerramento dos nossos encontros. (DC2, A13, 01/11/2019, p. 96)

#### ***Conversando sobre nossa despedida***

Estávamos na rodinha Bela, Carlos, Eduarda, Everton, Maria Fernanda, Neymar e eu. Ao retirar o calendário do baú, comentei:

**Pesquisadora:** — Sexta-feira passada ocorreu nosso encontro 13. Hoje é o 14. Neymar, já sabes escrever o 14 em nosso calendário?

**Neymar:** — Eu sei! É fácil!

**Eduarda:** — Faz do teu jeitinho.

**Pesquisadora:** — E agora, quantas vezes ainda vamos nos encontrar antes de nos despedirmos? Alguém lembra?

Eduarda passou a mão logo abaixo dos olhos, como se estivesse secando uma lágrima. Everton olhou para ela e também espremeu os lábios.

**Everton:** — Mas, ô, Lisi, mas, ô, Lisi, mas daí nunca mais vai ter isso?

Na tentativa de melhor explicar para as crianças, trouxe meu projeto de pesquisa impresso para que o folheassem, perguntassem e, assim, fui

retomando com o grupo sobre o que eu estava investigando, se eles lembravam como tudo começou quando, no mês de agosto, fui observar a turma, como cada um deles se aproximou de mim... Quando Maria Fernanda encontrou as fotos dos adereços no capítulo metodológico, prontamente Neimar falou:

**Neimar:** — Essas são nossas atividades!

**Pesquisadora:** — Isso mesmo!

**Neimar:** — O nosso colégio! Olha as pedras! [Enquanto observava admirado, ia identificando as propostas vivenciadas.]

**Eduarda:** — Que pena que hoje é nosso último dia!

**Pesquisadora:** — Não, hoje não é nosso último dia! Ainda teremos quatro encontros!

**Maria Fernanda:** — Aí, quando acabar, a gente pode falar para os nossos colegas que querem entrar?

**Pesquisadora:** — Na verdade, quando terminarem nossos encontros, aí eu começarei uma nova etapa: irei assistir todos as gravações para ouvir e escrever as nossas conversas e as histórias criadas por vocês.

**Everton:** — Mas quem vai sair? Alguém vai sair dos encontros?

**Eduarda:** — E quando começar o outro ano, a gente vai continuar?

**Pesquisadora:** — Na verdade, não haverá outro grupo ou outras crianças. Os únicos que participaram dessa pesquisa aqui comigo foram vocês. Eu sei que muitos colegas de vocês me procuraram, pois queriam muito fazer parte de nossos encontros, mas agora não dá, pois já estamos no finalzinho. Quando acabarmos, nós vamos combinar um dia para convidar a profe e todos os colegas da turma para que eles possam conhecer o que vocês faziam aqui comigo. Vocês vão poder brincar com eles com nossos adereços, contar as histórias...

**Neimar:** — Dar as pedrinhas!

**Pesquisadora:** — Isso mesmo!

**Maria Fernanda:** — Eu lembro da primeira pedra.

**Everton:** — Qual era?

**Maria Fernanda:** — Aquela laranja.

**Pesquisadora:** — Na próximo etapa, quando eu assistir os vídeos, eu vou escrever um livro muito parecido com esse [mostrei o projeto de pesquisa impresso]. E, no ano que vem, quando vocês estiverem lá no 1º ano...

**Maria Fernanda:** — Lá no Ensino Fundamental.

**Pesquisadora:** — Isso, aí eu irei lá, ver como vocês estão e também para mostrar para vocês como ficou o trabalho final, que vocês me ajudaram a fazer. Mas isso vai ser só no ano que vem, depois das férias de verão e de inverno. Enquanto vocês estiverem de férias, eu vou assistir os vídeos, escrever e estudar...

**Maria Fernanda:** — Mas tu vai passar o verão inteiro estudando?

**Pesquisadora:** — Sim, enquanto vocês estarão nas férias, eu vou aproveitar para ler, estudar e escrever a minha dissertação – esse é o nome do trabalho que eu vou fazer.

**Eduarda:** — Aí tu nunca mais vai fazer essa pesquisa?

**Pesquisadora:** — Essa pesquisa não.

**Eduarda:** — Nunca mais?

**Pesquisadora:** — Nunca mais.

**Eduarda:** — Que triste! [Disse com voz de choro, jogando a cabeça para trás, demonstrando estar inconsolada.]

**Carlos:** — E as nossas esculturas? [Eles estavam ávidos para levar os misturichos de *biscuit* para casa.] A gente vai levar para casa?

**Pesquisadora:** — Sim, vocês vão levar, mas lembra que eu havia combinado de devolver quando vocês estivessem lá no 1º ano, depois que eu apresentar para meus professores e colegas o que eu aprendi com este estudo? Quando eu for apresentar o meu trabalho lá na Universidade, eu quero mostrar tudo o que vocês fizeram: as esculturas, os desenhos, as pedras e também nossos bonecos, os livros, os dedoches... tudo o que usamos para brincar e para inventar as histórias.

**Neimar:** — As pedrinhas também, né, Lisi?

**Pesquisadora:** — Claro, as pedrinhas também. (DC2, A14, 04/11/2019, p. 107-109)

### ***Eu nunca vou te esquecer!***

Estávamos na rodinha Bela, Bruce, Eduarda, Everton, Maria Fernanda e eu. Com o calendário em mãos, comentei:

**Pesquisadora:** — Nossos encontros estão chegando ao final. [Eduarda fez um chorinho de faz de conta, expressando sua tristeza.] Nós guardaremos boas recordações desses momentos!

**Eduarda:** — Daí a gente nunca mais vai ter Lisi?

**Pesquisadora:** — Assim, desse jeito, duas vezes por semana, não... Mas ano que vem, eu irei visitar vocês lá no 1º ano e, quando eu terminar o meu estudo, eu irei combinar com a professora de vocês para ir visitá-los, para contar e mostrar como ficou o trabalho, para a gente se ver e conversar. Mas estes encontros comigo, deste jeito, não irão mais acontecer.

Após alguns minutos de silêncio...

**Eduarda:** — Sabia que eu tenho uma prima chamada Lisiane? Eu nunca vou te esquecer!

**Pesquisadora:** — Eu também nunca vou esquecer de vocês! De nossas histórias e de nossas pedrinhas! (DC2, A17, 18/11/2019, p. 147)

Assim, felizes por tudo o que vivemos juntos e pouco a pouco nos acostumando com a ideia do encerramento de nossos Ateliês Narrativos, fomos elaborando os dois eventos que marcaram nossa despedida.

### ***Combinando o encerramento***

**Pesquisadora:** — Hoje é dia 18 [de novembro] e é nosso encontro 17. Depois, teremos o encontro 18, e os dois últimos serão um com os pais de vocês e a direção da escola e o outro com os colegas. Então precisamos combinar como é que vamos contar, apresentar para as famílias e para os colegas esses momentos que passamos juntos.

**Bela:** — Mas vai ser hoje?

**Pesquisadora:** — Eu conversei com a profe Vivian sobre a melhor data. Sabem o aniversário do Everton, dia 27? No outro dia, os pais virão aqui na escola para ver a exposição dos quadros pintados por vocês. Que tal, quando terminar o evento lá, nós realizarmos o nosso momento? Podemos apresentar nossas histórias, os bichinhos de *biscuit*, os livros que a gente viu...

**Eduarda:** — Os dedoches e os brinquedos de madeira!  
**Bruce:** — As pedras!  
**Maria Fernanda:** — Todas as coleções!  
**Eduarda:** — Isso daqui também! [Apontou para a *Caixa de Contos*.]  
**Pesquisadora:** — Isso mesmo! E o que vocês acham? Pode ser nesse dia?  
**Everton:** — Mas como os pais vão saber?  
**Pesquisadora:** — Pois é? Como é que vocês ficam sabendo quando um amigo vai comemorar o aniversário? O que é que vocês recebem?  
**Eduarda:** — Um convite!  
**Everton:** — Nós vamos fazer um convite para nossos pais?  
**Pesquisadora:** — Isso mesmo!  
**Bela:** — Mas vai demorar?  
**Pesquisadora:** — Acho que vai durar mais ou menos uma hora... porque vai ser no finalzinho da tarde. Vai ter um lanchinho, que vocês vão me ajudar a escolher, aí vocês podem mostrar para os pais os nossos materiais. Vamos passar um pequeno vídeo com algumas histórias criadas por vocês...  
**Maria Fernanda:** — Lisi, a gente vai usar o uniforme da escola?  
**Pesquisadora:** — Sim, podem usar o uniforme, mas se quiserem trocar de roupa, também pode. Pensei em convidar também nossos diretores. O que vocês acham?  
**Eduarda e Maria Fernanda:** — Oh!  
**Pesquisadora:** — Eu pensei em convidar também meu professor. Pode ser? Vocês concordam? Ele ficaria muito feliz em conhecer vocês.  
**Maria Fernanda:** — Sim, Lisi.  
**Everton:** — E quando nós vamos fazer os convites?  
**Pesquisadora:** — Hoje nós vamos começar a confeccioná-los!  
 Assim, as crianças sinalizaram no calendário as duas datas importantes: no dia 28/11, fizeram um coração, indicando o momento com os familiares e gestores e, no dia 29/11, desenharam um sol, simbolizando o encontro com os colegas da turma na Sala Multiuso 2. (DC2, A17, 18/11/2019, p. 149)

A realização dos eventos de despedida (Figura 26) foram momentos marcantes. Apenas uma família não pôde estar presente. Os gestores da instituição também compareceram. As crianças estavam muito felizes, inclusive resolveram apresentar o “Pinga a Chuva” na ocasião. Foi bastante emocionante. A Figura 25, a seguir, apresenta os convites confeccionados e entregues aos familiares, gestores e colegas.

Ao me despedir das crianças, como agradecimento, entreguei a cada um dos participantes um cartão e um *kit* composto por uma pedra semipreciosa, um lápis com pedra cristal e uma caderneta (Figura 26); afinal de contas, todos embarcaram com empolgação e engajamento nesta investigação sobre a produção das narrativas orais infantis.

FIGURA 25

Fotos da caixa-convite



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

**FIGURA 26** *Kit das crianças participantes e eventos de encerramento*

Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A reunião com toda a turma também foi muito emocionante. As crianças da turma tinham grande interesse em saber o que os colegas participantes da pesquisa realizavam nos “encontros com a Lisi”. Assim, nesse encerramento, conheceram, exploraram e brincaram com os adereços (Figura 26). As crianças participantes da pesquisa foram os grandes anfitriões, contando e explicando aos colegas as histórias criadas, as obras literárias lidas, os adereços explorados, bem como os produzidos nos Ateliês Narrativos. Após esse momento inicial de exploração livre, assistiram ao vídeo com algumas narrativas dos colegas e também escolheram uma pedra semipreciosa, marca de nossos encontros.

Na semana seguinte, aproveitando que todo o material de pesquisa ainda se encontrava na escola, organizei igualmente uma ocasião de apresentação para as professoras da Educação Infantil. Desse modo, busquei expressar minha gratidão pela acolhida e pelo incentivo para a realização da pesquisa.

Em maio, ao realizar a solicitação para realização da pesquisa de campo e, em junho, ao obter a anuência da instituição, havia me comprometido em compartilhar os resultados da pesquisa tanto com a equipe diretiva e docente da instituição como com a rede da qual a escola faz parte. Assim, após a conclusão da dissertação, retornarei à instituição para essa devolutiva para as crianças participantes e seus familiares, bem como para os gestores e, especialmente, para a equipe docente, pois, conforme afirma Paula (2012, p. 234), compartilhar com as crianças a autoridade na condução da pesquisa de campo, reconhecendo-as como protagonistas, requer também que pensemos “formas de reconhecê-las como possíveis interlocutoras/destinatárias da produção da pesquisa que fazemos junto a elas”. Entendo que a devolução aos adultos e o retorno às crianças são etapas constitutivas do trabalho de pesquisa produzido com elas (MACEDO; FLORES, 2012).

Considerando o que havia combinado com as crianças participantes em meados de novembro de 2019 em nossos últimos Ateliês, fiz uma visita, na primeira quinzena de março de 2020, no horário do recreio do 1º ano, e me encontrei com a Bela, o Bruce, o Carlos, o Everton e o Neymar. Foi emocionante revê-los; estavam repletos de novidades para contar. Infelizmente, em virtude da suspensão das aulas presenciais, não foi possível retornar à escola

até o momento. Porém, em meio à pandemia<sup>88</sup>, eis que recebo um singelo *e-mail* da mãe<sup>89</sup> da Maria Fernanda, demonstrando o quanto foram significativos os nossos encontros (Figura 27).

FIGURA 27

Pedras da Maria Fernanda



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

<sup>88</sup> Em função de uma pandemia mundial causada pelo COVID-19, as aulas presenciais foram suspensas na instituição a partir de 18 de março de 2020.

<sup>89</sup> Obtive o consentimento para a divulgação da foto e da mensagem.

Encerro esta seção reafirmando que as propostas dos 20 Ateliês Narrativos foram consideradas por mim e meu orientador como *proposições disparadoras* para a geração de dados da pesquisa de campo. A intencionalidade esteve visível a cada encontro com as crianças; porém, reitero que foram propostas abertas para atender às contribuições das crianças e, portanto, foram flexibilizadas em decorrência da participação dos meninos e meninas diretamente envolvidos em cada sessão. Afinal, esta foi uma pesquisa *com* crianças, e não apenas *sobre* crianças. Portanto, uma investigação “com crianças pressupõe cruzar calmarias e tempestades, traçar cartografias que [envolvem] metas, mudanças de rotas, retomadas e novos caminhos e, isso, nós aprendemos com as crianças em nossas pesquisas” (DORNELLES; FERNANDES, 2015, p. 74). Na próxima seção, apresento a relevância dos cuidados éticos necessários ao se desenvolver uma investigação com crianças.

#### 4.6 A ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS

[...] é essencial escutar as crianças [...] elas podem ser membros ativos dos processos de investigação que fazemos *sobre* elas, de modo a que a investigação seja feita *com* elas. (VASCONCELOS, 2016, p. 93)

Investigar a produção das narrativas orais (COOPER, 2005; SMITH, 2006; CAMPOS; GIRARDELLO, 2015; SOUZA, 2015; BINDER, 2017; GARVIS, 2017; PRAMLING, 2017; PIHL; PETERSON; PRAMLING, 2017) das crianças pré-escolares por meio das performances narrativas (HARTMANN, 2015c), da mediação literária (CARDOSO, 2014) e da interface entre brincadeira e letramento (ROSKOS; CHRISTIE, 2009; PELLEGRINI; VAN RYZIN, 2009; ROWE, 2009; SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011; WAJSKOP, 2017) convocou-me enquanto pesquisadora a auscultar os meninos e meninas, seus modos de ser, de se relacionar e de se expressar com os demais adultos e crianças no contexto educativo. Diante dessa premissa, a complexidade envolvida na pesquisa com crianças requer escuta atenta e sensível (GRAUE; WALSH, 2003; DORNELLES; FERNANDES, 2015; SALGADO; MÜLLER, 2015), reflexividade, presença efetiva e proximidade com o campo investigado, construindo uma relação de reciprocidade e respeito com as crianças.

De acordo com Graue e Walsh (2003, p. 75), “agir eticamente é agir da forma que agimos com as pessoas que respeitamos”; para isso, na posição de pesquisadora, precisei perceber, conhecer e respeitar as regras de interação do contexto da pesquisa. Os autores

ainda destacam a relevância da negociação com as crianças durante todo o processo de investigação, pois “entrar na vida de outras pessoas é ser-se um intruso. É necessário obter permissão, permissão essa que vai além da que é dada sob formas de consentimento” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 76). Segundo Graue e Walsh (2003), é justamente a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas; por essa razão, a negociação com as crianças participantes da pesquisa aconteceu constantemente, a cada encontro, a cada proposta. Os autores afirmam que os pesquisadores devem “ter a humildade de pedir continuamente permissão para lá estar” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 124), e esta prerrogativa permeou todo o trabalho de campo.

Corroborando o exposto, Ferreira (2010, p. 154) salienta “a importância de obter a permissão das crianças de um modo compreensivo e contextualizado ao longo da pesquisa”. Essa negociação implicou um processo interdependente e dialógico, um esforço continuado de aproximação, reiterando a liberdade dos participantes em rever a sua decisão de fazer parte da pesquisa a qualquer momento. Assim, cabe apontar a relevância do consentimento informado não apenas por parte dos adultos responsáveis<sup>90</sup>, mas, especialmente, a anuência das crianças<sup>91</sup> quanto à sua participação e envolvimento durante a investigação empreendida.

Para Fernandes (2016, p. 766), “o consentimento informado tem sido um dos aspectos éticos mais intensamente discutido nos últimos tempos”. Reafirmo a pertinência do assentimento das crianças quanto à sua participação na pesquisa, pois, segundo Vasconcelos (2016), as crianças se encontram em dupla situação de vulnerabilidade: são crianças e são sujeitos e instrumentos da investigação. Nesse entendimento, faz-se necessário um cuidado redobrado, já que “a relação de poder adulto-criança é obviamente desigual, mas as crianças não são seres ‘menores’. A investigação deve ter uma atenção lúcida, sensata e cuidadosa a esse fato” (VASCONCELOS, 2016, p. 112).

Dessa forma, é crucial ter “redobrados esforços, cuidados de atenção e sensibilidade por parte dos(as) investigadores(as)” (FERREIRA, 2010, p. 162) ao se realizar uma pesquisa envolvendo crianças. A referida autora destaca a primordialidade de uma “sensibilidade ética” por parte do pesquisador, o qual deve estar sempre atento e ser capaz de interpretar as decisões das crianças nas situações vivenciadas no contexto da pesquisa. Ferreira (2010, p. 178) declara ainda que “a obtenção do assentimento por parte das crianças [...] depende

---

<sup>90</sup> Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos responsáveis.

<sup>91</sup> Apêndice D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) dos participantes.

grandemente da relação de confiança estabelecida com o(a) investigador(a)”, dado que as relações em campo são permeadas por dinamicidade e fluidez: “a intersubjetividade construída [entre o pesquisador e as crianças] é sempre relativa, aproximada e imprecisa” (FERREIRA, 2010, p. 179).

Empreender uma pesquisa com crianças requer a “criação de condições para que as crianças exerçam o seu direito de decidir se querem participar de uma investigação, em que medida e de que forma” (BARRETO, 2011, p. 644). Assim, a todo momento, primei por consultar e envolver as crianças nas ações propositoras de cada Ateliê, além de reconhecer e acolher suas opiniões. De acordo com Barreto (2011), esse é um princípio fundamental para garantir a participação, a vinculação espontânea e a motivação permanente das crianças no estudo.

Pensar eticamente uma pesquisa com crianças significa considerar as “crianças como sujeitos com direitos, com protagonismo e ação social” (BARBOSA, 2014, p. 237), participantes ativos no processo de investigação, reconhecendo que há diversidade de infâncias e “uma heterogeneidade de possibilidades metodológicas na investigação com crianças” (FERNANDES, 2016, p. 763). Para Fernandes (2016, p. 764) as pesquisas com crianças são portadoras de pluralidade e complexidade, exigindo um cuidado permanente de construção e reconstrução das relações éticas entre a pesquisadora e as crianças durante a investigação, pois “em qualquer processo de pesquisa o que deve prevalecer, sobre qualquer outro princípio, é o respeito pela criança e pelas especificidades que a caracterizam ontologicamente.”

Este também é um princípio defendido por Barreto (2011), pois o respeito reconhece a liberdade da criança em agir de acordo com suas próprias convicções, sem questionar suas decisões. Conforme a referida autora, “isso implica transmitir de forma clara, precisa e oportuna todas as informações do projeto e aceitar a decisão da criança de participar ou não da investigação” (BARRETO, 2011, p. 644). É preciso, então, reafirmar a constante reflexividade no decurso da investigação, posto que “os protocolos, tal como os procedimentos, não são fixos, mas sim permanentemente ativos e renegociados” (FERNANDES, 2016, p. 766), devendo-se considerar a complexidade das relações entre as crianças, os adultos e o contexto da pesquisa.

Além da negociação contínua (GRAUE; WALSH, 2003; FERREIRA, 2010; VASCONCELOS, 2016) sobre a participação da criança no processo de investigação, outro aspecto a pontuar é a produção de “relatos respeitosos, complexos e sensíveis das experiências com as crianças”

(GRAUE; WALSH, 2003, p. 101), uma vez que, enquanto investigadora, me torno responsável pelas crianças participantes e devo fazer o meu melhor para ser ética nesse relacionamento.

Corroborando o apontamento, Fernandes (2016, p. 769) declara que “a ética é também importante nos momentos de análise e interpretação dos dados”. A autora evidencia ainda que se deve ter cuidado com a “utilização dada ao material recolhido durante o processo de investigação [...] para proteger o anonimato e a confidencialidade dos informantes” (FERNANDES, 2016, p. 765).

Alicerçada nos pressupostos apresentados, destaco que o respeito, a proximidade, a negociação, a reciprocidade, a alteridade e a confiança foram conceitos-chave na realização da pesquisa de campo para a geração dos dados sobre a produção das narrativas orais infantis. Nessa perspectiva, concordo com Barbosa (2014, p. 244) ao afirmar que um investigador ético deve “ser receptivo, responsivo, atento, disponível, sem ser intrusivo, tendo a atenção ao clima emocional e, mantendo a serenidade para estabelecer uma relação de confiança com os meninos e meninas participantes dos projetos de pesquisa”. E, a todo momento, esses princípios nortearam meu modo de ser e proceder junto às crianças, fosse na entrada em campo, ao longo dos encontros com as crianças, no encerramento da pesquisa de campo, bem como no compromisso de retorno à instituição para apresentar os resultados da investigação.

Como sustentam Macedo e Flores (2012, p. 241), “quando pesquisamos, estamos certamente, fazendo escolhas, a cada momento, desde quando elegemos os teóricos e as teorias que nos ‘acompanharão’ até quando lidamos com os ‘dados’ que emergiram do trabalho de campo”, pois as “considerações éticas nada mais são do que as ações, a partir das quais, os pesquisadores aplicam os princípios morais na prática” (BARRETO, 2011, p. 643). Nesse âmbito, é importante ainda destacar que as ferramentas participativas não são neutras nem éticas automaticamente; todo o material gerado é interpretado.

Assim, “a ética está na preparação, na execução e nas escolhas feitas ao longo do caminho” (CLARK, 2017, p. 157), posto que as questões éticas e metodológicas estão profundamente imbricadas. Corroborando o exposto, Pereira (2012, p. 49-50) argumenta que pesquisar com crianças “é um desafio constante a quem pretende perscrutar o contemporâneo e buscar junto das crianças sentidos compartilhados para experiências nas quais se está imerso”. E foi justamente este o meu intento neste quarto capítulo da dissertação: apresentar os desafios metodológicos e éticos recorrentes de uma investigação etnográfica-propositiva (HARTMANN, 2015c) de abordagem multimetodológica (FERREIRA,

2005; CLARK, 2017) envolvendo sete crianças pré-escolares. A seguir, no quinto capítulo, abordarei as análises realizadas a partir do material gerado na pesquisa de campo sobre as produção das narrativas orais infantis por meio das performances narrativas, da mediação literária e da interface entre brincadeira e letramento.



# 5 “VOCÊ VIU QUE EU SOU BOM DE HISTÓRIA?”

As narrativas orais infantis





Uma teoria sobre a infância é, em primeira instância, um olhar para a infância através das artes, das ciências, das políticas e dos saberes acumulados pela cultura. E aqui reside a diferença entre a teoria e o reino da opinião (a doxa): a teoria não nasce do olhar afoito que se autoriza a dizer sobre as coisas antes mesmo de conhecê-las e de saber se sobre elas a humanidade já se pronunciou. **A teoria exige um “tornar-se pequeno”** em face da cultura para poder dela se aproximar, **exige a experimentação de diferentes ângulos** através dos quais se possa olhar, **exige uma adesão aos modos de ver** que respondem às indagações que nos movem, **exige sabedoria** para problematizar, recusar, superar os modos de ver e as verdades às quais não aderimos. A teoria implica simultaneamente uma **revisão do já existente para a construção singular de nossas referências** e uma **recriação** através destas. Por isso **a teoria é também um posicionamento**. (PEREIRA; GOMES; SILVA, 2018, p. 767, grifos meus)

Neste capítulo da dissertação, apresento as análises resultantes da investigação empreendida acerca da produção das narrativas orais das crianças participantes da pesquisa. Para isso, foi importante considerar as questões norteadoras da pesquisa, os pressupostos teóricos estudados e, principalmente, os dados gerados a partir da pesquisa de campo com as crianças. Este não foi um trabalho fácil, simples e rápido. Muito pelo contrário. Indagações surgiram a todo instante, exigindo reflexividade e discernimento para estabelecer as unidades de análise deste estudo. Como afirmou Pereira, Gomes e Silva (2018) na epígrafe de abertura deste capítulo, foi necessário o exercício de tornar-se pequeno, de não se afoobar, de revisitar inúmeras vezes tanto os registros do Diário de Campo quanto os pressupostos teóricos, buscando, assim, o diálogo e a articulação entre o campo empírico e o científico.

As referidas autoras destacam igualmente que o debruçar-se “sobre um tema, uma situação, uma problemática da vida, já é um posicionamento no mundo. E o nosso pensar, ao criar narrativas sobre o mundo, cria também novas demandas” (PEREIRA; GOMES; SILVA, 2018, p. 767), posto que a construção de nossas referências é fruto da revisão e da recriação do arcabouço conceitual existente e ainda, em especial, neste estudo, da interlocução e da escuta das crianças narradoras. A escrita de uma dissertação é, sem dúvida, resultado de uma polifonia de vozes.

Dessa maneira, com base nos argumentos teóricos estudados e nos dados gerados na pesquisa de campo, organizei as análises desta investigação em três unidades, denominadas performances narrativas, mediações e narrativas das crianças. Vale salientar que as três unidades de análise aparecem de modo relacional nos dados gerados em campo, conforme pode ser constatado nos episódios relatados no decorrer deste capítulo. Assim, esclareço que as três unidades foram divididas dessa forma somente para fins de análise.

A partir do exposto, organizei este capítulo em três seções, cada uma delas explicitando uma das três unidades analíticas elaboradas com base nos dados gerados durante a investigação empírica. Na primeira seção, abordo as performances narrativas das crianças, o modo como exploram o corpo, a voz e os gestos ao incorporar personagens e situações nas histórias criadas. O conceito de *performance narrativa* fundamenta-se especialmente nos estudos de Hartmann (2015c) e Souza (2015).

Na segunda seção, analiso as mediações evidenciadas no processo de produção das narrativas orais infantis, as quais dividi em dois eixos: as mediações realizadas pelas crianças, entre elas, durante a criação das histórias, e as mediações que foram intencionalmente planejadas por mim, por meio da escolha das obras literárias, das proposições a serem realizadas em cada Ateliê e principalmente pelos adereços produzidos. Os conceitos que ancoram esta unidade analítica são a *emergência colaborativa* (SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011) e o *pensamento compartilhado sustentado* (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004). Novamente reitero que as três unidades de análise estão profundamente imbricadas na produção das narrativas orais infantis, mas, nesta seção, darei especial ênfase às mediações.

Por fim, na terceira seção deste capítulo, trato das narrativas das crianças, tanto as produzidas de modo individual quanto coletivo, destacando os processos de criação, a sequência, a progressão temática, os personagens, os problemas a serem resolvidos, os adereços mágicos, os repertórios, a intertextualidade, enfim, as produções narrativas evidenciadas pelos participantes. É importante ressaltar que os pressupostos teóricos que fundamentam as análises empreendidas foram apresentados no terceiro capítulo desta dissertação.

Posto isso, a partir desse conjunto de observações iniciais, passo a seguir à primeira unidade de análise desta dissertação acerca das performances narrativas das crianças.

## 5.1 AS PERFORMANCES NARRATIVAS

O sentido das histórias contadas oralmente não está só no enredo, nem no narrador, nem no ouvinte, mas sim na **centelha de encontro** que ocorre no evento único de cada performance. (GIRARDELLO, 2018, p. 80, grifo meu)

O conceito de *performance narrativa* (HARTMANN, 2015c) emergiu justamente do encontro com as crianças narradoras. Cabe referendar que este não foi um conceito presente no início deste estudo; contudo, ainda na primeira etapa da investigação empírica, foi possível constatar que, ao contar oralmente suas histórias, de alguma forma, as crianças performatizavam suas narrativas, explorando estratégias corporais, vocais e gestuais, propiciando o que Girardello (2018) denomina “centelha de encontro”. Afinal, quem narra, narra algo, narra para alguém e narra à sua maneira. Assim, foi importante assumir as performances como um modo de as crianças produzirem e expressarem suas narrativas orais.

Nesse âmbito, os estudos de Hartmann (2015b, 2015c) contribuíram significativamente para esta investigação, tendo em vista que a autora tem desenvolvido suas pesquisas no cruzamento entre narrativa e performance, evidenciando, assim, a potencialidade criativa e narrativa das crianças. Para Hartmann (2015b), as crianças são *performers*, são sujeitos da narração e da ação de contar, visto que se utilizam de estratégias corporais, gestuais e vocais ao realizarem suas narrativas.

Na mesma direção, Machado (2010a), em seus estudos, afirma a acepção de criança como *performer*, pois seus modos de ser e estar no mundo são repletos de possibilidades expressivas marcadas pela oralidade, pela corporalidade, pela experiência intensa em busca das novidades do mundo. A referida autora pontua que “a vida infantil é repleta de momentos de teatralidade e dramaticidade; situações que envolvem [a criança] de tal modo que seu corpo adere às situações: a experiência é vivida com vigor e intensidade, tal como propõem os *performers* de diversas linguagens artísticas” (MACHADO, 2010a, p. 121-122). Por essa razão, defende que cada ato, cada ação das crianças pode ser considerado uma performance, cabendo aos adultos inventariar esses modos de ser das crianças.

Sob essa ótica, Machado (2010a, p. 134) nos instiga a “tomar a *performance* como qualquer manifestação cultural lúdica”, como uma expressão da experiência, constitutiva da forma, marcada pela prática e pela comunicação oral. Assim, o *performer* é aquele que fala e age em seu próprio nome e como tal se dirige ao público, realizando sempre uma façanha (uma *performance*) vocal ou gestual (MACHADO, 2010a). Dessa maneira, segundo Machado (2010a, p. 130), é possível “compreender a criança como *performer* criadora de seus atos performativos”.

Esse conjunto de elementos linguísticos e extralinguísticos expressos por meio da performance narrativa, de acordo com Souza (2015), é composto por expressões faciais, modo

de olhar, postura, gestos e movimentos corporais, bem como por aspectos acústicos da fala, como a musicalidade, a frequência, a duração, a intensidade, a tonalidade e a altura da voz do narrador. São esses elementos da performance narrativa que prendem a atenção e garantem o envolvimento dos ouvintes ao que está sendo contado. Essas estratégias corporais, vocais e gestuais usadas pelo narrador em ação (HARTMANN, 2015c) ao contar suas histórias foram evidenciadas pelas crianças durante a pesquisa de campo.

Dessa forma, considerando as contribuições pontuadas por Hartmann (2015b, 2015c), Machado (2010a) e Souza (2015), busco demonstrar, nos episódios a seguir, as performances narrativas empregadas e reveladas pelas crianças nos Ateliês realizados durante a pesquisa de campo.

### **O rei**

Estávamos na rodinha Bela, Eduarda, Everton, Maria Fernanda, Neimar e eu. Após contar a história “A coroa do rei” utilizando a técnica origami, exploramos algumas peças ampliadas da obra *Caixa de Contos*, de Anne Laval (2017). Depois, cada criança escolheu uma das cenas para narrar uma história. Também tinham à disposição dedoches do rei e da menina de vestido amarelo. Após ouvir a Eduarda e o Everton, Neimar iniciou sua narrativa, **sentado na rodinha**, apenas explorando sua linguagem oral, corporal e a imaginação:

**Neimar:** — Era uma vez um rei. Ele era muito safadinho e engraçadinho. [Risos do narrador e da audiência.] Um dia, ele jogou um monte de doces para cima [**estendeu os braços para o alto e olhou para cima**], e daí, sem querer, veio uma chuva de doces. [**Fez uma pausa e olhou para a audiência**]. Os colegas começaram a rir, demonstrando satisfação com o enredo.] Daí ele comeu todos os doces que choveu e...

**Everton:** — **E ficou gordo!**

**Neimar:** — E ficou **gi-gan-tes-co!** [**Falou pausadamente**, enfatizando cada sílaba e **arregalando os olhos**.] Maior do que... [**Ficou em pé e levantou o braço em direção ao teto**.] Ele era muito alto. **Muuuito**. Daí ele foi muito longe e ele pegou um poder para aumentar e ficar embaixo, aumentar e ficar embaixo... [Nesse momento, Neimar **erguia e abaixava o braço, significando alto e baixo**. Ainda em pé, seguiu reproduzindo o gesto enquanto falava repetidamente.] Daí ele usou tanto poder que ele não podia usar mais... **aumentar e ficar embaixo**, aumentar e ficar embaixo, aumentar e ficar embaixo, aumentar e ficar embaixo...

**Maria Fernanda:** — **Tá, tá, a gente já entendeu!** [Porém, o colega, muito empolgado com sua narrativa, continuava pronunciando e fazendo o gesto.]

**Bela:** — Neimar, **a gente já entendeu**.

**Pesquisadora:** — E aí, o que aconteceu em seguida? Estamos curiosos!

**Neimar:** — E daí eles se casaram. [Neimar pegou dois dedoches: o rei e a princesa. Até este instante, estava narrando sem utilizar adereços.] E **prrrrrr...** Ela era uma bruxa, e ele não sabia e ele **morrrrreu**. Mas ele viveu de novo. Morreu e viveu de novo. Ele a atacou com uma espada e a bruxa **morrrrreu**. Daí acabou a história! (DC2, A8, 07/10/2019, p. 56)

No episódio apresentado, é possível perceber que Neimar utilizou elementos linguísticos e extralinguísticos (SOUZA, 2015) em sua narrativa. Como elementos linguísticos, destaco a ênfase em algumas palavras, tais como *gi-gan-tes-co*, a qual falou de modo pausado, frisando cada sílaba, chamando a atenção dos ouvintes. A palavra *muuuito* também recebeu uma peculiar sonoridade, uma musicalidade pela emissão contínua da letra ‘u’, indicando o tamanho do monarca. Outro elemento linguístico explorado pelo menino em sua narrativa refere-se à ênfase fonética em algumas letras das palavras, como, por exemplo, *prrrrrr*, quando o rei casou com a princesa, mas, na verdade, ela era uma bruxa, evidenciando a enrascada que o monarca enfrentaria. Neimar explorou novamente esse recurso linguístico ao indicar a morte do rei e depois da bruxa – *morrerreu* –, acentuando, assim, o fato ocorrido.

Nesse âmbito, cabe destacar que, na primeira etapa dos Ateliês Narrativos, nomeada Ateliês de Experimentação, exploramos histórias com onomatopeias, bem como a produção de sonoridades por meio da percussão corporal. Essa etapa de constituição de repertórios contribuiu de modo significativo para a ampliação das possibilidades expressivas das crianças, as quais foram sendo exploradas e apresentadas pelos participantes ao longo de suas performances narrativas.

Ressalto ainda que os aspectos acústicos da fala explorados pelo Neimar no decorrer da narrativa capturavam a atenção da audiência, pois as sonoridades exploradas tornavam interessante a escuta, despertando a expectativa dos ouvintes sobre o que viria a seguir. Essa musicalidade, a frequência e a tonalidade empregadas na fala foram elementos essenciais e autorais da performance narrativa do menino.

É importante frisar que, além de explorar elementos linguísticos em sua narrativa, concomitantemente, Neimar utilizou elementos extralinguísticos, tais como sua expressividade corporal, sua postura e gestos. Ele começou a narrar sua história “sentado na rodinha” e, diferentemente dos demais colegas, optou por não empregar os adereços disponíveis, como as cenas ampliadas da *Caixa de Contos* (LAVAL, 2017) ou os dedoches.

Assim, Neimar utilizou-se de pausas, olhares, gestos e movimentos corporais para performatizar sua narrativa. Ainda quando estava sentado, ao narrar que o rei havia jogado um monte de doces para cima, ele “estendeu os braços para o alto e olhou para cima”. Em seguida, realizou uma pausa em sua história para olhar, encarar, conferir a reação da plateia aos acontecimentos narrados. Ao constatar o envolvimento e os risos dos colegas, deu continuidade à sua performance.

Ao indicar que o rei, ao comer todos os doces, ficou realmente muito grande, Neymar “ficou em pé e levantou o braço em direção ao teto”, além de “arregalar os olhos”. Ele também explorou gestos ao acrescentar elementos mágicos em sua narrativa: o poder do rei em “aumentar e ficar embaixo”, ação performatizada pelo menino ao “erguer e abaixar o braço” incessantemente, demonstrando, assim, que o rei tinha o poder de aumentar e diminuir de tamanho inúmeras vezes.

Foi possível verificar que o uso desses elementos extralinguísticos impactou o grupo de modo positivo, trazendo dinamicidade ao enredo e envolvendo os ouvintes, que acompanhavam com atenção o desenrolar da história. De acordo com Smith (2006), corroborando os argumentos de Hartmann (2015c), a performance narrativa reside justamente na capacidade do narrador, ao explorar recursos expressivos corporais, afetivos e verbais, de manter a atenção da plateia, envolvendo-a no enredo contado. Em alguns momentos, os colegas inclusive contribuíram com a narrativa, sugerindo fatos – como expressou Everton, concluindo que o monarca havia ficado “gordo” – ou mesmo advertindo o performer, que estava se delongando na repetição do gesto “aumentar e ficar embaixo” – conforme manifestou Bela, dizendo “tá, tá, a gente já entendeu!”, indicando que o colega poderia cessar sua performance e dar continuidade ao enredo da narrativa.

O episódio apresentado, além de evidenciar elementos da performance narrativa de Neymar, ratifica a relevância de as crianças vivenciarem a possibilidade de se expressarem em um contexto de narração de histórias. É crucial a garantia de um planejamento que contemple tempos, espaços e recursos para que as crianças possam enriquecer seus repertórios linguísticos e extralinguísticos e, especialmente, ouvir e narrar suas histórias.

Concluindo a análise do episódio *O rei*, ressalto que Neymar empregou novamente o elemento mágico ao final da sua narrativa, revelando o poder do rei de morrer e ressuscitar e, enfim, explicitando um desfecho para o conto com a morte da vilã. Os elementos da narrativa não são o foco da análise desta seção, mas serão abordados na terceira seção deste capítulo. Em adição aos adereços mágicos, ele usou também a fórmula de início “Era uma vez”, presente nos contos de fada.

No que se refere ao uso de elementos mágicos, saliento que foi igualmente uma dimensão explorada nas três etapas dos Ateliês Narrativos – Ateliês de Experimentação, de Exploração e de Produção das Narrativas Orais –, em especial por meio dos rituais vivenciados em cada sessão e da leitura das obras literárias. Com certeza o ambiente intencionalmente

planejado e cuidadosamente organizado com as velas, o ar aromatizado, as pedras e o baú e, em algumas vezes, a penumbra do ambiente foram disparadores para o ingresso no mundo mágico das histórias.

A preparação do contexto com os adereços e as obras literárias a serem exploradas a cada encontro, a organização do tapete e das almofadas circunscreviam esse lugar de encontro, de diálogo, permeado por histórias, pela imaginação e pelas narrativas infantis, pois, como afirma Machado (2010b, p. 287, grifo da autora), “a capacidade criativa das crianças estará sempre dada *em relação* a contextos e situações vividas por ela e propiciadas por adultos”. Além disso, as histórias ouvidas pelas crianças são repletas de elementos mágicos, contribuindo, desse modo, para sua riqueza imaginativa.

Dando continuidade à análise da performance narrativa dos participantes, apresento a seguir o episódio *O rei e seus animais*, o qual foi protagonizado por Bela:

#### ***O rei e seus animais***

Bela e Carlos estavam com todos os adereços à disposição para livre escolha: dedoches, bonecos de pano, pedras ilustradas e as peças ampliadas da *Caixa de Contos* (LAVAL, 2017). Eis que descobriram uma caixa em um canto da sala repleta de animais. Decidiram então explorar esses adereços também. Na ocasião, só estavam as duas crianças na sala e eu, pois o intuito era a produção de narrativas orais em duplas. Após acrescentarem alguns animais no cenário montado por ambos a partir da composição de pequenos pedaços de tecido (juta, feltro verde e feltro azul), Bela levantou-se do tapete e propôs:

**Bela:** — Carlos, que tal eu fazer o barulho dos bichos enquanto tu faz a história?

Assim, enquanto ele acrescentava outros animais, elementos e personagens no cenário, Bela, muito atenta e observadora, movimentava-se pela ampla sala, ao redor do tapete, caminhando solenemente, balançando seus braços com delicadeza e protagonizando a narrativa.

**Bela:** — Auuuuuuhhh! [Pausa para respiração ofegante.] Auuuuuuhhhh! Auuuuuuhhhh! [Pausa para respiração ofegante.] Auuuuuuhhhh! [Breve pausa.] Auuuuuuhhhh! Auuuuuuhhhh! Auuuuuuhhhh! [Novamente respiração ofegante.] Rrrnnn! Rrrnnnn! Era uma vez um rei [pausa] que [pausa] tinha um monte de bichos. Tinha leão, tinha gato, tinha cobra, [pausa] tinha dinossauros, tinha cachorros, tinha vacas, tinha caracol, hã, hã, cobra, tinha girafa, tinha elefante. Também tinha de tudo!

Nesse momento, ela se aproximou do colega e sussurrou algo em seu ouvido. Carlos estava imóvel, encantado, totalmente capturado pela performance narrativa da colega. Ela baixinho lhe disse:

**Bela:** — Carlos, Carlos, coloca pedras.

O colega prontamente atendeu, acrescentando algumas pedras ilustradas sobre o feltro verde. Assim, Bela prosseguiu com sua cativante narrativa

enquanto se movimentava delicadamente de um lado a outro pela sala. Carlos acrescentava os elementos de acordo com a narrativa da colega:

**Bela:** — Tinha pedras. [Pausa.] Daí o rei ficava num monte de pedras. Daí o lobo e o cachorro [pausa] faziam esse barulho: **Auuuuuuhhh!** [Pausa.] **Rrrnnn! Rrrnnnn! Rooooaaaarr!** Também o leão: **Rooooaaaarr!** A vaca: **Muuuuuu!** O elefante: **Hooonn! Hooonn!** A coruja: **U uuu u uuu.** Também tinha um monte de bichos. Tinha leão, tinha caracol, tinha zebra, que não tá aí, né? [Carlos continuava acrescentando outras pedras ilustradas, conforme Bela narrava.] Também tinha um castelo no reino muito distante. E tinha até uma menina que só tinha uma perna. Coitadinha dela! E tinha também um pé de feijão. Cadê o pé de feijão? Não, o feijão tá aqui. Também tinha até um feijão. O feijão cresceu e virou um pé de feijão. E eles regaram, e aí virou uma planta **muuuuito** grande. E também os bichos estavam com sono e deitaram no chão. **Auuuu! Auuuu!** [Nesse momento, deitaram todos os animais no cenário.] Estavam todos deitados, todos dormindo, todos aconchegados. Todos dormindo. Todos deitados. Todos de olhos fechados. Também, até os peixes, até a tartaruga! E também a girafa, mas ela dormia de pé.

**Carlos:** — Tinha também um fazendeiro. O fazendeiro plantou, regou e na mesma hora criou um pé de feijão.

**Bela:** — Tinha também um [pausa] rádio de música.

**Pesquisadora:** — Que música estava tocando no rádio?

**Bela:** — Tá, então **eu canto a música.**

E começou a cantar uma belíssima e serena melodia em inglês, talvez inventada por Bela, pois não era uma canção conhecida. Carlos me observava estupefato enquanto a colega entoava a melodia. Foi um momento lindo e muito emocionante! (DC2, A16, 11/11/2019, p. 130-132)

O episódio apresentado evidencia as estratégias vocais usadas por Bela em sua narrativa oral. Primeiramente destaco o uso das onomatopeias, recurso explorado na primeira etapa dos Ateliês Narrativos, conforme anteriormente referendado. A menina, ao narrar sua história, fazia com maestria e muita desenvoltura o som dos animais: *Auuuuuhhhh! Rrrnnn! Rooooaaaarr!*, referindo-se ao lobo e ao cachorro; *Muuuuuu!*, para a vaca; *Hooonn! Hooonn!*, para o elefante; e *U uuu u uuu*, para a coruja. A exploração desse aspecto acústico da fala por meio das onomatopeias demonstrou a relevância do trabalho previamente realizado, ampliando o repertório das crianças acerca dos elementos vocais que poderiam ser empregados na produção das narrativas orais.

Outro aspecto linguístico utilizado por Bela em sua performance narrativa foram as pausas efetuadas em sua fala, revelando tranquilidade na criação da história e, especialmente, estabelecendo um certo suspense e expectativa, capturando, assim, a atenção de todos. As pausas ocorreram, em sua grande maioria, no início da narrativa, de forma a enfatizar os sons dos animais. Seu modo de se expressar oralmente, aliado à maneira como se deslocava solene

pelo ambiente, configurava autoria e singularidade em sua performance narrativa, cativando o olhar e a escuta atenta da audiência.

Ressalto ainda que Bela, como Neimar no episódio anteriormente analisado, também se utilizou da ênfase sonora na vogal 'u' ao falar a palavra *muuuito*, evidenciando, dessa maneira, a altura do pé de feijão. A performance narrativa da menina foi marcada igualmente pelo uso da musicalidade. O momento em que ela entoou a melodia supostamente tocando na rádio foi surpreendente, algo que causou espanto e maravilhamento aos ouvintes pela espontaneidade e criatividade da narradora.

Assim, a performance narrativa de Bela, permeada por tantos elementos linguísticos, sonoros e musicais, dialoga com os pressupostos de Hartmann (2015c) ao tratar da individualização da performance narrativa. Para a referida autora, a performance narrativa envolve padrões de comportamento, maneiras de falar e de se comportar corporalmente, estruturando identidades tanto individuais quanto coletivas.

Dessa forma, a individualização (HARTMANN, 2015c) vai além da autoria do que está sendo narrado, posto que se refere sobretudo ao modo como o narrador narra, às estratégias narrativas que explora e valoriza, produzindo distintas performances. Por certo, se outra criança fosse a protagonista do episódio apresentado, a performance narrativa seria diferente da protagonizada por Bela. Portanto, reitero a importância de garantir às crianças, nos contextos cotidianos pré-escolares, momentos para que, ademais de ouvir e dialogar sobre as histórias lidas ou contadas pelos adultos, possam criar, contar e, por meio das performances, apresentar suas narrativas orais.

Na sequência, dando continuidade às análises das performances narrativas dos participantes da pesquisa de campo, trago o episódio *Cadê o gato?*, narrativa também protagonizada pela Bela e pelo Carlos. Saliento que ambas as crianças se mostravam geralmente mais observadoras em nossos primeiros ateliês, bem como nas ocasiões em que o grupo estava composto pelos sete participantes. Nesse sentido, destaco o quanto foi importante ampliar os repertórios narrativos das crianças, variar a composição dos grupos – ora com todas as crianças, ora em pequenos grupos, duplas ou trios – e construir um clima de respeito, escuta e acolhida às falas das crianças, validando suas opiniões e seus modos de se expressar.

Considerando o exposto, a realização da sessão com apenas duas crianças favoreceu a apresentação das narrativas e performances de Bela e Carlos. No episódio a seguir, é possível constatar também a construção colaborativa do enredo:

***Cadê o gato?***

Bela e Carlos estavam extremamente engajados na criação de narrativas. Enquanto brincavam e exploravam os adereços disponíveis (dedoches, bonecos de pano, pedras, peças ampliadas da *Caixa de Contos* (LAVAL, 2017), criavam diferentes enredos. Permanecíamos apenas os dois e eu na sala; já estavam há mais de hora brincando e produzindo diferentes narrativas. De repente, Bela observou a bruxa de pano encostada no baú. Pegou-a e, **afinando a voz**, disse:

**Bela:** — Tinha uma bruxa mais **graaaande** do que o reino, mas ela **morreeeeuuu!** [Colocou a bruxa deitada no chão.]

**Carlos:** — Morreu? [Perguntou afoito, mas ele mesmo respondeu.] Morreu. Nesse instante, **pegou a bruxa, levantou-se e a levou para trás dos armários**, colocando-a em cima de uma mesa. Bela achou engraçada a movimentação do colega e começou a rir. Os dois olhavam-se e riam.

**Carlos:** — O que que está acontecendo?

Bela entrou na brincadeira do amigo. Pegou uma pedra ilustrada e disse:

**Bela:** — Tinha não sei o quê... e desmaiou. [Deixou a pedra cair ao chão.] Não! Morreu.

Novamente Carlos pegou a pedra e a levou para junto da bruxa falecida. Voltou correndo e disse:

**Carlos:** — Já tem outro! **Mmmooooorrrreeeeuuu!**

**Bela:** — O rei, o rei morreu mesmo.

A brincadeira perdurou por um bom tempo. De repente, enquanto Carlos levava os “mortos” para junto dos demais falecidos, na mesa atrás do armário, Bela começou a procurar por um gato. Nos adereços, havia um dedochê de gato; também havia uma pedra ilustrada com um gato, desenhada pela própria Bela em outro encontro. Porém, ela não estava conseguindo localizar o referido personagem. **Levantou-se sobressaltada** e disse:

**Bela:** — Cadê o gato? **Gaaatoooo?** [Mudou totalmente o tom de voz, estava realmente chamando o bichano.] **Miauuuuu!** [Som estridente, como se o gato respondesse.] Cadê **vocêêêê?** [**Ficando na ponta dos pés, levando o olhar ao horizonte, em diferentes direções, buscando visualizar o felino.**] Cadê o gato?

**Carlos:** — O gato? Será que ele morreu?

Bela estava **novamente agachada no tapete**, procurando o gato entre os adereços. **Levantou-se abruptamente e, com as mãos na cintura, muito séria**, disse:

**Bela:** — Será que o gato morreu?

**Carlos:** — Morreu. [Afirmou muito seguro.]

**Bela:** — Vamos ver?

E os dois dirigiram-se para trás do armário, para conferir se o gato estava ou não entre os “mortos”. Demoraram alguns instantes; afinal, o Carlos já havia levado muitos adereços para lá. Finalmente acharam o gato: ele realmente “estava morto”. Carlos, saltitante, faceiro por encontrarem o gato, disse:

**Carlos:** — O gato morreu. A bruxa fez uma poção de veneno, e ele morreu. (DC2, A16, 11/11/2019, p. 135-136)

No episódio descrito, evidencio especialmente a performance narrativa das duas crianças, foco desta unidade de análise; entretanto, pontuo que também aparecem elementos que denotam a *emergência colaborativa* (SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011) entre Bela e Carlos na produção do enredo, como é possível constatar na brincadeira de esconder os personagens mortos em uma mesa atrás do armário. Voltando a atenção às performances narrativas (HARTMANN, 2015c) dos protagonistas, inicialmente destaco a expressividade corporal, gestual e, sobretudo, vocal apresentada por Bela. A menina explorou a musicalidade, o tom de voz e a ênfase em determinadas palavras, como *graaaande, morreeeeuuu, gaaatoooo, miauuuuu, vocêêêê*, trazendo à tona toda uma dramaticidade que envolveu os ouvintes por meio dos elementos linguísticos empregados por ela em sua performance narrativa. Até mesmo Carlos aderiu à modalidade vocal protagonizada por Bela, lançando um enfático e longo *mmmoooooorrrreeeeuuuu* ao confirmar a morte de outro personagem da narrativa. Outrossim, o fato da colega aderir à brincadeira de Carlos ao transportar primeiramente a bruxa e depois os demais personagens mortos para trás do armário denota “situações de fala e escuta compartilhada” (HARTMANN, 2015c, p. 56) na produção da narrativa oral coletiva da dupla, aspecto que dialoga com o conceito de *emergência colaborativa* (SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011), o qual será abordado na próxima seção deste capítulo.

No episódio *Cadê o gato?*, ainda é possível constatar a expressividade corporal de Bela em determinados momentos-chave da trama narrada. Por exemplo: ao notar o sumiço do gato, “levantou-se num sobressalto”, evidenciando susto e surpresa diante da situação. Em seguida, enquanto chamava com veemência pelo bichano, “ficou na ponta dos pés, levando o olhar ao horizonte, em diferentes direções, buscando visualizar o felino”. Essa atitude performatizada pela menina denotou uma forte veracidade ao fato narrado, sensibilizando a plateia. Nesse instante, era impossível desviar o olhar de Bela. Afinal, o que será que ela faria? De acordo com Hartmann (2015c, p. 60), “são justamente essas especificidades [no modo de narrar] que vão caracterizar a autoria”, são as “marcas” do narrador deixadas na narrativa por meio das suas performances.

Outro gesto da menina que captura a total atenção da audiência, engajando, dessa forma, todos na narrativa, é quando Bela não desiste de sua busca, explicitando não aceitar, não se conformar com o sumiço do gato: ela se agachou novamente no tapete e o procurava entre os adereços. De repente, pareceu aceitar o sumiço do gato, pois “levantou-se

abruptamente” e, “levando as mãos à cintura”, indicando sua surpresa, muito séria, perguntou, em alto e bom som, com certeza tanto para si mesma quanto para os ouvintes: “será que o gato morreu?”. A circunstância descrita evidencia que a menina “demonstrou grande habilidade na *performance*: levantou-se e posicionou-se em frente aos colegas para contar, modificou sua voz ao assumir a fala das personagens, atualizou ações por meio de gestos” (HARTMANN, 2017, p. 53). Desse modo, a performance narrativa de Bela mostra que as “crianças-performers, quando estimuladas, se apropriam de diferentes estratégias do narrar, revelando-se e identificando-se através destas frente ao grupo” (HARTMANN, 2015c, p. 64).

Assim, a análise da performance narrativa protagonizada por Bela e por Neimar nos três episódios explicitados nesta seção, intitulados *O rei, O rei e os animais* e *Cadê o gato?*, aponta para toda a potência das narrativas orais infantis. Nas palavras de Hartmann (2015b), as crianças são excelentes narradoras e, por meio de suas narrativas orais, atualizam memórias, aprimoram a criatividade e organizam as experiências vividas, atuando como autoras. Nessa perspectiva, Girardello (2018, p. 81, grifo da autora) corrobora o argumento afirmando que “as escolhas formais da linguagem – os ritmos, tonalidades, pausas, ênfases, gestos, o que entra e o que fica de fora, o *como*, enfim, do narrar – fazem parte da responsabilidade pela história que cada criança decide contar”, reiterando as potencialidades expressivas dos meninos e meninas pré-escolares tanto em suas performances narrativas quanto na produção das narrativas orais.

Desse modo, a partir dos pressupostos apresentados pelas autoras e ratificados pelos dados gerados na pesquisa de campo, afirmo a importância de reconhecer, no contexto educativo, a performance narrativa das crianças pré-escolares. As performances narrativas propiciam escutar e enxergar o corpo, as vozes e os gestos das crianças na sua concretude, “na relação com a instituição, com os pares, com os adultos, com o tempo/espço da sala de aula” (HARTMANN, 2017, p. 55). Na mesma direção, Campos (2010) sustenta que a criança, ao tecer as suas narrativas, instaura seu lugar de autoria no mundo, garantindo, assim, seu espaço social, sendo reconhecida como sujeito ativo e, ousado acrescentar, competente, criativo e narrativo. O episódio a seguir coaduna com o exposto:

***Gigantes gnomos de fogo***

Neimar estava apresentando sua narrativa, enquanto eu e Bruce assistíamos, logo atrás da microcâmera. No meio da narrativa do colega, Bruce emitiu

uma voz gutural, assustadora. Como o narrador pareceu não se importar e aceitou a intervenção do colega, eu não comentei nada naquele instante, mas havia ficado impressionada com a presença de espírito e criatividade de Bruce. Quando o colega concluiu sua narrativa, indaguei:

**Pesquisadora:** — Bruce, adorei a voz do gigante! Foi assustador!

No mesmo instante, ele me fitou e prontamente emitiu o mesmo **som grave, vindo do fundo da sua garganta, como num sussurro estrondoso e assustador, uma voz metálica e fria:**

**Bruce:** — **Olá, tudo bem?**

**Pesquisadora:** — Nooossaaa! Incrível, Bruce!

Neimar instantaneamente encarou a câmera e disse:

**Neimar:** — Nós somos os gnomos de fogo!

**Bruce:** — **É verdade!** [Confirmou com sua voz metálica.]

**Neimar:** — E a gente mata tudo! Yeahhh!

E os dois **saíram caminhando com passos largos e estrondosos, como se fossem gigantes gnomos de fogo.** (DC2, A16, 11/11/2019, p. 142-143)

A criatividade e a sensibilidade evidenciadas por Bruce na incrementação da narrativa do colega por meio da estratégia vocal, emitindo uma voz incrivelmente assustadora, trouxeram toda uma vivacidade à trama. Ao ser interpelado a respeito, repetiu de imediato o “som grave, vindo do fundo da sua garganta, como num sussurro estrondoso e assustador, uma voz metálica e fria”, cumprimentando-me – “olá, tudo bem?” – e logo em seguida confirmando a brincadeira de faz de conta do amigo dizendo “é verdade!”. Desse modo, Bruce revelou o que Hartmann (2013, p. 193) denominou “artimanhas das crianças narradoras”: as estratégias gestuais e vocais utilizadas em suas performances narrativas evidenciam também sua competência comunicativa.

Outro aspecto que destaco no episódio *Gigantes gnomos de fogo* é a maneira como Neimar mais uma vez acolheu a fala do colega, mergulhando na brincadeira e prontamente inventando um enredo narrativo. Assim, ficou clara a interação e a mediação entretecida entre os dois interlocutores a partir do meu questionamento, explicitadas não apenas pela performance vocal do Bruce, mas pelos “passos largos e estrondosos” performatizados pela dupla ao identificarem-se como os “gigantes gnomos de fogo”.

Os quatro episódios apresentados nesta seção, intitulados *O rei, O rei e seus animais*, *Cadê o gato?* e *Gigantes gnomos de fogo*, demonstraram as estratégias corporais, gestuais e vocais colocadas em performance pelas crianças ao expressarem suas narrativas orais, protagonizadas tanto individual quanto coletivamente. Foi possível constatar ainda que, quanto maior a capacidade performativa do narrador (HARTMANN, 2013), maior serão a atenção e o envolvimento dos espectadores. Tal argumento também é defendido por

Girardello (2018, p. 81), visto que “a forma com que as histórias são contadas, inseparável de seu conteúdo, faz diferença na compreensão e no efeito estético que elas desencadeiam nos ouvintes e no próprio narrador”. Assim, as performances narrativas (HARTMANN, 2015c) evidenciadas ao longo da pesquisa de campo pelas crianças constituem um elemento importante ao considerarmos o processo de produção das narrativas orais infantis.

Dando continuidade às análises dos dados gerados, a próxima seção abordará as mediações das crianças, bem como das propostas intencionalmente planejadas e vivenciadas por elas durante o percurso investigativo

## 5.2 AS MEDIAÇÕES

O jogo do contar é, assim, uma brincadeira em parceria, um diálogo. (GIRARDELLO, 2018, p. 78)

Nesta seção, analiso as mediações evidenciadas no processo de produção das narrativas orais infantis, tanto as mediações protagonizadas entre os participantes, considerando especialmente o conceito de *emergência colaborativa* (SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011), como as mediações intencionalmente planejadas por mim e vivenciadas pelas crianças em cada Ateliê Narrativo, ancoradas nos pressupostos do *pensamento compartilhado sustentado* (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2014). Desse modo, a fim de destacar aspectos centrais relacionados aos conceitos elencados, organizei as mediações em dois eixos: as mediações protagonizadas pelas crianças e as mediações intencionalmente planejadas por mim. Embora ambas sejam mediações, saliento que, enquanto pesquisadora, havia intencionalidade em minha ação, com a criteriosa escolha das obras literárias (CARDOSO, 2014), a cuidadosa organização do ambiente, a preparação dos rituais e adereços e o planejamento das propostas.

Considerando o horizonte traçado a partir das questões introdutórias apresentadas, primeiramente abordo as mediações protagonizadas pelas crianças durante a criação das histórias e sua articulação com os pressupostos da *emergência colaborativa*, a qual, segundo Sawyer e DeZutter (2009, p. 27), é “um processo encontrado em toda improvisação em grupo”. Conforme exposto no terceiro capítulo desta dissertação, “as narrativas emergem da improvisação colaborativa e são produtos do coletivo social” (SAWYER, 2011, p. 29), pois são

criadas a partir das contribuições de cada participante, não havendo um roteiro predeterminado, e sim uma contingência de momento a momento, de turno a turno.

Em seguida, prosseguindo com as análises, foco as mediações intencionalmente planejadas por mim, por meio da escolha das obras literárias, dos adereços produzidos e das proposições relacionadas a cada Ateliê. Nessa perspectiva, o *pensamento compartilhado sustentado* (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004) e a *mediação literária* (CARDOSO, 2014) são evidenciados a partir dos episódios vivenciados pelas crianças.

Finalizo esta breve introdução com as palavras de Girardello (2018) destacadas na epígrafe desta seção, pois a produção das narrativas ocorre justamente no brincar em parceria. É mediante o encontro com os demais, o diálogo com o outro, a interlocução com os contextos e com as próprias experiências que a criança se constitui narradora. Assim, os episódios elencados a seguir focalizam a emergência colaborativa (SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011) vivenciada pelas crianças na produção das narrativas orais.

### 5.2.1 As mediações protagonizadas pelas crianças

O episódio que apresento em seguida destaca diretamente a mediação protagonizada entre as crianças, antes mesmo de a narrativa ter início. O ponto focal que sinalizo na interlocução das crianças é o modo como Everton negociou sua entrada no grupo no intuito de garantir a sua participação na produção da narrativa oral coletiva. Ele, de forma sagaz, se utilizou dos adereços para asseverar o acesso ao espaço interativo<sup>92</sup> (CORSARO, 2011) circunscrito pelas colegas Eduarda e Maria Fernanda.

#### **Negociações**

Estávamos na sala Bruce, Eduarda, Everton e Maria Fernanda. A proposta era a produção de narrativas orais a partir das pedras ilustradas. Eduarda decidiu que não queria contar sua história sozinha, então convidou Maria Fernanda para ajudá-la.

**Maria Fernanda:** — Mas eu não sei a tua história... Então a gente vai ensaiar!

<sup>92</sup> De acordo com Corsaro (2011, p. 161, grifo do autor), “a *proteção do espaço interativo* é a tendência das crianças em idade pré-escolar de proteger seu jogo atual contra a invasão de outras”. O referido autor pontua que essa tendência se relaciona “à fragilidade da interação de pares, às várias possibilidades de interrupção na maioria dos ambientes pré-escolares e ao desejo infantil de preservar o controle sobre as atividades compartilhadas” (CORSARO, 2011, p. 161). Em seus estudos, o autor pontua que as crianças criam estratégias de acesso para o enfrentamento dessa resistência à entrada no espaço interativo: estratégia não verbal, de cercamento e de produção da variante, pois uma simples abordagem direta geralmente desencadeia uma resposta negativa.

Enquanto as meninas se dirigiram para um canto do tapete, Bruce escolheu algumas pedras e foi para o outro lado imaginar a sua narrativa. Nesse momento, Everton aproximou-se das duas meninas, desejoso de participar com elas na produção da história.

**Eduarda:** — Ei! **É só eu e a Maria Fernanda.**

O menino afastou-se da dupla, e Eduarda iniciou a narrativa olhando para a colega.

**Eduarda:** — Primeiro vem o menino que andou de bici..., não, de moto. E depois... Como tu quer começar?

Nisso, **Everton aproximou-se novamente, trazendo outras pedras ilustradas. Maria Fernanda aplaudiu a ideia do amigo. Eduarda prontamente pegou as pedras trazidas por ele**, que ficou sorridente com a acolhida da colega.

**Eduarda:** — Achei os anões.

**Maria Fernanda:** — Eu preciso do dois [cada anão tinha um numeral na camiseta].

**Eduarda:** — Tá aqui o três.

Nesse instante, aproximei-me do grupo para observar.

**Maria Fernanda** [bem animada]: — A gente ainda tá montando, Lisi!

Nisso, o colega Bruce aproximou-se também. Comentou, indignado:

**Bruce:** — Oh! Eles têm mais [pedras] do que eu!

**Eduarda:** — É que a gente precisa! Depois que a gente contar, se tu precisar de alguma, é só pegar.

Enquanto as meninas continuavam acrescentando pedras, tentando organizá-las para iniciar a narrativa, Everton disse:

**Everton:** — **O presente era o grão.**

Eduarda então chamou Maria Fernanda e começou a sussurrar no ouvido dela como seria o enredo da história. Everton se aproximou também. **Os três se abraçaram, formando um círculo, e ficaram confabulando em voz baixa.** (DC2, A13, 01/11/2019, p. 101-102)

No episódio acima, apresento o modo como Everton negociou sua entrada no espaço interativo das meninas, explorando estratégias não verbal, de cercamento e de produção da variante<sup>93</sup> (CORSARO, 2011), evitando uma abordagem direta, como indagar se poderia fazer parte do grupo. De acordo com Corsaro (2011, p. 161), “as crianças querem continuar partilhando aquilo que já estão compartilhando e encaram os outros como uma ameaça à comunidade que criaram”. Assim, as crianças que desejam ingressar na atividade em curso raramente utilizam estratégias diretas, pois “uma das razões é que essas estratégias requerem uma resposta direta, e essa resposta muitas vezes é negativa” (CORSARO, 2011, p. 163).

<sup>93</sup> Segundo Corsaro (2011, p. 162-163, grifos do autor), as *estratégias de acesso* utilizadas caracterizam-se por, em um primeiro momento, a criança aproximar-se, posicionar-se “na área do jogo – *estratégia não verbal*. Ao não receber uma resposta, a criança continua assistindo a brincadeira, mas nesse momento circula fisicamente ao redor do local – *cercamento*. Alguns pesquisadores referem-se a estas ações como sendo um comportamento observador. [...] Com essa informação, ela é capaz de ingressar na área e produzir uma variante da atividade em curso – *produção de variante*”.

Foi então possível constatar que Everton, ao se aproximar do espaço interativo da dupla, antes mesmo de indagar acerca do seu ingresso, instantaneamente recebeu a negativa da colega Eduarda, que afirmou “é só eu e a Maria Fernanda”. De imediato, Everton se afastou das meninas, mas não em uma perspectiva de desistir do seu intuito; muito pelo contrário, buscou uma estratégia, uma forma de mediar sua entrada no espaço interativo da dupla. Assim, ele “aproximou-se novamente, trazendo outras pedras ilustradas”.

O modo como Everton agiu para garantir seu acesso ao grupo ilustra a estratégia não verbal e a de cercamento pontuadas por Corsaro (2011), as quais envolvem a observação cuidadosa e atenta da criança na procura pela melhor estratégia de acesso ao espaço interativo. No episódio descrito, a produção de variante (CORSARO, 2011) explorada por Everton foi a utilização das pedras ilustradas, adereços essenciais para a criação das narrativas orais do grupo. De acordo com o referido autor, “ao enfrentar ativamente a resistência as suas tentativas de acesso, as crianças elaboram estratégias complexas que permitem sua introdução e compartilhamento no jogo” (CORSARO, 2011, p. 164), aspectos verificados no episódio relatado.

Ao constatar a iniciativa do menino, “Maria Fernanda aplaudiu”, demonstrando, assim, sua aprovação e sinalizando que a chegada do amigo era bem-vinda, que as pedras ofertadas poderiam contribuir para a criação do enredo. Dessa maneira, constatando a empolgação da colega, “Eduarda prontamente pegou as pedras trazidas por ele”. O gesto de acolher as pedras foi o sim à entrada do menino no grupo, a garantia do seu acesso ao espaço interativo circunscrito pelas meninas. Inclusive, a ideia de Everton ao decidir que “o presente era o grão” foi o mote disparador para que “os três se abraçassem, formando um círculo” e desse modo “ficaram confabulando em voz baixa”.

A estratégia de mediação de Everton para sua entrada no grupo revela o quanto a contribuição de cada criança é avaliada antes de ser aceita pelos demais, emergindo “de um complexo processo de negociações improvisadas entre os pares” (SAWYER; DEZUTTER, 2009, p. 25). Isso exige dos meninos e meninas um pensar sobre a situação vivenciada, buscando modos para validar suas ideias e contribuições, bem como garantir a sua inserção nas brincadeiras e nas atividades coletivas em curso.

Após a negociação para a entrada do terceiro integrante no espaço interativo, o trio construiu coletivamente o enredo a partir da escolha e organização das pedras. Um fato curioso é que as pedras não foram organizadas linearmente, uma ao lado da outra, como

estamos habituados a observar ao pensarmos em uma sequência narrativa. Algumas pedras estavam empilhadas, outras agrupadas, e foi interessantíssimo a forma como Eduarda, Maria Fernanda e Everton combinaram e apresentaram a narrativa criada de modo criativo, coletivo e colaborativo. Para Rinaldi (2012, p. 214), essa combinação incomum de elementos é característica do pensamento divergente<sup>94</sup>, algo que, segundo a autora, “as crianças pequenas realizam com grande facilidade”, diferentemente dos adultos. Tais aspectos são evidenciados no episódio a seguir:

### ***O castelo mágico***

Bruce e eu nos sentamos no tapete, próximo aos colegas Everton, Eduarda e Maria Fernanda, que haviam disposto as pedras ilustradas e estavam prontos para anunciar a narrativa que haviam preparado:

**Eduarda:** — Era uma vez um menino que andou de bicicleta, não, **de moto**, porque ele ia visitar a sua namorada. Aí, quando ele chegou lá [apontou para a pedra ilustrada com o castelo], ele achou a sua namorada [apontou para a pedra com a menina]. Quando ele viu aquela **senhorinha** [a bruxa], [ele] **gritou na cara dela e deu trinta e cinco mil paus na cara dela**. Aí, quando ele viu a sua namorada, eles se casaram. Aí veio o rei [pai] da menina, e ele falou “**Não pode isso**, isso é muito feio, vocês nem são ‘reconhecidos’, você é de outra casa. Você está no meu castelo, **você não pode ser bem-vindo se eu não quero que você seja**”. Aí veio a mãe. Cadê a mãe? Mãe, mãe, mãe... [Maria Fernanda apontou para a pedra com a referida imagem]. Aí quando a mãe chegou, o pai, que era o rei... Cadê o rei? Reiiii... Cadê o rei? Aqui. Aí quando o rei chegou, a mamãe viu eles se beijando na cama da mamãe e do papai, **aí eles brigaram**. **Só o menino foi de castigo e a menina ficou bem, bem**. Agora é tua vez, Everton.

**Everton:** — Um dos **sete anões** deu um **presente** [para a menina], que era o **grão de feijão**. Daí o pé de feijão ficou assim [mostrou o broto] e depois ficou assim [mostrou o pé gigante]. Daí todos os anões e os **bichos** cuidaram.

**Maria Fernanda:** — Daí apareceu **uma galinha, que virou um coelho, que virou um lobo** e depois ela virou a personagem de verdade, que era a **bruxa**. Ela nasceu bruxa e foi para o **castelo mágico** dela. E daí ela foi **surfando na vassoura** dela pro castelo mágico, que lá ela tinha ‘pegado’ **o príncipe, a princesa e a rainha**. Daí ela prendeu eles na cadeia dela e **ela também prendeu todos os animais**. Todos mesmo!!! (DC2, A13, 01/11/2019, p. 101-102)

<sup>94</sup> De acordo com Rinaldi (2012, p. 213), “os seres humanos são equipados com duas formas de pensamento: o pensamento convergente, que tende à repetição, e o pensamento divergente, que tende à reorganização dos elementos”. Assim, para os adultos, “o pensamento convergente é conveniente [...] porque mudar a mente em geral representa perda de poder. As crianças, por outro lado, buscam o poder mudando a mente, com a honestidade que têm em relação às ideias e aos outros, com a honestidade para escutar” (RINALDI, 2012, p. 214). Dessa forma, por meio da brincadeira, ao relacionarem-se com os demais, explorando tanto o pensamento convergente quanto o divergente, as crianças desenvolvem o pensamento criativo, pois “a criatividade é relacional; precisa da aprovação para se tornar um bem compartilhado” (RINALDI, 2012, p. 215).

O episódio descrito aponta o modo como as três crianças encadearam os acontecimentos e as personagens na trama narrada, cada um à sua maneira, a partir de suas vivências e repertórios. De acordo com Sawyer e DeZutter (2009, p. 25), as narrativas são práticas sociais ricamente contextualizadas, pois “as histórias são construídas em conjunto e emergem de um processo complexo de negociação improvisada entre os pares”.

Assim, o enredo aconteceu no *castelo*, envolvendo uma menina e seus pais, o rei e a rainha, o namorado e a bruxa, inicialmente identificada pela Eduarda como “senhorinha”. É interessante também a forma como a bruxa volta à cena ao final da narrativa, nas palavras da Maria Fernanda, a qual, aproveitando a deixa de Everton sobre “os bichos”, transforma-os de galinha para coelho, de coelho para lobo e, por fim, de lobo para bruxa. O desfecho também surpreende, pois a bruxa acaba prendendo a todos, inclusive os animais, no castelo, dando, desse modo, por encerrada a narrativa.

A análise do episódio corrobora os argumentos apresentados por Sawyer e DeZutter (2009, p. 26) acerca da emergência colaborativa como algo que ocorre de maneira “improvisada e colaborativa”; portanto, que “emerge das ações e contribuições coletivas de cada participante”. Desse modo, a narrativa emergente configura-se como improvisação, pois “as crianças não seguem um roteiro predeterminado. Também é colaborativo porque o fluxo do drama é negociado coletivamente” (SAWYER; DEZUTTER, 2009, p. 27), turno a turno.

A narrativa traz, a todo momento, conflitos, desde seu início, quando o menino-príncipe chega ao castelo e encontra a bruxa, denominada “senhorinha” pela Eduarda, e já empreendem uma luta, posto que “gritou na cara dela e deu trinta e cinco mil paus na cara dela”, sinalizando a briga entre os dois. Mesmo após o casamento, a união entre a menina-princesa e o menino-príncipe não é aceita pela família real, conforme expressa Eduarda ao narrar a indignação do rei com o fato – “não pode isso”, “você não pode ser bem-vindo se eu não quero que você seja” –, demonstrando, desse modo, o inexorável poder do rei e gerando novamente uma briga no enredo e o confinamento do príncipe, pois “só ele foi de castigo” após terem sido pegos na cama real, se beijando. A narradora deixa claro que “a menina ficou bem, bem”. As questões enunciadas na narrativa de Eduarda evidenciam o quanto as crianças “já têm acesso às informações e segredos do mundo adulto” (VIDAL, 2010, p. 41). Também revelam a articulação entre elementos da realidade, tais como “andar de moto”, “visitar a namorada”, “casar”, “ficar de castigo”; e elementos fictícios, como o “castelo mágico”, “surfear na vassoura”, personagens como “rei”, “bruxa”, “príncipe” e “princesa”. De acordo com Smith,

Bordini e Sperb (2009, p. 184), as histórias que as crianças contam misturam “muitas vezes suas experiências com a fantasia e o inverossímil”; portanto, as narrativas são situadas, contextualizadas a partir das vivências e dos repertórios das crianças.

No momento em que Everton foi convocado à participação na narrativa, ele dá continuidade ao enredo inserindo na trama os “sete anões”, que entregam um “presente”, “o grão de feijão”, à menina após o seu namorado-marido-menino-príncipe “brigar” com o rei e a rainha e ficar “de castigo” por estar beijando-a sem o consentimento dos pais da princesa. Sua contribuição na criação da história também circunscreve a intertextualidade com contos já conhecidos pelas crianças e que são recorrentes nas produções das narrativas infantis, como *Branca de Neve e os Sete Anões* e *João e o Pé de Feijão*. Para Baldi (2019, p. 59), a intertextualidade é “o diálogo que um texto pode estabelecer com outro”, buscando conexões, criando pontes, cruzando fronteiras espaço-temporais.

Na mesma direção, Cury (2014, p. 159, grifo da autora) afirma que intertextualidade é “a relação *entre textos*, o diálogo entre textos” e “se dá, pois, tanto na produção como na recepção da grande rede cultural, de que todos participam”. Segundo a referida autora, na literatura infantil e juvenil “os textos dialogam entre si, ou na forma de citação direta de um filme, de trecho de uma música, de um personagem, ou de forma indireta, deixando ao leitor pistas para lembrar de outros textos que conhece” (CURY, 2014, p. 159), o que denota o valor da leitura literária, da contação de histórias e da ampliação do repertório das crianças envolvendo a literatura infantil, elementos explorados em todas as etapas dos Ateliês Narrativos.

Retomando a análise do episódio *O castelo mágico*, a narrativa já apresentava rei, rainha, bruxa, princesa e príncipe, personagens recorrentes nos contos e obras da literatura infantil. Além deles, Everton trouxe à cena os sete anões e o grão de feijão, intercambiando elementos de outras histórias. Certamente, a intertextualidade é um exercício complexo, pois “ativa a rica operação de associar narrativas feitas por palavras já antes *ocupadas e habitadas*, que, por sua vez, compõem uma rede textual” (BALDI, 2019, p. 67, grifos da autora). Desse modo, “a intertextualidade é ferramenta importante, porque revela as vozes e as falas que habitam todo o texto” (CURY, 2014, p. 159). Assim, a produção das narrativas orais pode ser potencializada a partir das ressignificações das crianças dos textos conhecidos.

Sob tal perspectiva, de acordo com Sawyer (2011), o uso de personagens e roteiros conhecidos pelas crianças, denominados pela referida autora como andaimes, contribui

significativamente para a produção das narrativas orais infantis. Conforme mencionado no terceiro capítulo desta dissertação, os andaimes, sejam eles “esboços de enredos ou uma memória compartilhada de um conto de fadas ou filme, podem ajudar a guiar as improvisações colaborativas naturais das crianças” (SAWYER, 2011, p. 32), transformando-as em narrativas com coerência global, o que foi possível constatar no episódio anteriormente apresentado.

A autora pontua ainda que os “andaimes colaboram no processo de construção de narrativas coerentes” (SAWYER, 2011, p. 24), seja em um cenário amplo do conto ou em pequenos atos de enredos conhecidos, como evidenciado no episódio acima descrito, no qual, a partir dos adereços, as pedras ilustradas selecionadas pela Eduarda, Maria Fernanda e Everton, cada criança se responsabilizou pela narrativa de cada uma das cenas que deram origem ao enredo. Desse modo, para Sawyer (2011), as práticas narrativas colaborativas das crianças podem resultar em um diferente tipo de coerência global, fundamentado essencialmente na elaboração processual do grupo, ou seja, na *emergência colaborativa* (SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011).

Nessa perspectiva, dando continuidade à análise das mediações protagonizadas pelas crianças entre seus pares na produção das narrativas orais, Girardello e Souza (2020, p. 39) afirmam que, “ao contar suas histórias, a criança desenvolve um diálogo com os outros colegas, que ao escutarem uma narrativa imaginam junto com o narrador os cenários e eventos relatados, e inclusive sugerem novos personagens ou situações”. O episódio a seguir ratifica o exposto:

### ***O grande malvado gigante***

Estávamos na sala Bruce, Neimar e eu. Os meninos tinham à disposição a diversidade de adereços para livre escolha. Optaram por produzir narrativas individuais. Neimar escolheu os dedoches e iniciou sua narrativa enquanto Bruce e eu, sentados ao lado da microcâmera, assistíamos a sua performance.

**Neimar:** — Era uma vez um lobo, ele vivia numa floresta bem legal. Daí um gnomo foi lá visitar, com seu amigo lobo, e eles fizeram um altar. Aí o gnomo fez um pum tóxico e morreu. [Pausa, fez uma cara sapeca, sondou a audiência. Como ficamos em silêncio, continuou.] Mas aí ele viveu porque ele tinha [afinou a voz] suuuper poddeeeeres! O *flash* recuperador de coooisaaas. Daí ele foi muito, muito, muito rápido [movimenta rapidamente o braço no qual segura o dedoches do gnomo] e atacou o lobo, porque só era uma **minhoca**, tipo era uma pessoa que podia se transformar em qualquer coisa! E morreu.

Nesse momento, deixou o dedoche do lobo de lado, fora do seu cenário narrativo – um pedaço de juta. Bruce aproveitou a pausa da narrativa e sussurrou, quase como um sopro:

**Bruce:** — Minhoca, ô, ô, **pega, pega** a Ziptombo! [E **entregou a cobra** colorida que ele havia produzido de *biscuit* a partir da história *Misturichos*.]

O colega **aceitou a intervenção**, pegou a cobra e deu seguimento à sua narrativa:

**Neimar:** — **Daí veio uma cobra bem venenosa e atacou o gnomo**. E ele morreu.

Bruce gostou da brincadeira e **entregou o cobraacol** – escultura de *biscuit* misturando uma cobra e um caracol, produzida pela Bela, inspirada na obra *Misturichos* –, chamando a atenção do narrador emitindo sons guturais.

**Neimar:** — E daí **o cobraacol e a cobra foram fazer um ataque**: um pá pum tchá splash bruuuum ptchaaaaiiii tchi, e a cobra morreu, porque ele jogou água de fogo tóxico. [Pausa, observou o público, deu um sorriso sapeca.] E ele morreu [baixando a voz]. E era de velocidade máxima o ataque! [Arregalou os olhos e aproximou-se da câmera.]

**Bruce:** — **E daí, daí?**

**Neimar:** — Daí vieram várias pessoas. [Pegou dois dedoches: **a fazendeira e o menino**.] E fizeram [afina a voz] “*Bye Bye*”, daí eles soltaram um pum na cara dele [cobraacol] e ele morreu. [Pausa.] Tóxico. [Deixou o cobraacol de lado, continuou segurando os dedoches e pegou o fazendeiro.] Daí veio um **senhorzinho**, e eles fizeram **um piquenique gigante, do tamanho de um gigante**.

Nesse instante, de modo surpreendente, Bruce proferiu uma **voz gutural, metálica, espectral, sussurrada, tão grave e assustadora**.

**Bruce:** — **Gigante grande malvado! Ho ho ho ho!**

**Neimar:** — Bem legal, eles comeram tudo, e **daí vieram dois gigantes** [pegou **os dois bonecos: Caramelo e Lisi**. Em seguida, apontou para a fazendeira e emitiu uma voz delicada e aguda.] Socorro, socorro, ai, socorro, socorro... Repentinamente, de modo genial, a fala de Bruce se sobrepôs novamente à narrativa do colega. Com sua voz avassaladora, por trás das câmeras, pausadamente disse:

**Bruce:** — **Eu sou um grande malvado gigante. Ha ha ha ha ha!**

Neimar rapidamente pegou a pedra ilustrada com o desenho do regador e falou:

**Neimar:** — Aí veio uma **xícara**, uma xícara bem forte!

Bruce, com sua voz gutural, repetia junto com o colega:

**Bruce:** — Xícara... Forte... Grrr!

**Neimar:** — Aí [a xícara] atacou [os bonecos Caramelo e Lisi], atacou, bum bum bum! E eles quase morreram! Aí puuum tchchch [começou a bater os dois bonecos um no outro, como se estivessem lutando]. Eles fizeram um ataque um pro outro. [Permaneceu um bom tempo chacoalhando e girando ambos os bonecos de um lado para o outro.] E **os dois morreram**.

**Bruce:** — **Apaixonados!**

**Neimar:** — **E aí viveram felizes para sempre**. E terminou. (DC2, A16, 11/11/2019, p. 142-143)

O episódio ilustra de modo contundente a potência da emergência colaborativa (SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011) que ocorre entre as crianças na produção da narrativa oral, nessa situação, nos papéis de narrador e ouvinte. Apesar da preferência e do acordo prévio entre os meninos de criar e contar a história individualmente, pouco a pouco Bruce foi se inserindo na narrativa, fazendo intervenções que foram, turno a turno, sendo aceitas por Neimar e incorporadas ao longo do enredo. De acordo com Sawyer e DeZutter (2009), as narrativas das crianças são construídas em conjunto e emergem justamente do processo de negociação improvisada entre os pares. Corroborando o exposto, Smith, Bordini e Sperb (2009, p. 184) declaram que as “crianças em torno dos cinco anos já podem assumir tanto um papel crítico como colaborador para apoiar os esforços de seus pares para narrar”. No episódio analisado, constatam-se as contribuições de ambos os meninos na produção da narrativa.

Inicialmente, Neimar optou por explorar somente dois dedoches, do lobo e do gnomo, para a criação de sua narrativa. O cenário organizado por ele também era simples: apenas um pedaço de juta circunscrevia o espaço-cenário da narrativa. Porém, quando ele falou em “minhoca”, Bruce, que assistia muito atento à narrativa, prontamente ofertou a cobra de *biscuit*, adereço que de imediato passou a fazer parte da história, conforme evidenciado pela fala do narrador: “daí veio uma cobra bem venenosa e atacou o gnomo”.

A partir do momento em que Neimar abriu essa oportunidade, acolhendo a interferência do colega, Bruce se sentiu encorajado a intervir com uma nova ideia, entregando o *cobracol* ao narrador. Mais uma vez, Neimar agregou a nova personagem ao enredo e ambos, “o cobracol e a cobra” iniciaram “um ataque”, demonstrando o desenvolvimento da narrativa a partir da emergência colaborativa (SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011) entre os dois meninos. Para Sawyer (2011, p. 12), tanto no brincar sociodramático<sup>95</sup> entre pares quanto na produção das narrativas, as contribuições das crianças engajadas no brincar e no narrar caracterizam-se por serem improvisadas e colaborativas, pois “emergem das ações coletivas e das contribuições de cada participante”. Conforme referendado na introdução

---

<sup>95</sup> De acordo com Corsaro (2002, p. 115, grifo do autor), o brincar sociodramático é o “brincar no qual as crianças produzem colaborativamente atividades de *faz de conta* que estão relacionadas com experiências das suas vidas reais (por exemplo, rotinas familiares e ocupacionais), por oposição aos jogos de fantasia baseado em narrativas de ficção”. Para o referido autor, as “crianças pequenas na produção do brincar sociodramático usam simultaneamente (assim como refinam e depois desenvolvem) um largo espectro de competências comunicativas e discursivas, participam coletivamente em, e aumentam a cultura de pares, apropriam-se de características de, e desenvolvem uma orientação para, a vasta cultura adulta” (CORSARO, 2002, p. 115-116).

desta seção, não há um roteiro a ser seguido, há uma contingência de momento a momento na elaboração da narrativa.

Desse modo, na improvisação colaborativa, a contribuição de cada criança é avaliada antes de ser aceita pelo outro, e a interação de cada criança, sucessivamente, se baseia nos turnos anteriores das outras crianças, resultando no surgimento de uma narrativa (SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011). O resultado não pode ser controlado por nenhum participante individualmente; ele vai se constituindo contingencialmente, turno a turno. Tais prerrogativas pontuadas por Sawyer e DeZutter (2009) e Sawyer (2011) também foram evidenciadas pelas crianças e observadas por mim durante os Ateliês Narrativos.

Avançando na análise do episódio *O grande malvado gigante*, destaco que, além da emergência colaborativa (SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011) presente na criação da história, sinalizo aspectos relacionados à *performance narrativa* (HARTMANN, 2015c) do Neimar e do Bruce, mesmo não sendo o foco desta seção. É importante ressaltar o quanto eles exploram artimanhas relacionadas à voz e aos gestos, posto que, como afirmei no início deste capítulo, as três unidades de análise estão profundamente imbricadas na produção das narrativas orais infantis.

Por todas essas evidências elencadas, confesso que acompanhava curiosa o desenrolar da trama sendo construída de maneira improvisada e colaborativa entre os dois meninos. Quando imaginei que o desenlace havia sido anunciado, Bruce demonstrou o quanto estava envolvido e desejoso da continuidade da narrativa, pois desafiou, instigou o colega a dar seguimento à história, indagando incisivamente: “e daí, daí?”. Neimar logo respondeu ao clamor, inserindo mais personagens na trama, incluindo os dedoches da fazendeira, do menino e, em seguida, do fazendeiro, o qual chamou de “senhorzinho”. Nesse sentido, Sawyer (2011, p. 11) afirma que, em “contextos verbais, as narrativas são coconstruídas por vários falantes [...], e essas narrativas construídas em conjunto são mais predominantes do que narrativas individuais”, fato que eu presenciava entre a dupla de meninos.

Assim, após a morte do *cobracol*, ele anunciou que a fazendeira, o menino e o senhorzinho resolveram realizar “um piquenique gigante”. Conforme comentado na seção anterior, Neimar destacava-se pela sua performance narrativa, sempre explorando ao máximo os recursos corporais, vocais e gestuais na produção de suas histórias. Nessa situação, não foi diferente. Além desses elementos da performance, ele se utilizou também de figura de linguagem para reafirmar a grandiosidade do tal piquenique; afinal, ele era “do tamanho de

um gigante”. Dessa forma, Neimar fez uso de uma metáfora para que a plateia pudesse imaginar a dimensão do piquenique, beneficiando-se do sentido figurado da expressão, comparando-o com um gigante.

Ainda, a palavra *gigante* foi o disparador para a próxima contribuição de Bruce, o qual, no contexto da emergência colaborativa, continuava totalmente engajado com a trama. Foi simplesmente excepcional, muito criativo e inusitado o modo como ele mais uma vez se inseriu na narrativa do colega. De repente, fomos surpreendidos, eu diria, sobressaltados, por uma voz que parecia vir do além, porque certamente nem eu nem o Neimar poderíamos imaginar o surgimento daquela “voz gutural, metálica, espectral, sussurrada, tão grave e assustadora” proferida por Bruce, ao falar “gigante grande malvado! Ho ho ho ho!”.

E, para complementar a surpresa, eis que outro fato inesperado ocorreu logo em seguida: Neimar inseriu “dois gigantes” na trama, “os dois bonecos de pano” nomeados pelas crianças como Lisi e Caramelo. E, enquanto “os dois gigantes” lutavam entre si, Bruce novamente emitiu sua fala performática: “eu sou um grande malvado gigante. Ha ha ha ha ha”. O desfecho da narrativa deu-se com a morte de ambos os gigantes, e outra vez Bruce complementou o evento narrado pelo colega afirmando que ambos morreram “apaixonados”. Com essa deixa, Neimar finalizou a história, dizendo que “aí viveram felizes para sempre”.

Este episódio evidencia o rico processo de improvisação conjunta entre os dois meninos na produção da narrativa, que foi coconstruída, de forma improvisada e colaborativa, pela dupla. “Houve uma contingência de momento a momento, de turno a turno, os dois participando de modo colaborativo na criação da narrativa emergente” (SAWYER, 2011, p. 18).

Assim, partindo das análises dos episódios apresentados, verifica-se que as narrativas improvisadas são criadas pelos esforços colaborativos de todo o grupo (SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011). Conforme referendado no terceiro capítulo desta dissertação, nenhum orador único cria a narrativa; ela aflora justamente da interlocução entre as crianças, construída turno a turno, a partir das trocas e negociações durante a conversa. Dessa maneira, cada nova contribuição para o desenvolvimento na narrativa é inspiração criativa de uma criança, mas essa proposta não se torna parte da trama até ser avaliada e acolhida, ou não, pelas demais.

Sob tal ótica, fundamentada nos estudos de Sawyer e DeZutter (2009) e Sawyer (2011), é possível afirmar que a produção das narrativas orais infantis baseada na emergência

colaborativa se caracteriza como imprevisível e contingente, pois suas estruturas não podem ser previstas ou determinadas antes da interação entre as crianças. Outro aspecto a considerar é que a narrativa emerge das ações sucessivas de todos os participantes; desse modo, os diálogos e as interações entre as crianças são essenciais e definem a produção das narrativas geradas. Em vista disso, pode-se sustentar que as narrativas orais infantis são um produto social coletivo, construído turno a turno, contingencialmente, a partir dos contributos das crianças narradoras.

Considerando os pressupostos expostos, destaco novamente a importância de que existam propostas e tempo para que as crianças pré-escolares possam brincar, dialogar e produzir suas narrativas orais. Nas palavras de Rinaldi (2012, p. 174-175, grifos meus), “precisamos elevar nosso nível de *escuta*, nosso diálogo e nossa atenção em relação às crianças, a fim de observá-las e ficar perto delas [...] precisamos dar a elas – e a nós mesmos – mais *tempo* para olhar para dentro, para dialogar com elas mesmas e com os outros”. Um trabalho pautado nas narrativas orais não acontece ao acaso; requer planejamento e intencionalidade, fruto de uma escolha e de uma ação pedagógica que valorizam e validam as vozes das crianças, a partir de uma escuta ativa, atenta e sensível. Quem conta uma história, conta-a para alguém. Assim, “escutar é dar valor ao outro. [...] Escutar é uma premissa para qualquer relacionamento de aprendizado” (RINALDI, 2012, p. 209).

Na mesma direção, Girardello (2018, p. 79) reitera o “caráter dialógico da construção do discurso narrativo nas crianças e da própria construção que a criança faz de si como narradora”, explicitando o encontro da literatura, das artes e da atribuição de sentido às experiências vividas pela própria criança ou pelos seus pares como fundamentais no processo de criação das narrativas. Para a autora, é justamente por meio da interlocução e do compartilhamento de ideias que as narrativas emergem, e, nesse contexto, sublinha a importância de um outro mais experiente, referindo-se ao “papel da mediação adulta na construção de um cotidiano cultural mais rico e hospitaleiro à criação de histórias pelas crianças” (GIRARDELLO, 2018, p. 75).

Embasada nessas prerrogativas, evidencio a seguir as mediações protagonizadas por mim nos encontros com as crianças em nossos Ateliês Narrativos, especialmente por meio dos diálogos estabelecidos com os participantes na produção de suas narrativas orais, viabilizados a partir das propostas intencionalmente planejadas, das obras literárias escolhidas e dos adereços produzidos.

### 5.2.2 As mediações intencionalmente planejadas

Prosseguindo a análise dos dados gerados em campo e sua interlocução com os construtos teóricos conceituais que fundamentam este estudo sobre a produção das narrativas orais das crianças pré-escolares, destaco nesta seção a relevância das mediações intencionalmente planejadas, seja pelas professoras, no âmbito das escolas infantis, seja, neste caso, por mim, enquanto pesquisadora, junto às crianças. De acordo com Fleer (2017, p. 170), “os professores têm um papel ativo, são os *designers* e os organizadores do ambiente cultural que é então codesenvolvido ou cocriado com as crianças”. A afirmação da referida autora corrobora a importância de um planejamento que equilibra e valoriza tanto protagonismo infantil quanto o protagonismo docente, pois “as intenções e iniciativas das crianças são o ponto de partida para o planejamento e a intervenção do professor em relação à história e ao diálogo que se segue. Assim, a perspectiva da criança deve ser considerada em todos os momentos” (FLEER, 2017, p. 170), cabendo ao educador planejar proposições a partir das observações e interesses demonstrados pelo grupo a fim de sofisticar os diálogos e complexificar o pensamento das crianças.

Essa premissa norteou as proposições de cada etapa dos Ateliês Narrativos, no intuito de organizar propostas recorrentes, com continuidade, pautadas em um trabalho sistemático e intencional para que as crianças pudessem ter tempo para dialogar, conviver, brincar, ampliar repertórios, produzir e compartilhar as suas narrativas. Esclareço que o planejamento de “contextos interessantes e potencialmente significativos” (AUGUSTO, 2015, p. 115) foi relevante para alavancar os saberes e as experiências das crianças, mas não significou uma programação rígida e inflexível. Como afirma Staccioli (2018, p. 69), “em qualquer momento da jornada educativa, podem ocorrer eventos imprevistos. Como todos sabemos a vida não é totalmente programável”. O importante é a postura atenta de um adulto interessado e engajado nas aprendizagens das crianças, que valida sua curiosidade e contribuições, que tem tempo para ouvir e conversar com elas, constituindo, assim, uma *comunidade de aprendizagem*<sup>96</sup> (ROGOFF; BARTLETT; TURKANIS, 2001).

---

<sup>96</sup> Para Rogoff, Bartlett e Turkanis (2001, p. 7), constitui-se uma *comunidade de aprendizagem* quando “crianças e adultos participam de atividades de aprendizagem de maneira colaborativa, com responsabilidades variadas, mas coordenadas, para promover o aprendizado das crianças. Os adultos são responsáveis por orientar o processo geral e apoiar a mudança das crianças e sua participação nos empreendimentos compartilhados: os adultos também lideram e incentivam o protagonismo das crianças e aprendem com as

Segundo Turkanis, Bartlett e Rogoff (2001, p. 226), “um dos princípios centrais da aprendizagem como comunidade [está em] criar um ensino colaborativo, fundamentado nos interesses das crianças”. Para isso, as referidas autoras destacam a relevância de um contexto educativo com ênfase no diálogo, na participação e na tomada de decisão em conjunto, envolvendo crianças, pais e professores. Desse modo, ressaltam a “importância da intencionalidade da aprendizagem para encontrar maneiras nas quais as crianças se envolvam” (TURKANIS; BARTLETT; ROGOFF, 2001, p. 228) a partir de muita conversa, análise e reflexão em um ambiente instigante, envolvente e desafiador.

Nessa perspectiva, ancorada nos estudos de Siraj-Blatchford e Sylva (2004), fundamentei as análises realizadas nesta seção no conceito denominado *pensamento compartilhado sustentado*. Retomando esse conceito, como abordado no terceiro capítulo desta dissertação, o pensamento compartilhado sustentado refere-se “às interações nas quais dois ou mais indivíduos *trabalham juntos* de modo intelectual para resolver um problema, esclarecer um conceito ou estender uma narrativa” (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004, p. 718, grifo das autoras). As autoras reiteram a importância do equilíbrio entre a ação docente e a aprendizagem ativa das crianças, dado que é nessa justa combinação entre as atividades de livre escolha e as proposições planejadas pelos educadores que acontecem as aprendizagens significativas, sempre em um contexto relacional.

Sob tal ótica, a construção cognitiva é “mútua, pois cada parte se envolve com a compreensão do outro e a aprendizagem ocorre através de um processo de coconstrução reflexiva” (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004, p. 720). Nesse contexto, são imprescindíveis as interações entre adulto e crianças, por meio de diálogos e, especialmente, de questionamentos abertos, os quais ampliam e desafiam o pensamento e a imaginação das crianças.

Pautada nessas prerrogativas, inicio a seguir a análise de alguns episódios que corroboram o exposto. Primeiramente, evidencio uma narrativa produzida por Carlos e o diálogo que travamos a partir da situação vivenciada:

---

atividades em que se envolvem com as crianças. Esta perspectiva elimina a dicotomia entre o ensino controlado pelos adultos verso a aprendizagem das crianças, substituindo por um arranjo bem diferente, no qual crianças e adultos são parceiros e não adversários”.

**Mingau: eu amo, sério!**

Neste ateliê, estavam disponíveis os diversos adereços explorados no decorrer dos encontros com as crianças: as peças ampliadas da obra *Caixa de Contos* (LAVAL, 2017), as pedras ilustradas, os dedoches, os bonecos e as esculturas de *biscuit*. O intuito era que, a partir dos adereços de sua preferência, os participantes produzissem uma narrativa de autoria própria. Carlos optou por três cenas das peças ampliadas da *Caixa de Contos*: na primeira cena, o menino, nomeado por Carlos como guerreiro, abraçava carinhosamente um senhor. Na segunda cena, o guerreiro, já montado em seu cavalo, acenava em despedida. E, na terceira, ao anoitecer, em meio a uma floresta, o guerreiro aproximava-se de uma cabana. Pela janela da cabana, era possível observar a silhueta de duas personagens, sentadas frente a frente. Após organizar as cenas, o menino deu início à sua narrativa oral:

**Carlos:** — Era uma vez um guerreiro que abraçou o pai e foi numa bela caminhada. Deu tchau pro pai e foi pra caminhada e ele achou uma casa e fim.

**Pesquisadora:** — Onde estava essa casa?

**Carlos:** — Hummm... Na floresta.

**Pesquisadora:** — O que tinha dentro dessa casa?

**Carlos:** — Uma bruxa e uma princesa.

**Pesquisadora:** — O que será que a bruxa e a princesa estavam fazendo lá?

**Carlos:** — Comendo mingau [falou e abriu um sorriso]. Eu amo, sério! O meu pai e o meu irmão fazem sempre. E eu comi hoje. (DC2, A15, 08/11/2019, p. 120)

Esse episódio se centra em Carlos, o qual, desde minha entrada em campo e durante os Ateliês, se apresentava falante, empolgado na exploração dos adereços e envolvido nas propostas e brincadeiras vivenciadas, mas, ao compartilhar oralmente suas narrativas, tanto de forma individual quanto coletiva, se mostrava reflexivo e raramente expressava suas ideias. Com o passar do tempo, Carlos foi se sentindo encorajado a narrar as histórias que inventava, foi experienciando esse lugar de autoria, assumindo cada vez mais seu protagonismo em nossos encontros.

De acordo com Campos (2010, p. 103), “a criança, ao tecer suas narrativas, está conquistando um espaço social, instaurando-se como sujeito ativo e expressando um pouco de tudo o que constitui o mundo da vida no qual ela está inserida”. Para que isso ocorra, é preciso garantir tempos e espaços para que a criança se sinta acolhida, motivada e encorajada, desenvolvendo, assim, sua oralidade e, concomitantemente, sofisticando suas narrativas. Com certeza, as leituras das obras literárias, as rodas de conversa, os diálogos com as crianças, a escuta das narrativas dos colegas, a exploração dos adereços favoreceram a constituição desse sujeito narrador. O processo vivenciado durante as três etapas dos Ateliês Narrativos,

denominadas Ateliês de Exploração, de Experimentação e de Produção das Narrativas Oraís, contribuiu de modo significativo para que Carlos pudesse expressar suas ideias e enriquecer a sua história, evidenciando todo o seu potencial narrativo.

Dessa maneira, os questionamentos que fiz relacionados às cenas escolhidas por Carlos para a produção de sua narrativa oral, tais como “onde estava essa casa?”, “o que tinha dentro dessa casa?” e “o que será que a bruxa e a princesa estavam fazendo lá?”, foram andaimes que impulsionaram o desenvolvimento de seu enredo. Segundo Siraj-Blatchford e Sylva (2004, p. 723), estender “um episódio iniciado pela criança por meio de andaime, instruções ou conversas temáticas [...] revela a natureza pedagógica proativa do papel dos adultos, [ou seja, a] intervenção do educador” nos contextos de aprendizagens.

Para que isso aconteça, é de suma importância que o adulto esteja engajado nas situações vivenciadas pelas crianças, não apenas na perspectiva do cuidado, monitoramento e acompanhamento dos meninos e meninas, mas investindo no diálogo e nas interações, estimulando a reflexão e instigando a imaginação das crianças através de conversas e questionamentos abertos. As referidas autoras declaram ainda que a qualidade das interações entre adulto e criança, mediante respostas positivas, entusiasmo com seus esforços, envolvimento de maneira respeitosa e atenciosa, é que encoraja as crianças “a experimentarem novas experiências” (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004, p. 725), conforme constatado com Carlos ao longo da pesquisa de campo.

Prosseguindo com as análises enfatizando a mediação docente junto às crianças, apresento um episódio que reitera a relevância do planejamento intencional das propostas a serem vivenciadas pelas crianças e das interlocuções tanto entre os pares quanto comigo. O episódio *Tá na imaginação* evidencia a importância do envolvimento do adulto “com as crianças de maneira planejada e focada para estimular o *pensamento compartilhado sustentado*” (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004, p. 720):

***Tá na imaginação!***

Estávamos na rodinha Bela, Eduarda, Everton, Neimar e eu. Nesse encontro, as crianças conheceram e exploraram a obra original *Caixa de Contos*, de Anne Laval (2017).

**Pesquisadora:** — O Caramelo e a Lisi fazem parte dessa obra chamada *Caixa de Contos*. Vocês já conhecem algumas peças, lembram?

**Bela:** — Mas elas não eram desse tamanho... [Referindo-se às peças ampliadas exploradas em ateliês anteriores.]

**Pesquisadora:** — Como elas eram?

**Neimar:** — Gigantes!

**Pesquisadora:** — Isso mesmo, eram maiores. Sabem por que resolvi fazer peças maiores?

**Everton:** — Eu sei! Pra gente ver melhor!

**Pesquisadora:** — Bem isso! Assim vocês poderiam reparar em todos os pequenos detalhes de cada cena. Esse quebra-cabeça tem muitas peças. A cada encontro eu escolho algumas pra gente explorar, brincar, contar histórias. Hoje, escolhi algumas cenas onde sempre aparece um personagem... Alguém descobriu quem está aparecendo em todas as peças? [Todos muito interessados, ouvindo atentamente, observando as peças que fui distribuindo no centro da roda, responderam prontamente:]

**Crianças:** — O lobo!

**Pesquisadora:** — Onde está o lobo nessa cena?

**Neimar:** — Ele está ali.

**Pesquisadora:** — **Ali onde?**

**Neimar:** — Ele está numa árvore...

**Pesquisadora:** — **Mas como ele está na árvore?** Sentado num galho? Subindo na árvore? Balançando-se na árvore?

**Everton:** — Ele tá amarrado no tronco.

**Pesquisadora:** — **Quem será que amarrôu ele ali?**

**Neimar:** — Foi, foi...

**Eduarda:** — O caçador.

**Neimar:** — Foi o caçador e o gnomo.

**Pesquisadora:** — **Como é que o caçador e o gnomo conseguiram amarrar o lobo na árvore?**

**Everton:** — Eu sei! **Ele [o caçador] pegou o pau e deu uma ‘espadada’ no lobo e daí eles amarraram ele com uma corda.**

**Pesquisadora:** — Que boa ideia! Vocês perceberam que o Everton contou uma parte interessante da história? Vocês estão vendo esta cena em alguma dessas peças?

**Crianças:** — Não!

**Pesquisadora:** — Pois é... Então como é que o Everton sabe o que aconteceu?

**Neimar:** — Porque tá na imaginação! (DC2, A12, 28/10/2019, p. 88)

A análise do episódio evidencia a importância de planejar, de “selecionar as experiências e os contextos aos quais as crianças serão expostas” (AUGUSTO, 2015, p. 115), articulando propostas diversificadas, de modo regular e sistemático, em um contexto dialógico, lúdico e interativo. Concordo com Augusto (2015, p. 116) quando declara que “a diversidade de experiências é pano de fundo para as elaborações das crianças, mas é a continuidade que promove a exploração, a investigação, a sistematização de conhecimentos e a atribuição de sentido”. Certamente, a forma como as peças da obra *Caixa de Contos* (LAVAL, 2017) foram exploradas paulatinamente a cada etapa dos Ateliês Narrativos, sempre considerando a mediação literária (CARDOSO, 2014), a organização do ambiente e a

exploração dos adereços, especialmente produzidos para a pesquisa de campo, foi essencial para a ampliação dos repertórios das crianças e a produção das narrativas orais infantis.

Além disso, os diálogos com as crianças, a escuta e os questionamentos feitos no intuito de instigar as meninas e meninos a expressarem suas ideias também foram fundamentais para o desenvolvimento das narrativas. De acordo com Siraj-Blatchford e Sylva (2004, p. 722), “os adultos devem usar seu envolvimento com as crianças de maneira planejada e focada para estimular o pensamento compartilhado”, incentivando a imaginação das crianças por meio de questionamentos abertos.

Assim, no episódio anteriormente descrito, as perguntas “ali onde?”, “mas como ele está na árvore?” e “como é que o caçador e o gnomo conseguiram amarrar ele na árvore?” impulsionaram os participantes da sessão a fazerem inferências, a criarem possíveis enredos que explicassem a cena observada, conforme evidenciado por Everton ao narrar o modo como “o caçador pegou o pau e deu uma ‘espadada’ no lobo e daí eles amarraram ele com uma corda”. Nessa direção, o *pensamento compartilhado sustentado* (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004) propicia o equilíbrio entre as oportunidades de livre escolha da criança e o trabalho pedagógico intencionalmente planejado pelo adulto, que atua como andaime, interagindo e dialogando com as crianças, com olhar atento e escuta sensível aos interesses e necessidades do grupo, impulsionando as aprendizagens das meninas e meninos. Como explicitado no terceiro capítulo da dissertação, o importante é o adulto desafiar o pensamento das crianças, ouvindo atentamente, considerando suas ideias, dialogando com elas, oportunizando a reflexão sobre as vivências. Nessa perspectiva, o papel do adulto é “estender” (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004) o episódio iniciado pelas crianças ou facultado pelas situações de aprendizagens planejadas.

Do mesmo modo, Girardello (2011, p. 77) defende esse “encorajamento delicadamente equilibrado”, pois é fundamental esse equilíbrio entre a estruturação de atividades pelo adulto e a livre escolha das crianças. De acordo com a autora, a criança “cria estratégias e enredos a partir do que já conhece, experimenta a liberdade radical da imaginação que, movida pela curiosidade e assegurada pelos adultos em seu ambiente, dá-lhe base para formulações cada vez mais complexas em seu conhecimento de mundo” (GIRARDELLO, 2011, p. 80). A fala de Neymar no final do episódio trata justamente dessa “descoberta da profundidade infinita da imaginação” (KEARNEY, 1991, p. 175), posto que, ao

perguntar como é que o colega sabia o que havia ocorrido, uma vez que nenhuma cena da obra evidenciava o fato, sem titubear o menino afirmou: “porque tá na imaginação!”.

Dessa forma, devemos reconhecer que “a narrativa desempenha um papel dos mais importantes na vida imaginativa infantil” (GIRARDELLO, 2011, p. 82), pois as histórias têm significado central na imaginação das crianças. Para a referida autora, a escuta literária, o contar e ouvir histórias “são como clareiras num bosque” (GIRARDELLO, 2011, p. 82), visto que permitem um constante exercício imaginativo das crianças. Ela destaca que “um ponto de partida para a criação dessa *clareira* é a preparação imaginativa da *performance*, pela professora” (GIRARDELLO, 2011, p. 83), dado que os modos como a professora lê ou conta as narrativas explorando a fala, o tom de voz, o olhar, os gestos, a expressividade corporal são “detalhes singelos, mas essenciais, porque ajudam a criança a construir o filme mental sugerido pela narração” (GIRARDELLO, 2011, p. 84). Assim, a autora declara que “o trabalho de criação imaginária, numa partilha narrativa entre adultos e crianças, dá-se necessariamente em mão dupla”, defendendo a imbricada relação entre narrador e ouvintes, arte e ciência, imaginação e curiosidade.

Prosseguindo com as análises acerca das mediações na produção das narrativas orais infantis, o episódio a seguir apresenta a correlação entre os conceitos centrais abordados nesta seção, tanto relacionados aos pressupostos da *emergência colaborativa* (SAWYER; DEZUTTER, 2009) quanto do *pensamento compartilhado sustentado* (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004). O episódio *Olha, tem até a lua!* evidencia os diálogos, as reflexões e as negociações desencadeadas entre Everton, Carlos e eu na elaboração da narrativa coletiva entre os meninos:

***Olha, tem até a lua!***

Nesse ateliê, as crianças exploravam pela primeira vez as 20 peças ampliadas da *Caixa de Contos* (LAVAL, 2017), totalizando 40 cenas e infinitas possibilidades de combinações para a criação de suas narrativas. No encontro, estavam presentes os sete participantes – Bela, Bruce, Carlos, Eduarda, Everton, Maria Fernanda, Neimar – e eu. Todos já haviam apresentado potentes enredos, individualmente, em duplas, em trios, em quartetos. Conforme sugerido pelas crianças, enquanto um grupo de colegas apresentava, os demais, sentados na arquibancada, apreciavam a apresentação. Todos já haviam compartilhado suas histórias, mas, antes de finalizar a proposta, indaguei:

**Pesquisadora:** — Mais alguém quer inventar alguma história?

**Everton:** — Eu quero! [E prontamente iniciou a narrativa.] A bruxa ficou enfeitiçada e ela disse “Eu vou enfeitiçar esse sapo pra ele virar pedra viva que fala, mas que não caminha”. [Enquanto isso, Carlos foi acrescentando

outras peças na sequência. Everton retrucou.] Carlos, não é para ficar botando essas peças.

**Pesquisadora:** — Ao colocar uma nova peça, **tu podes ir inventando a história**, como o Everton está fazendo... [Sem titubear, Carlos disse:]

**Carlos:** — Eles [a bruxa e o rei] foram tomar um sorvete, daí ela [a menina de vestido amarelo] foi roubar o chapéu da bruxa.

**Everton:** — Ela [a bruxa] foi roubar todos os sorvetes que existiam na sorveteria.

**Carlos:** — Não!

**Everton:** — Foi sim. Ei! **Tem que virar do outro lado, isso aqui não é da nossa história. E também podemos tirar essa daqui e colocar no final** [enquanto falava, Everton reorganizou as peças].

**Carlos:** — Agora sim ficou combinando!

**Everton:** — Não, não ficou combinando, mesmo assim não é a mesma história.

**Pesquisadora:** — **Onde é que tu achas que aquela cena encaixaria melhor?**

**Everton:** — Eu acho que combina no final, porque ela é escura, é a mais escura de todas! [A peça que ele indicava tinha um fundo azul, remetendo à noite; as demais peças tinham fundo branco.]

**Pesquisadora:** — É mesmo! **Por que será que é mais escura do que as outras cenas?**

**Carlos:** — Porque **anoiteceu**. Olha, **tem até a lua!**

**Everton:** — É. Essa aqui [apontou para a primeira peça] é uma hora [seguiu apontando para a sequência de cenas], duas horas, três horas, quatro horas, cinco horas, seis horas, sete horas, oito horas... são nove horas da noite.

**Pesquisadora:** — Muito bem!

**Carlos:** — Então ela foi roubar os sorvetes.

**Everton:** — Aí ela fez um feitiço, daí ela ficou gorda demais e estourou e era a mesma história que eu contei antes: ela enfeitiçou o sapo. Mas no final tudo 'virou' melhor.

**Carlos:** — E agora essa, essa peça.

**Everton:** — Ei, essa aí já foi! Quando ela estava voltando para casa era só um 'sono'. Quando ela estava chegando em casa, ela acordava. Era um 'sono' da bruxa.

**Pesquisadora:** — Era um sono ou um sonho?

**Everton:** — Sonho. Tira essa [retirou uma cena]. Ela ainda estava no sonho e tomou um sorvete com a menina. Elas ficaram amigas, e daí a aranha matou a menina. Aí a bruxa estava tentando acordar ela e daí é o final da história que a gente já contou. Que quando ela chegava em casa, ela acordava.

**Carlos:** — Mas já era dez horas da noite.

**Everton:** — Onze! Olha aqui [levantou-se para fazer a contagem das peças novamente].

**Carlos:** — Mais tarde?

**Everton:** — Um, dois, três...

**Carlos:** — Não, olha aqui. Uma hora, segunda hora, terceira, quarta, quinta, sexta, [pausa] aí...

**Everton:** — Não! **Uma hora, duas horas, três horas, quatro horas, cinco horas, seis horas, sete horas, oito horas, nove horas, dez horas, onze, doze. Doze horas.**

**Pesquisadora:** — Doze horas, podemos então dizer que é meia-noite.

**Carlos:** — Meia-noite!

**Everton:** — Isso, meia-noite! (DC2, A9, 15/10/2019, p. 64)

O episódio apresentado demonstra o processo de produção da narrativa a partir da emergência colaborativa (SAWYER; DEZUTTER, 2009) entre Everton e Carlos, além dos pressupostos do pensamento compartilhado sustentado (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004), pois o diálogo entre os pares e os questionamentos realizados por mim contribuíram para a reflexão e, conseqüentemente, para a produção da narrativa protagonizada pelos meninos. Nessa perspectiva, destaco ainda as contribuições de Littleton *et al.* (2005, p. 169), os quais corroboram o princípio de que “trabalhar colaborativamente é mais efetivo do que trabalhar sozinho”, evidenciando, desse modo, que “são positivos os efeitos da interação social para a aprendizagem” das crianças. Os referidos autores defendem um trabalho pautado na abordagem, que denominaram *Pensando Juntos*<sup>97</sup> (LITTLETON *et al.*, 2005).

Ao analisar o episódio *Olha, tem até a lua!*, primeiramente ressaltou o encorajamento do Carlos, que estava muito empolgado inserindo mais e mais peças ao enredo, mas, até aquele momento, sem revelar sua imaginação oralmente. Ao dizer para ele “tu podes ir inventando a história”, incentivei que expressasse suas ideias acerca da narrativa em construção, iniciada pelo colega Everton; porém, o diálogo entre os meninos logo indicou um desacordo com a sequência dos fatos.

Assim, quando Everton expressou o seu pensamento, afirmando em voz alta “tem que virar do outro lado, isso aqui não é da nossa história. E também podemos tirar essa daqui e colocar no final”, ele contribuiu para que Carlos e as demais crianças que acompanhavam a narrativa refletissem sobre a organização das cenas. Segundo Littleton *et al.* (2005, p. 177), alicerçados nos pressupostos da teoria sociocultural, “é essencial que as crianças compartilhem seus pensamentos através da conversa”, pois, dessa maneira, podem comparar ideias e chegar a uma decisão mais fundamentada, aprendem a pensar em voz alta e a valorizar o trabalho colaborativo, como uma *comunidade de aprendizagem* (ROGOFF; BARTLETT; TURKANIS, 2001).

Em uma comunidade de aprendizagem (ROGOFF; BARTLETT; TURKANIS, 2001), as crianças aprendem com as diferentes perspectivas, tendo em conta o ponto de vista dos demais. Nessa concepção, são consideradas aprendizes responsáveis, “pensadores e

---

<sup>97</sup> Livre tradução de *Thinking Together*. Nessa abordagem, as referidas autoras inglesas, fundamentadas em seus estudos com as crianças, constataram três diferentes tipos de diálogos nos contextos educativos: Conversa de Disputa (*Disputational Talk*), Conversa Cumulativa (*Cumulative Talk*) e Conversa Exploratória (*Exploratory Talk*).

solucionadores de problemas complexos, comunicadores eficazes, participantes e líderes de grupos cooperativos, colaboradores da comunidade” (BARTLETT; TURKANIS; ROGOFF, 2001, p. 35). Porém, vale reiterar que o protagonismo das crianças não significa o apagamento do papel docente. Cabe ao adulto planejar com intencionalidade as proposições a serem vivenciadas pelo grupo, acompanhando, desafiando, orientando e potencializando as aprendizagens das crianças.

Avançando na análise do episódio, é possível constatar ainda que as perguntas “onde é que tu achas que aquela cena encaixaria melhor?” e “por que será que é mais escura do que as outras cenas?” favoreceram a observação e a reflexão dos meninos, que decidiram inclusive organizar a sequência das cenas iniciando com as peças de fundo branco, remetendo ao dia, e finalizando com a peça mais escura, de fundo azul, pois indicava que “estava anoitecendo”, “tinha até a lua”. A situação analisada denota “que o desenvolvimento das habilidades de discussão das crianças depende fortemente do uso da linguagem exploratória do professor, particularmente questionamentos abertos e ênfase no raciocínio e na mudança de opinião” (LITTLETON *et al.*, 2005, p. 186). Tal declaração reafirma a importância da mediação docente em um contexto de aprendizagem colaborativa, considerando os saberes e os interesses das crianças.

Outro aspecto da narrativa dos meninos que ressaltado é a organização temporal, indicando as horas para cada cena empregada no enredo. Foi muito interessante acompanhar as discussões entre ambos até chegarem ao consenso de denominar, conforme destacado no episódio descrito, “uma hora, duas horas, três horas...”, sucessivamente, até as 12 horas; no caso, seriam 24 horas. Então, fiz a intervenção, informando que poderiam nomeá-la “meia-noite”, sugestão acolhida pelos narradores. Neste exemplo, podem-se identificar elementos relacionados à *Conversa Exploratória*<sup>98</sup> (LITTLETON *et al.*, 2005, p. 171), posto que fica evidente “o engajamento conjunto ativo das crianças com as ideias umas das outras. Embora as ideias iniciais possam ser contestadas e contra-contestadas, justificativas apropriadas são

---

<sup>98</sup> Littleton *et al.* (2005) caracterizam três tipos diferentes de diálogos entre as crianças. O primeiro é a *Conversa de Disputa*, caracterizando-a como uma discussão, uma discordância efetivamente improdutiva, na qual a ideia inicial é rejeitada; porém, o grupo não encontra uma resolução clara, não entra em um acordo acerca das sugestões dialogadas. Por sua vez, a *Conversa Cumulativa* adiciona ideias, geralmente acríicas, ao que foi anteriormente dito; assim, as sugestões iniciais são aceitas sem discussão ou com apenas alterações superficiais. Já na *Conversa Exploratória*, as ideias são debatidas entre as crianças, são feitos questionamentos e justificativas, bem como são oferecidas sugestões alternativas; desse modo, chega-se a uma conclusão a partir de um acordo coletivo, alcançado em conjunto, por meio do diálogo.

articuladas e hipóteses alternativas são oferecidas”. Desse modo, por meio do diálogo, foram tecidos os acordos a partir da aceitação conjunta das sugestões dos participantes.

Vale frisar que essa forma de conversar não ocorre naturalmente entre as crianças. Saber falar e ouvir, respeitar o posicionamento dos demais, acolher ou não outros pontos de vista, argumentar e refletir acerca de diferentes assuntos são habilidades de discussão desenvolvidas e potencializadas ou não nas crianças dependendo da forma como se trabalha diariamente com elas. Corroborando o exposto, é possível afirmar que “a maneira como [os professores] conversam, agem e estruturam as atividades da sala de aula transmitem mensagens poderosas sobre como a aprendizagem e a fala devem ser feitas nesses contextos” (LITTLETON *et al.*, 2005, p. 175).

Outra importante contribuição da abordagem *Pensando Juntos* refere-se à construção coletiva das regras e combinações junto às crianças, pois “essa cultura de colaboração é baseada no respeito mútuo e na confiança entre professores e alunos, de forma que se sintam capazes de assumir os riscos inerentes à abertura de seu pensamento ao grupo de colegas” (LITTLETON *et al.*, 2005, p. 175). Desse modo, as crianças aprendem maneiras de pensar e conversar juntas, “onde as oportunidades de diálogo estruturado com colegas são frequentes e onde as regras básicas para a *Conversa Exploratória* são modeladas na fala do professor” (LITTLETON *et al.*, 2005, p. 175), referendando, assim, a relevância do papel docente no contexto pré-escolar.

Na mesma direção, Siraj-Blatchford e Sylva (2004) argumentam que o trabalho pautado no *pensamento compartilhado sustentado* tem como prerrogativa a atuação do adulto na perspectiva de andaime, fornecendo o apoio essencial para que a criança amplie seus conhecimentos e construa suas aprendizagens em um contexto de compartilhamento de propósito e de atividade conjunta entre criança e professor. Dessa forma, segundo as referidas autoras, o adulto gradualmente se retira ou reduz o suporte, permitindo que a criança desenvolva confiança em seu desempenho independente. Assim, evidencia-se o mútuo protagonismo da criança e do professor nos contextos de vida coletiva das escolas infantis.

Portanto, a partir das prerrogativas apresentadas por Siraj-Blatchford e Sylva (2004), em diálogo com a análise dos dados gerados na investigação com as crianças neste estudo, é possível advogar favoravelmente à implementação de práticas pedagógicas que considerem o pensamento compartilhado sustentado nos contextos cotidianos das escolas infantis. Certamente, um trabalho fundamentado no diálogo, na qualidade das interações criança-

adulto, no equilíbrio entre as atividades de livre escolha da criança e as propostas intencionalmente planejadas pelo professor pode significar uma potente possibilidade para o trabalho pedagógico com as crianças.

Nesta seção com foco nas mediações protagonizadas entre as crianças ou intencionalmente planejadas por mim, destaquei dois conceitos centrais – emergência colaborativa (SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011) e pensamento compartilhado sustentado (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004) –, os quais ancoraram as análises dos episódios apresentados. A seguir, a última seção deste capítulo de análise das unidades geradas a partir da empiria abordará os elementos das narrativas produzidas pelas crianças.

### 5.3 AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS

Assim é a criança, sempre com histórias para contar. (CAMPOS, 2010, p. 98)

As crianças também são, potencialmente, “contadoras de histórias”. (HARTMANN, 2013, p. 191)

Em consonância com o anunciado na introdução deste capítulo, analiso nesta seção as narrativas das crianças, destacando seus processos de criação, a sequência, a progressão temática, os personagens, os problemas a serem resolvidos, os adereços mágicos, os repertórios, a intertextualidade, entre outros elementos evidenciados pelos meninos e pelas meninas em suas narrativas orais. Concordo com Campos (2010) e Hartmann (2013), conforme exposto na abertura desta seção, pois ambas as autoras, em seus estudos, apontam para o grande potencial narrativo das crianças. A realização desta investigação coaduna com as afirmações explicitadas na referida epígrafe, considerando que o vasto material gerado em campo revelou o quanto as crianças estão sempre dispostas a nos contar uma história. Elas têm muito a nos informar sobre seus mundos a partir de suas narrativas.

Assim, nesta seção, inicialmente apresentarei alguns episódios nos quais as crianças protagonizam suas narrativas de modo individual, seguidos de narrativas produzidas coletivamente pelas crianças.

#### ***O rei, a bruxa e a princesa***

Estávamos na rodinha Bela, Eduarda, Everton, Maria Fernanda, Neimar e eu. Após a contação da história “A coroa do rei” utilizando a técnica origami, exploramos algumas peças ampliadas da *Caixa de Contos* (LAVAL, 2017) nas

quais apareciam o rei. Além disso, as crianças tinham à disposição os dedoches do rei e da menina de vestido amarelo. Ao constatar que as crianças já haviam observado e escolhido a cena sobre a qual gostariam de contar uma história, indaguei:

**Pesquisadora:** — Alguém gostaria de contar uma história sobre rei?

A Eduarda imediatamente se prontificou, mostrando a peça escolhida por ela para desencadear a sua narrativa: uma cena onde aparecia o rei e a menina de vestido amarelo em frente a um castelo.

**Eduarda:** — Eu! Minha história é sobre um rei e uma princesa! **É sobre este rei e esta princesa, mas é outra história. A história é da Rapunzel.** Essa é a Rapunzel, e esse era o rei, pai dela. Quando ela foi pequenininha, ela foi ‘pegada’ por uma **bruxa**, e a bruxa fingiu ser a mãe dela. E daí, a mãe dela, a bruxa, não deixava ela ficar sozinha. Ela não podia fazer nada. Quando ela conseguiu ficar sozinha com ele, a mãe dela falou: **“Não pode ficar sozinha com ele, minha filha, vai para o seu quarto agora, senão você vai ficar três dias sem celular, sem nada”**. Depois passou alguns dias, mas **ela ainda não podia sair, porque ela se machucou e tinha que ficar todo o dia na cama dela**. Daí o pai dela a procurava e ele achou um **cavaleiro**. Aí o cavaleiro achou uma torre, aí o rei, o pai dela, achou o castelo. Na verdade, achou uma torre, aí ele subiu, abriu já a porta com raiva para ver se estava lá a filha. Aí, quando ele achou, o rei foi puxado pela bruxa. Aí todos os cavaleiros acharam a princesinha. Aí o pai dela ficou muito tempo lá nas grades, preso, lá preso em um lugar bem distante. Ele estava preso lá no calabouço e daí ele foi ‘soltado’. **Ele pegou sua filha e aí foi para o castelo dela e até hoje ficou lá em cima com ela.** (DC2, A8, 07/10/2019, p. 55)

O episódio narrativo de Eduarda dialoga com os pressupostos defendidos por Smith, Bordini e Sperb (2009) ao se referirem ao caráter lúdico e experimental apresentado pelas crianças em situações de reconto e criação de histórias. As referidas autoras sinalizam que narrativas orais infantis são entremeadas tanto de elementos “pessoais como ficcionais, tanto de histórias já conhecidas como de histórias inventadas, recriadas” (SMITH; BORDINI; SPERB, 2009, p. 189), contribuindo, assim, para que a criança desenvolva a imaginação e reorganize livremente os elementos da sua experiência.

Ao iniciar seu enredo, Eduarda anuncia e situa os ouvintes que sua história “é sobre este rei e esta princesa, mas é outra história”, referindo-se ao caráter autoral de sua narrativa, mesmo que, em seguida, afirme que vai contar “a história [...] da Rapunzel”. O contexto introdutório da narrativa nos remete ao famoso conto infantil *Rapunzel*; porém, em meio à trama, Eduarda traz à tona situações comumente vivenciadas no cotidiano contemporâneo, conforme evidenciado no enunciado “não pode ficar sozinha com ele minha filha, vai para o seu quarto agora, senão você vai ficar três dias sem celular, sem nada”. Outro excerto que se refere a experiências da vida real é quando Eduarda relata que a princesa “ainda não podia

sair porque ela se machucou e tinha que ficar todo o dia na cama dela”. Corroborando o exposto, Campos e Girardello (2015, p. 97) argumentam que “o mundo da vida permeia o jogo das histórias das crianças”, pois, quando “elas estão contando e recriando narrativas ouvidas e lidas, fazem-nas com sentidos advindos das próprias experiências cotidianas”.

Na continuação, a narrativa retoma seu viés ficcional, contendo o rei, os cavaleiros, a torre, o castelo e até mesmo um calabouço, palavra pouco usual considerando o contexto atual e a faixa etária, mas que indica seu conhecimento prévio sobre o universo das histórias envolvendo a realeza. Para Smith e Sperb (2007, p. 553), “a apropriação de formas convencionais de contar histórias contribui para a organização e sofisticação do pensamento discursivo e da imaginação criadora” das crianças, e essa prerrogativa está presente de modo contundente na narrativa de Eduarda.

Prosseguindo a análise do episódio *O rei, a bruxa e a princesa*, sinalizo as contribuições de Smith, Bordini e Sperb (2009, p. 181) ao definirem narrativa como “um modo de pensamento discursivo que organiza numa história personagens e situações, com um transcurso temporal”. O enredo de Eduarda apresenta esses elementos inerentes à narrativa (introdução, conflito, desenlace), além de um desfecho em que tudo acaba bem, uma vez que o rei consegue salvar “sua filha e aí foi para o castelo dela e até hoje ficou lá em cima com ela”.

Assim, no episódio *O rei, a bruxa e a princesa*, de autoria de Eduarda, foi possível constatar seu processo de criação da narrativa, entremeando a cena observada com aspectos ficcionais e experiências reais; a sequência da narrativa e a progressão temática; as personagens, tais como o rei, a princesa, a bruxa e os cavaleiros; a apresentação de um problema; e o emprego de um vocabulário relacionado ao enredo, evidenciando o repertório da narradora. De acordo com Campos e Girardello (2015, p. 99, grifos das autoras), na produção das narrativas orais das crianças, “não há simplesmente reproduções, mas produções-criações de narrativas que se encadeiam *na* e *pela* linguagem, produzindo, inclusive, diferentes experiências, tanto à criança que narra a sua história quanto aquela que ouve”. Para as referidas autoras, “mesmo as experiências inexplicáveis, pela narrativa fazem sentido” (CAMPOS; GIRARDELLO, 2015, p. 99).

Outro aspecto a destacar refere-se à intertextualidade presente na narrativa, a qual nos remete a elementos de contos de fadas tradicionais. A Eduarda inclusive nomeia a princesa como Rapunzel, a qual ainda bebê é raptada por uma bruxa, que se diz mãe dela,

mas a prende na torre de um castelo, e o rei só consegue salvá-la com a ajuda de cavaleiros. Desse modo, Eduarda apresentou uma rica narrativa. Ela sempre era uma das primeiras crianças a voluntariar-se para contar oralmente as histórias que criava. Seus enredos caracterizam-se por essa mistura entre personagens e fatos ficcionais e reais, apresentando, assim, ricas e complexas narrativas.

A partir do exposto, é importante ressaltar as contribuições de Campos (2010, p. 100, grifo da autora) acerca da produção das narrativas infantis, pois “a história que a criança cria e conta parte de algo *dado*, que pode ser o conjunto de narrativas que ela ouviu em diferentes espaços sociais e que advém do mundo da sua vida”. Evidencia-se tal prerrogativa na narrativa de Eduarda, uma vez que, de acordo com a referida autora, “mesmo quando [a criança] está reproduzindo um texto, ou seja, recontando uma história, trata-se de um acontecimento novo e singular” (CAMPOS, 2010, p. 110). Na mesma direção, Kearney (2012, p. 415) denomina essa forma criativa de contar de *mimesis*, enfatizando essa correlação “entre o mundo narrado e o mundo vivido” do narrador em ação. Desse modo, é possível afirmar que as histórias que as crianças criam mesclam elementos da sua experiência pessoal, de seus repertórios e da sua imaginação, imprimindo autoria em suas narrativas.

Dando continuidade às análises das narrativas produzidas de modo individual pelas crianças, apresento a seguir um episódio protagonizado por Maria Fernanda, ocorrido nessa mesma sessão no decorrer da segunda etapa dos Ateliês Narrativos, chamada de Ateliês de Exploração:

***Era uma vez um rei...***

Logo após Eduarda ter finalizado sua narrativa, Maria Fernanda quis expressar sua história. Ela escolheu a cena na qual aparecem a bruxa e o rei fazendo um brinde, a menina e o menino tomando um suco, uma cobra e uma aranha por perto, observando. O clima é festivo, pois a cobra e a aranha estão com chapéu de festa; há um rádio, alguns confetes, e todos os personagens estão felizes, sorrindo. Com a cena em mãos, Maria Fernanda prontamente iniciou sua narrativa:

**Maria Fernanda:** — Já inventei! **Era uma vez** um rei, ele tinha uma filha. Um dia, eles foram convidados para uma festa, mas **a bruxa deu um suco envenenado pra eles**. Então, **quando ela deu o suco envenenado, a filha, ela desmaiou. O pai viu que ela desmaiou e daí ele não tomou o suco envenenado**. Daí **ele pegou a espada dele, mas a bruxa transformou ele em pedra**. Daí os cavaleiros ouviram e foram salvar o rei. Enquanto os cavaleiros lutavam, a bruxa estava lutando com o rei. Não, os cavaleiros estavam salvando o rei enquanto o rei estava acordando a filha. Daí, quando a filha

acordou, a bruxa, com a cobra má dela, **a cobra má deu uma mordida no pai e na filha.**

**Neimar:** — Daí eles desmaiaram?

**Maria Fernanda:** — Não. Daí **apareceu outro rei que salvou eles dois e matou a bruxa.** Daí **o menino viu tudo isso e achou que era só um filme.** (DC2, A8, 07/10/2019, p. 55)

Na primeira seção deste capítulo, evidenciei o quanto Neimar se destacava pela sua performance narrativa (HARTMANN, 2015c), capturando totalmente a atenção da audiência ao contar suas histórias. O mesmo acontecia com a Maria Fernanda. Toda vez que a palavra estava com ela, rapidamente todos se aprumavam para ouvir a criativa narrativa, repleta de aventuras, embates e desfechos inusitados. Era possível perceber que a própria narradora se divertia com o enredo que inventava, sempre muito bem encadeado e surpreendente.

No episódio *Era uma vez um rei* não foi diferente. Maria Fernanda escolheu uma cena que exalava um clima de felicidade e comemoração, mas, ao iniciar a narrativa, logo anunciou que “a bruxa deu um suco envenenado pra eles”. Nesse instante, a audiência era dela! Os ouvintes prontamente arregalaram os olhos, na expectativa do que viria a seguir, a imaginação correndo solta, pois, como afirma Campos (2010, p. 37), “no momento em que a criança ouve ou narra uma história, ela tem a oportunidade de sentir encantamento, provocar emoções, desenvolver a imaginação e a fantasia”, e estes eram aspectos inerentes às narrativas protagonizadas por Maria Fernanda.

Ao capturar a atenção da plateia, a menina seguiu narrando uma sequência de fatos que realmente manteve a compenetração dos ouvintes: ao beber “o suco envenenado” servido pela bruxa na festa, a filha “desmaiou”, mas o rei percebeu a situação e “ele não tomou o suco envenenado”. O monarca, na tentativa de salvar a filha, que estava desacordada, “pegou a espada dele”; porém, a bruxa foi mais rápida e “transformou ele em pedra”. Assim, quando a audiência pensou que a história havia sido concluída, Maria Fernanda deu continuidade ao enredo, com a chegada dos “cavaleiros [que] ouviram e foram salvar o rei”. A narrativa seguiu com a luta entre os cavaleiros e a bruxa, com o rei tentando acordar a filha, e, quando ele finalmente conseguiu despertar a princesa, eis que “a cobra má” da bruxa “deu uma mordida [tanto] no pai quanto na filha”.

Nesse momento, todos estavam enfeitiçados pela história, e, no mesmo instante, Neimar indagou “eles desmaiaram?”, confirmando o desejo da plateia pela continuidade da narrativa. Como sempre, Maria Fernanda surpreendeu a todos com um final inusitado.

Magicamente surgiu “outro rei que salvou eles dois e matou a bruxa”. Nesse instante, a narradora se deu conta de que não havia mencionado o menino, que também aparecia na cena, no decurso de sua história. Então, arrematou criativamente sua narrativa anunciando que “o menininho viu tudo isso e achou que era só um filme”.

Foi incrível o modo como a progressão dos fatos foram sendo apresentados por Maria Fernanda em sua narrativa, envolvendo por completo os ouvintes. Por certo, como pontua Kearney (2012, p. 415), o ato de contar histórias só existe no jogo interativo envolvendo “alguém (um narrador) contando algo (uma história) a alguém (um ouvinte) sobre algo (um mundo real ou imaginário)”. E esse envolvimento entre narrador, ouvinte e narrativa esteve presente ao longo da história contada pela menina.

Nas palavras de Campos (2010, p. 98), “por meio da atividade de narrar, [a criança] desenvolve sua imaginação, amplia suas capacidades orais, de criação, sensibilidade, memória e, sobretudo, sente-se livre para expor suas diferentes sensações, emoções, sentimentos, vivências e experiências”. Eis a relevância de garantir, no contexto diário das escolas infantis, a produção das narrativas orais das crianças pré-escolares.

Na mesma direção, Hartmann (2015b, p. 244, grifo da autora) declara que “o fato de as crianças aparecerem como *autoras* das histórias (mesmo que essas sejam inspiradas em narrativas pré-existent) contribui substancialmente no desenvolvimento de sua autoestima e no reconhecimento de suas capacidades expressivas”. Por essa razão, é tão importante o contato das crianças com a literatura, seja por meio da leitura oral de um adulto ou pela contação de histórias, pois tanto maior será o repertório dos meninos e meninas para a criação de novos enredos.

Avançando nas análises das histórias criadas e contadas pelos participantes da pesquisa de campo, apresento na sequência um episódio que também ocorreu nesse mesmo Ateliê, no qual explorávamos narrativas criadas pelas crianças a partir das cenas com o rei, personagem central que desencadeou a proposta daquele encontro. Segue a narrativa protagonizada pelo Everton:

***O rei e a bruxa***

Estávamos na rodinha Bela, Eduarda, Everton, Maria Fernanda, Neimar e eu. Eduarda e Maria Fernanda já haviam apresentando suas narrativas. Eis que Everton, mostrando o dedoche da personagem de vestido amarelo, indagou:

**Everton:** — **Essa aqui pode ser a bruxa?**

**Pesquisadora:** — Claro.

**Maria Fernanda:** — Mas ela é uma bruxa? [Apontando a personagem, parecendo incrédula com minha resposta.]

**Pesquisadora:** — O que vocês acham?

**Eduarda:** — Ela pode ser uma bruxa, ela tem chapéu.

**Bela:** — Ou pode ser uma princesa, uma menina...

**Neimar:** — Uma bruxinha engraçada ou uma bruxa safada!

**Pesquisadora:** — Isso mesmo, quando contamos histórias, nós temos o poder de transformar, de inventar, do jeito que a gente quiser!

Everton então se sentiu encorajado a protagonizar sua narrativa. Ele **pegou os dois dedoches e a peça ampliada com a cena da bruxa e o rei** de mãos dadas, frente a frente, olhos fechados, instantes antes de selarem um beijo. Acima deles, um coração e, ao lado da bruxa, uma cobra, que aparentava ser seu animal de estimação. Everton, muito criativo, puxou o baú para perto de si, fechou a tampa e resolveu usá-lo como palco para sua contação. Posicionou a peça ampliada do quebra-cabeça ao fundo, como cenário, e movimentava os dedoches sobre o palco improvisado. Constatei que os adereços contribuíram de modo significativo para que ele vencesse a sua timidez. Assim, iniciou sua narrativa:

**Everton:** — **A cobra mordeu o rei e a bruxa. Não, a bruxa não! Ela mordeu só o rei.** A bruxa queria que o rei casasse com ela e daí a bruxa estava só enganando o rei só para ele ficar muito amigo dela e daí casarem, porque daí ela poderia **matar** o rei. Terminei. (DC2, A8, 07/10/2019, p. 56)

Neste episódio, destaco a importância dos adereços como impulsionadores para a criação das histórias orais pelas crianças. O uso dos dedoches, a escolha da cena da peça ampliada da *Caixa de Contos* (LAVAL, 2017), além da exploração do baú, que, nas mãos de Everton, se transformou em palco, foram criativas estratégias empregadas por ele para a produção de sua narrativa.

Também saliento o diálogo inicial desencadeado pelo menino ao indagar “Essa aqui pode ser a bruxa?”, pois a discussão gerada contribuiu para a ampliação de repertório e de possibilidades para a produção das narrativas, não apenas do Everton, mas de todos os participantes engajados na proposta. O seu questionamento revela ainda a preocupação de que a sua narrativa fosse compreendida pela plateia, posto que “a criança ao contar uma história está em interação com o outro (seu interlocutor) [...] desse modo, a linguagem precisa ser compreendida como relação dialógica” (CAMPOS; GIRARDELLO, 2015, p. 92). Assim, Everton certificou-se de que, ao mostrar a personagem de vestido amarelo em sua narrativa, ela seria compreendida por toda a audiência como bruxa, e não como princesa ou menina.

Outro elemento explorado em sua história remete-nos aos estudos de Smith, Bordini e Sperb (2009), que afirmam o caráter aberto e flexível da narrativa, apesar de ela se configurar como uma estrutura convencional. Essa possibilidade de reorganização dos fatos

durante o enredo fica evidente quando Everton diz que “a cobra mordeu o rei e a bruxa” e imediatamente se arrepende, volta atrás e declara com veemência que “Não, a bruxa não! Ela mordeu só o rei”, instalando, dessa forma, o conflito em sua narrativa, o qual explicita em seguida. Assim, ele constrói sua trama a partir do plano da bruxa de fazer o rei se apaixonar por ela para conseguir alcançar sua verdadeira meta: matá-lo. O tema da morte apareceu recorrentemente nas narrativas das crianças, bem como elementos mágicos ou situações inusitadas, engraçadas.

O episódio apresentando a seguir evidencia a presença de elementos mágicos, assim como aspectos relacionados à intertextualidade com outros contos, pois, como sustentam Campos e Girardello (2015, p. 93, grifos das autoras), “a história que a criança cria e conta parte de algo *dado*, que pode ser o conjunto de narrativas que ela ouviu em diferentes espaços sociais e que advém do mundo da sua vida e ainda da sua capacidade imaginativa e de criação”. Por isso, é tão importante a variedade na oferta de textos artístico-culturais para as crianças, uma vez que o “acesso a diferentes gêneros, estilos, formatos, linguagens, estéticas, a diferentes vozes, vindas de outros tempos e de lugares diversos do mundo” (GIRARDELLO, 2018, p. 86) fazem da literatura um potente propulsor para a criação narrativa na infância.

Prosseguindo com as análises dos dados gerados em campo, descrevo na sequência uma das narrativas protagonizadas por Maria Fernanda:

#### ***A viagem dos duendes***

Nesta sessão, estávamos presentes Eduarda, Everton, Maria Fernanda e eu. No centro da roda, antes da chegada dos participantes, distribuí as pedras ilustradas com as personagens das cenas da *Caixa de Contos* (LAVAL, 2017), além do baú, das velas, dos bonecos de pano, dos *misturichos* (esculturas de *biscuit* produzidas pelas crianças) e de uma cesta com as demais pedras ilustradas com os mais variados desenhos referentes à obra de Laval (2017). Os três participantes ficaram muito empolgados ao observarem os adereços e a grande quantidade de pedras disponíveis. Maria Fernanda logo exclamou:

**Maria Fernanda:** — As pedras das histórias!!!

E assim, ficaram por um bom tempo conversando, explorando, mexendo e remexendo nas pedras. De repente, Maria Fernanda, após ter organizado algumas pedras em sua frente, perguntou:

**Maria Fernanda:** — Eu posso contar a minha história? **Era uma vez, o Duende 4 e o Duende 5.** [Ela apresentou ambas as pedras, segurando uma em cada mão.] Daí quando o Duende 5 mandou o Duende 4 para a **floresta**, ele falou para o Duende 4: “Duende 4, você pode buscar uma semente do pé de feijão mágico?”. Ele falou: “Sim”. Daí ele foi na floresta com uma **cestinha**, pegou o **grão de feijão** e botou na cesta. Daí eles plantaram ali na terra. Então, à noite, ficou um **pé de feijão bem pequenininho** e, quando eles

acordaram, **ele ficou enooorme**. E quando o Duende 5 **deu um peteleco “Bum!”**, **apareceu um senhor, um jardineiro e uma jardineira**, então eles sentaram na **fogueira** e daí eles cantaram ao redor da fogueira. [Como Maria Fernanda havia feito uma pausa, imaginei que havia terminado sua narrativa. Eis que não. Foi até a cestinha, vasculhou, pegou mais pedras ilustradas e anunciou:] Eu não terminei. Daí quando eles estavam ali na roda, eles resolveram viajar no mar, no pé de feijão! Um viajou numa **cesta** e o outro viajou numa **folhinha**, que era o Duende 4. [Nesse instante, Maria Fernanda fez uma sobreposição de pedras: colocou a pedra ilustrada com o Duende 4 sobre a pedra com o desenho da folha, e o Duende 5 sobre a pedra com o desenho da cesta.] Daí apareceu um **sereionça** [escultura de *biscuit* criada por Maria Fernanda no Ateliê 6 a partir da obra *Misturichos*], e ele comeu a cesta: “Nhac!”. Daí esse daqui [indicou o Duende 5] pulou pro colo dele [colocou a pedra ilustrada do Duende 5 sobre o Duende 4 e a folha, empilhando-as]. Fim! Agora eu vou montar [e começou a reorganizar as pedras que usou durante a sua narrativa]. (DC2, A14, 04/11/2019, p. 111-112)

A história narrada por Maria Fernanda novamente traz à tona, conforme já evidenciado no episódio anterior protagonizado por Everton, a potência dos adereços na produção das narrativas orais infantis. As palavras em negrito destacam os elementos que desencadearam a narrativa da menina, tais como o duende 4, o duende 5, a floresta, a cesta, o grão de feijão, o broto (anunciado por Maria Fernanda como “pé de feijão bem pequenininho”), o pé de feijão (descrito pela menina como “ele ficou enooorme”), o jardineiro, a jardineira, a folha e a fogueira.

É interessante pontuar ainda que as personagens ilustradas nas pedras despertaram diferentes nomenclaturas, dependendo do enfoque dado pela criança narradora. Maria Fernanda, por exemplo, denominou de duendes as personagens que, nas narrativas protagonizadas por outros colegas, foram chamadas de gnomos ou de anões. O mesmo se deu com as personagens jardineiro e jardineira, nomeadas por outros participantes de fazendeiro, pai, senhor, senhorinha, mãe. Assim, é possível depreender que, ao se apropriarem de ideias, palavras e imagens da cultura comum, as crianças o fazem cada uma a seu modo, equilibrando “criação individual com apropriação cultural e compartilhamento social” (GIRARDELLO, 2015, p. 18), processos estes demonstrados pelos meninos e pelas meninas ao longo das propostas vivenciadas nos Ateliês de Exploração, de Experimentação e de Produção das Narrativas Oraís durante a pesquisa de campo.

Nessa perspectiva, reitero a importância do planejamento do contexto e das proposições por parte do adulto, bem como a escuta atenta das narrativas das crianças, pois

“entre os mais poderosos adubos da autoria infantil está a atenção ao que a criança fala, performa, desenha ou escreve” (GIRARDELLO, 2018, p. 83). Para isso, é preciso assegurar tempo, porque “escutar a criança é não ter pressa, nem querer que ela *diga logo* alguma coisa. [...] Escutar a criança é dar-lhe tempo para divagar, devanear, buscar a palavra certa, tatear suas lembranças, brincar com as imagens mentais, que são matéria-prima da história” (GIRARDELLO, 2018, p. 83, grifo da autora). Priorizar tempo, planejar contextos e materiais são premissas fundamentais para pensar o trabalho com as narrativas orais na pré-escola.

Dando continuidade à análise da narrativa de Maria Fernanda, outro aspecto a salientar no episódio *A viagem dos duendes* refere-se à intertextualidade com o conto infantil *João e o Pé de Feijão*. Segundo Campos e Girardello (2015, p. 95), “mesmo quando [a criança] está reproduzindo um texto, ou seja, recontando uma história, estamos diante de um acontecimento novo e singular”, uma vez que, ao contar a história ao seu modo, ela se constitui como autora. Para as referidas autoras, “à medida que a criança ouve e narra histórias [...] ela vai se apropriando dos discursos do *outro* e reformulando as histórias que já conhece, dando-lhes sentidos diferentes, de acordo com sua cultura e com as relações humanas que estabelece com as narrativas” (CAMPOS; GIRARDELLO, 2015, p. 95, grifos das autoras). Desse modo, as crianças instituem autoria ao seu enunciado.

Assim, para Campos e Girardello (2015, p. 91), “a criança ao narrar as suas histórias potencializa o desenvolvimento de sua imaginação e linguagem, o que lhe possibilita o exercício da criatividade e da autoria, além de ampliar suas próprias experiências estéticas e culturais”. As autoras pontuam ainda que “ao contar a sua história [a criança] ocupa a posição de autor, uma vez que produz textos que precisa organizar, a fim de dar ao seu discurso um começo, um meio e um fim” (CAMPOS; GIRARDELLO, 2015, p. 91), aspectos que podem ser observados no episódio anteriormente descrito. Em sua narrativa, Maria Fernanda situa o ouvinte, conduzindo os acontecimentos a partir de um contexto introdutório, dando sequência aos fatos, apresentando os problemas, e finaliza a narrativa com o desfecho da história.

Para encerrar a análise de narrativas produzidas de modo individual pelos participantes da pesquisa de campo, apresento a seguir o episódio intitulado *A filha da bruxa*, o qual corrobora os argumentos que vêm sendo expostos nesta seção acerca das histórias produzidas pelas crianças pré-escolares:

### ***A filha da bruxa***

Neste ateliê, as crianças tinham à disposição todos os adereços explorados ao longo da pesquisa de campo. Distribuí os adereços pela sala, organizando as coleções em territórios, de modo que cada participante pudesse optar pelo uso dos adereços de sua preferência. Maria Fernanda escolheu as pedras ilustradas e, tão logo imaginou sua narrativa, convidou-me para apreciar e gravar. Ela estava sentada no tapete com as pedras à sua frente:

**Maria Fernanda:** — **Era uma vez** um **castelo**, e dentro desse castelo vivia uma **bruxa**, que tinha um **gato** e tinha uma **filha**. **Um dia**, a bruxa foi viajar com o **rei** lá para a Espanha e ela deixou a filha cuidando do gato. Aí quando o gato deu um miado, ela achou que ele estava pedindo comida. Mas aí ela chamou uma **cobra**, que chamou um **sapo**, que chamou uma **galinha**, que chamou um **lobo**, que chamou uma **coruja**, que chamou um **coelho**, que chamou um **cavalo** e que chamou uma **aranha**. E daí quando ela viu todos esses animais, ela organizou o lobo, a coruja, o coelho, o cavalo, a aranha, a cobra, o gato e o sapo. Aí, quando a bruxa voltou, ela viu todos esses bichos e ela falou: “Parabéns, filha!”. E aí, fim!

**Pesquisadora:** — Que bela narrativa, Maria Fernanda!

Então ela me fitou e disse:

**Maria Fernanda:** — Eu não acabei. A galinha estava cheirando o bumbum da aranha.

E solta uma de suas gostosas risadas. Levantou-se e foi brincar com as colegas. (DC2, A15, 08/11/2019, p. 117)

Novamente o desenvolvimento da narrativa é impulsionado pelos adereços, no caso, as pedras ilustradas, conforme opção da Maria Fernanda. Ela previamente escolheu as pedras nas quais apareciam o castelo, a bruxa, a filha, o rei, a cobra, o sapo, a galinha, o lobo, a coruja, o coelho, o cavalo e a aranha. E, mesmo com tantos personagens, conseguiu elaborar uma primorosa trama. A história criada pela menina destaca-se pelo encadeamento entre os fatos narrados, apresentando um enredo, uma sequência carregada de sentido. Nas palavras de Engel (1995), uma narrativa deve ter um ponto alto, uma tensão que chegue a algum tipo de resolução. E Maria Fernanda traz à tona em suas narrativas toda essa emoção que envolve o ouvinte, além dos elementos relacionados à introdução, ao conflito e ao desfecho da história.

Outro importante aspecto a ressaltar em sua narrativa refere-se ao uso das expressões “era uma vez” e “um dia”, compondo, desse modo, a noção temporal (RICOEUR, 2012; KEARNEY, 2012) de sua história. De acordo com Campos (2010, p. 112), o emprego dessas expressões “pode estar relacionado às histórias que [as crianças] costumam ouvir, em que tal expressão aparece muito, principalmente nos contos tradicionais da literatura infantil”.

Dessa forma, as crianças se apropriam dessas locuções para compor, para determinar a temporalidade em suas histórias. Fundamentada em seus estudos, Campos (2010) sinaliza ainda que a expressão “era uma vez” surge com frequência nas narrativas infantis, pois se

trata de um expressão popular e um modo de falar das crianças durante suas brincadeiras. O argumento defendido por Campos (2010) é reiterado por meio das análises dos dados gerados em campo, posto que, conforme evidenciado neste capítulo, a expressão “era uma vez” aparece em sete<sup>99</sup> dos nove episódios apresentados.

Prosseguindo com a análise das narrativas orais infantis, a seguir apresentarei quatro episódios evidenciando as narrativas produzidas coletivamente pelas crianças a partir das propostas vivenciadas nos Ateliês. Inicialmente, abordo um história criada por Carlos, Bruce, Everton e Neimar com base nas peças ampliadas da *Caixa de Contos* (LAVAL, 2017):

### ***A bruxa e a princesa***

Neste ateliê, estavam presentes os sete participantes. Após a contação da história *Carona na Vassoura*, de Julia Donaldson, as crianças exploraram as peças ampliadas da *Caixa de Contos* (LAVAL, 2017). Conforme sugerido por elas, sentamo-nos na arquibancada para apreciarmos as narrativas apresentadas pelos colegas. Em um primeiro momento, as crianças apresentaram suas histórias de modo individual; porém, logo engajaram-se em grupos, negociando as ideias que surgiam para a criação da narrativa. Carlos, Neimar, Bruce e Everton apresentaram a história elaborada coletivamente pelo quarteto. Primeiramente escolheram as peças e as dividiram entre si, organizando a sequência das interlocuções. Após as discussões e os combinados entre os meninos, eis a narrativa:

**Neimar:** — **Era uma vez uma bruxa.** Ela fez três gnomos, mas daí chegou uma princesa que queria os gnomos. Aí a bruxa enfeitiçou ela para ela não poder roubar, mas **ela tinha superpoderes** e daí passou um dia e ela roubou todos os gnomos e queimou.

**Bruce:** — Depois disso, **elas foram fazer um piquenique.**

**Neimar:** — **Elas ficaram amigas.**

**Everton:** — Mas daí, **a bruxa deu uma cenoura enfeitiçada, e a princesa desmaiou.** Depois, **a aranha tirou o feitiço da bruxa**, e a bruxa acabou ficando **amiga**, e **todo mundo foi tomar sorvete.**

**Carlos:** — Aí elas foram na casa delas e **fizeram uma festa pra todo mundo!**  
Fim. (DC2, A9, 15/10/2019, p. 63)

A narrativa dos meninos inicia com a expressão “era uma vez”, por meio da qual Neimar introduziu o enredo e o conflito principal, situando as duas personagens – a bruxa e a princesa. Em sua narrativa, a vilã não é a bruxa, mas a princesa, que deseja a todo custo os gnomos feitos pela bruxa. Ao tentar “roubar” os gnomos, a bruxa tenta impedi-la, jogando um

<sup>99</sup> Episódios relacionados à produção de narrativas individuais: *Era uma vez um rei*, *A viagem dos duendes* e *A filha da bruxa*; bem como episódios que apresentarão a seguir as narrativas coletivas, tais como: *A bruxa e a princesa*, *Vamos fazer um teatro para a Lisi?*, *Pedras que narram* e *Como que tu acertou?*. Em todos esses episódios, as narrativas iniciaram com a expressão “Era uma vez”.

feitiço. Porém, Neimar mais uma vez se destaca pela sua criatividade, e a tal princesa se livra do feitiço graças aos seus “superpoderes”, conseguindo, assim, após “um dia”, pegar e destruir os gnomos. Nesse ponto, constata-se novamente a presença da marca de temporalidade, com o uso da expressão “passou um dia”.

Ao prosseguir a narrativa, Bruce afirma que a bruxa e a princesa “foram fazer um piquenique”. Para Neimar, faltava uma explicação à plateia, pois como é que elas poderiam fazer um piquenique se a princesa havia roubado e queimado os gnomos feitos pela bruxa? Por isso, prontamente brinda a audiência com a explicação de que “elas ficaram amigas”, deixando que cada um imaginasse o modo como isso aconteceu.

Dando seguimento à história, Everton traz de novo à cena um conflito, declarando que, no piquenique, “a bruxa deu uma cenoura enfeitiçada e a princesa desmaiou”, dando a entender que a bruxa conseguiu finalmente se vingar da princesa. A isso, ele acrescenta o elemento mágico: uma “aranha que tirou o feitiço da bruxa”, despertando a princesa. Dessa forma, a narrativa foi encaminhando-se para um feliz desfecho, no qual ambas ficaram novamente “amigas” e foram “tomar sorvete”.

Por sua vez, Carlos arrematou a história com chave de ouro, dizendo que as duas foram para casa e fizeram “uma festa para todo mundo”, encerrando a narrativa com um final feliz, apesar de todas as circunstâncias desafiadoras vivenciadas tanto pela bruxa quanto pela princesa ao longo da trama. Nas palavras de Campos (2010, p. 36), é justamente “no encontro de fantasia, imaginação e realidade, [que] ocorre o vislumbamento de mundos possíveis, coisas realizáveis, onde o mais longe fica mais perto, onde imagens cruzam a memória, tempos congelam ou percorrem distâncias rapidamente”. Assim, podemos asseverar que tudo é possível no mundo das narrativas, posto que narrar histórias é espaço para exercício da imaginação.

A análise do episódio evidencia ainda o quanto a emergência colaborativa vivenciada entre as crianças na elaboração da narrativa enriqueceu o enredo. Cada menino, a seu modo, trouxe sua contribuição, mas foi a polifonia de vozes que deu origem à singela narrativa apresentada.

O episódio a seguir também demonstra uma produção narrativa realizada coletivamente pelas crianças.

***Vamos fazer um teatro para a Lisi!***

Estávamos na rodinha Eduarda, Everton, Maria Fernanda, Neymar e eu. Após ter feito a contação da história *Então quem é?*, de Cristina Dias, de modo interativo, pois, a cada estrofe lida, os participantes tentavam adivinhar a respectiva personagem, foram introduzidos novos dedoches para a produção de narrativas: o cachorro, o gato, a tartaruga, o peixe e o lobo. Ao encerrar a leitura, os dedoches já circulavam de mão em mão. Eis que, muito empolgada, Maria Fernanda exclamou:

**Maria Fernanda:** — Eu tive uma ideia muito legal! Eu tive uma ideia! Vamos fazer todas as crianças um teatro pra Lisi!

**Pesquisadora** [muito feliz, aplaudi e disse]: — Adorei! Que fantástico!

Então Maria Fernanda deu uma gostosa risada, Everton levantou-se do tapete e dirigiu-se à mesa de luz. Eduarda pegou o cenário acartonado que remetia a uma floresta e o seguiu. Maria Fernanda imediatamente apanhou os dedoches e também foi em direção à mesa de luz.

**Neimar:** — A gente vai fazer um *show*!

Todos estavam muito empolgados com a possibilidade de apresentarem um teatro para mim, e eu, sentindo-me imensamente lisonjeada e encantada com a iniciativa das crianças. Todos já estavam ao redor da mesa de luz. Reposicionei a câmera e observei a produção. Dividiram as personagens, combinaram o que cada um poderia fazer. Muito faceiros, discutiam seus papéis. Quando percebi que estavam prontos para começar, liguei a mesa de luz.

**Maria Fernanda:** — Ai, que lindo!

**Pesquisadora:** — Já estão prontos para começar? [Na verdade, nem responderam, prontamente Maria Fernanda iniciou a narrativa. Enquanto contavam, iam deslocando as referidas personagens citadas pelo cenário.]

**Maria Fernanda:** — **Era uma vez** uma menininha. O nome dela era Ela. E **daí** um dia chegou o lobo. Ela se escondeu e fugiu. E ele tomou a floresta. Mas **daí** chegou uma bruxa, ‘chegou’ duas bruxas e uma tartaruga. E ali, atrás dos arbustos e das árvores, tinha um rei, não, tinha uma menina.

**Neimar:** — E **daí** a tartaruga jogou um monte de água no lobo.

**Everton:** — E **daí** veio mais um lobo e atacou todos.

**Neimar:** — Mas **daí** a bruxa botou a proteção e enfeitiçou os dois lobos para virarem uma tartaruga!

**Everton:** — Mas **daí**, o cachorro e o gato ajudaram, e o peixinho também jogou água. E **daí** mataram todos. Mataram todos! Pxxxxmmm!

**Neimar:** — Menos o peixinho, que era o mais forte da turma!

**Everton** [vibrando]: — O peixinho, o meu peixinho! Era o mais forte da turma. Hihi! (DC2, A10, 18/10/2019, p. 72-73)

O episódio descrito evidencia a importância da flexibilidade das propostas e da abertura às imprevisibilidades ao estar com as crianças. Certamente os recursos disponibilizados pelo ambiente, como a arquibancada, inúmeras vezes explorada pelos participantes; a mesa de luz, que, nessa sessão, se transformou no palco do teatro de fantoches; o retroprojetor; os tablados de madeira; o grande tapete; o espelho; o solário,

entre outros elementos, contribuíram para inúmeras vivências que muitas vezes foram sugeridas pelas crianças e acolhidas por mim.

Nesse sentido, aproveito para reiterar o valor da escuta (RINALDI, 2012; GIRARDELLO, 2018) atenta e sensível ao que as crianças falam. Conforme explicitado no quarto capítulo desta dissertação, não precisamos dar voz às crianças. Elas têm voz. Precisamos apenas ouvi-las, escutar o que elas têm a nos dizer. Ressalto que este foi um princípio fundamental no decurso da pesquisa de campo e foi justamente o respeito a essa premissa que tornou cada encontro tão potente, fornecendo o tempo e o espaço necessários a cada participante para que, a seu modo, construísse suas narrativas. Seguramente essa postura de respeito, escuta, diálogo e acolhida foi crucial para que as crianças se tornassem de fato protagonistas deste estudo.

Retomando a análise do episódio *Vamos fazer um teatro para a Lisi!*, verifica-se que a narrativa inicia com a expressão “era uma vez”, além de evidenciar inúmeras vezes o vocábulo “daí”, o qual destaco que aparece com significativa constância nas narrativas orais infantis. De acordo com Campos (2010), o uso frequente do “daí”, do “aí” e do “e” é marca típica da linguagem oral das crianças, empregada para estabelecer coesão entre as ideias, entre os acontecimentos do enredo.

Desse modo, a referida autora, ancorada nos estudos de Rojo (1996), nomeia o uso do “daí”, do “aí” e do “e” como “*marcadores de continuidade entoacional* que auxiliam no término e continuação de uma frase na narrativa da criança” (CAMPOS, 2010, p. 111, grifo da autora). Assim, o uso de “e”, “daí”, “aí” é responsável pela musicalidade da narrativa, denotando a continuidade do enredo; por essa razão, Rojo (1996) os denomina *metáfora da sinfonia*. Em vista do exposto, o emprego do vocábulo “daí” no episódio descrito manifesta o cuidado das crianças em tecer uma narrativa com encadeamento entre os fatos, marcando, dessa forma, a continuidade da história construída a partir do coletivo de crianças.

O episódio a seguir também se constituiu com base na emergência colaborativa (SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011) entre as crianças na sessão em que as pedras ilustradas foram introduzidas:

***Pedras que narram***

Estávamos na rodinha Bruce, Eduarda, Everton, Maria Fernanda e eu. Após a contação da história *A outra história de Chapeuzinho Vermelho*, de Jean-Claude Alphen, e a conversa desencadeada a partir da obra, retirei do baú

um saco de tecido com as pedras ilustradas. O desafio era cada participante retirar uma pedra, dando continuidade ao enredo iniciado e inserindo a nova personagem na narrativa.

**Pesquisadora:** — Era uma vez um **lobo**. Um dia o lobo encontrou...

**Eduarda:** — Uma **bruxa**! O lobo brigou com a bruxa, ela fez um feitiço, e aí ele virou um **sapo**.

**Maria Fernanda:** — Chegou uma **princesa**.

**Bruce:** — É a Chapeuzinho!

**Maria Fernanda:** — E daí, quando a princesa viu o lobo de sapo, ela olhou nos olhos da bruxa, e a bruxa virou uma **lagartixa**, e o lobo virou **lobo de novo**.

**Everton:** — Aí apareceu um duende... [Ficou visivelmente decepcionado.] Eu não sei...

**Pesquisadora:** — Será que o duende era amigo da princesa, da bruxa, do lobo?

**Everton:** — De ninguém.

Assim, só colocou a pedra próximo às outras e não deu continuidade à narrativa.

**Bruce:** — **Aí apareceu um fazendeiro. O duende era da fazenda dele.**

**Pesquisadora:** — Olha que bacana! O Everton não sabia o que dizer do duende, e aí o Bruce teve uma ideia e ajudou.

Bruce pegou as duas pedras, do fazendeiro e do duende, colocou-as lado a lado e fez de conta que estavam caminhando. Falou:

**Bruce:** — Vamos para casa.

**Pesquisadora:** — E essa história acaba por aqui ou continua?

**Maria Fernanda:** — Continua.

**Pesquisadora:** — Quem quer continuar?

**Maria Fernanda:** — Eu quero!

**Eduarda:** — Eu quero!

**Everton:** — Eu! [Erguendo a mão.]

Bruce continuava encantado, com as duas pedras em suas mãos, observando os detalhes.

**Bruce** [De repente, exclamou:] — Isso é um quebra-cabeça!

**Everton:** — Não é, não é, não é, Bruce. São pedras.

Bruce mesmo assim tentava descobrir um modo de encaixar as pedras.

**Everton:** — Bruce, não é um quebra-cabeça.

Enquanto isso, Eduarda retirou do saquinho uma nova pedra. Muito contente, com olhar evidenciando surpresa, muito cerimoniosa, falou:

**Eduarda:** — Apareceu, ó! [Todos se voltaram para ela.] Apareceu o...

Ela sussurrou tão baixinho que ninguém conseguiu ouvi-la. Eu, que estava ao seu lado, perguntei:

**Pesquisadora:** — Apareceu quem?

Ela tapou a pedra com ambas as mãos, criando um suspense. Enquanto falava, mostrou a personagem ilustrada na pedra:

**Eduarda:** — **Apareceu um rei!**

As crianças ficam encantadas com o rei.

**Eduarda:** — **Eu preciso pegar essa daqui!** [Pegou a pedra na qual aparecia o desenho da menina de vestido amarelo.] Essa era a **rainha**, mas ela estava com chapéu de princesa, e ele era o **rei. Eles se casaram.** Quando eles se separaram de casa, a mãe teve um neném e não tinha um lugar para morar. Ela teve que morar na rua. Quando a princesa foi morar na rua, daí veio um príncipe e ele levou ela para o castelo dele. Daí eles tiveram filhinhos. [Olhou

para a audiência e sorriu, feliz com o desfecho.] (DC2, A13, 01/11/2019, p. 98-99)

As pedras ilustradas foram adereços que impulsionaram a criação de potentes narrativas pelas crianças. O episódio narrado demonstra a naturalidade com que os participantes deram continuidade ao enredo iniciado e, mesmo quando um colega preferiu não contribuir com alguma ideia (visivelmente chateado por ter sorteado o duende), outro assumiu esse lugar, colaborando com novas possibilidades para a narrativa. Assim, para Bruce, quando “apareceu um fazendeiro”, foi a deixa para a inserção do duende na história, afirmando então que “o duende era da fazenda dele”, e seguiu brincando com ambas as pedras, como se os dois personagens estivessem caminhando lado a lado, indo “para casa”.

A produção da narrativa analisada corrobora igualmente o exposto por Campos (2010, p. 99, grifo da autora) ao sustentar que “a criança, ao contar uma história, está interagindo com o outro (seu interlocutor) e se apropriando da palavra do *outro*. Isso tudo, por meio do processo de *interação* que ocorre entre o locutor e o ouvinte”. Essa prerrogativa ficou evidenciada no início da narrativa, pelo encadeamento dos fatos da história criada: o lobo encontrou a bruxa, que brigou com ele e o enfeitiçou, transformando-o em um sapo. Nesse instante, apareceu uma princesa, que, ao ver o lobo transformado em sapo, fitou nos olhos da bruxa, transformando-a em uma lagartixa. Dessa forma, o lobo voltou a ser lobo. Essa narrativa ocorreu a partir do engajamento de três participantes: eu iniciei, Eduarda apresentou o primeiro conflito, e a Maria Fernanda elaborou o desfecho.

Apesar de a proposta ser uma criação coletiva, na segunda rodada, Eduarda ficou encantada com a pedra ilustrada com o desenho do rei e não se conteve. Ao anunciar que “apareceu um rei”, também disse “eu preciso pegar essa daqui”, referindo-se à pedra com o desenho da princesa. Imediatamente, Eduarda se pôs a narrar uma nova história, uma narrativa completa, tamanha a empolgação com as duas pedras. Inicialmente, introduziu o rei e a rainha, falou que eles se casaram, porém logo se separaram. O problema apresentado por Eduarda é que a rainha “teve um neném e não tinha um lugar para morar”; por essa razão, “ela teve que morar na rua”. E, quando tudo parecia perdido, eis que “veio um príncipe e ele levou ela para o castelo dele”. Os participantes acompanharam com atenção o desfecho da narrativa, graças ao entusiasmo e sagacidade da Eduarda em criar uma história.

Os acontecimentos descritos no episódio *Pedras que narram* mostram o potencial das narrativas orais infantis, pois é na “relação de criação com a linguagem e a voz [...] que a criança produz suas narrativas, com vozes próximas, distantes, anônimas ou conhecidas que as rodeiam e que, com seus ecos, as inspiram a contar e inventar” (CAMPOS, 2010, p. 98). Assim, ao contarem suas histórias, a seu modo, as crianças constituem-se narradoras, autoras e performers da ação de narrar.

Finalizando esta seção, apresento um último episódio, também gerado no contexto de coletividade do grupo de participantes:

***Como que tu acertou?***

Carlos estava encantado com as pedras ilustradas. Era a primeira vez que as via (não estava no Ateliê anterior), então não conseguia tirar os olhos das pedras; já estava com uma pilha em suas mãos.

**Carlos:** — Meu Deus, tá muito pesado!

Desde que chegou, não parou de mexer, tocar, pegar, empilhar, devolver e fazer tudo de novo incessantemente. Pedi que tivesse cuidado para não derrubar em algum colega. Na rodinha, além de Carlos, estavam Bela, Bruce, Eduarda, Everton, Maria Fernanda, Neymar e eu. Nisso, peguei a pedra com a cesta desenhada e indaguei:

**Pesquisadora:** — Que história poderia ter uma cesta como esta?

**Maria Fernanda:** — Chapeuzinho Vermelho.

**Pesquisadora:** — Em qual história pode ter um broto? [Mostrei a referida pedra.]

**Everton:** — Eu sei!

**Eduarda:** — João e o pé de feijão.

**Pesquisadora:** — Que tal começarmos uma história?

**Carlos:** — **Eu já comecei, eu já comecei!**

**Pesquisadora:** — Que maravilha! Conta pra gente, então...

**Carlos:** — Eu não tô conseguindo. [Ficou mexendo nas quatro pedras ilustradas que havia enfileirado na sua frente: **o rei, o castelo, a lupa e o lobo.**]

**Pesquisadora:** — Vamos ajudar o Carlos? Era uma vez um...

**Carlos:** — Lobo.

**Neymar:** — Que vivia no castelo. E daí tinha um rei, **e o lobo estava atrás do rei.**

**Everton** [muito empolgado]: — Ele tinha uma princesa, que era namorada dele, e daí **o lobo mordeu a namorada dele** e comeu ela.

**Neymar:** — E daí ele **investigou** [apontando a lupa].

**Carlos:** — O lobo morava no castelo, e o príncipe também. Aí ele investigou...

**Neymar:** — Pra **ver onde estava o lobo.**

**Carlos** [abismado, fitou o colega]: — Como que tu acertou? Daí **o sapo** ajudou a investigar, **e a bruxa** também ajudou. (DC2, A14, 04/11/2019, p. 111)

Encerro este capítulo com o episódio *Como que tu acertou?*, pois evidencia o quanto a produção de narrativas orais pode tornar-se um campo profícuo para o diálogo, para a escuta, para o compartilhamento de ideias, para o aprendizado *com* o outro. Durante o período em que estive com os participantes, foi possível constatar o engajamento das crianças nas proposições, o prazer em criar e contar histórias, o quanto se sentiam cada vez mais confiantes e criativos em suas narrativas. Carlos foi um desses meninos que pouco a pouco foi descobrindo-se autor e contador de histórias. Por essa razão, quando instiguei o grupo para iniciarmos uma narrativa, fiquei imensamente orgulhosa ao ouvir Carlos dizer “eu já comecei, eu já comecei!”, apresentando as pedras selecionadas.

Desse modo, a partir das quatro pedras ilustradas, Neimar e Everton prontamente se uniram ao colega e juntos protagonizaram a narrativa sobre o lobo, o rei, o castelo e a lupa. No início, Carlos e Neimar introduziram a narrativa, contando que o lobo e o rei moravam no castelo, e “o lobo estava atrás do rei”. Dessa maneira, o conflito estava posto. Everton complementou a situação, afirmando que o lobo “mordeu” e “comeu” a princesa, a namorada do rei. Por isso, o rei estava investigando para saber “onde estava o lobo”, estabelecendo, assim, a conexão da narrativa com a imagem da lupa desenhada na pedra. Carlos inclusive se mostrou surpreso ao ouvir a contribuição do colega, pois ele estava imaginando a mesma situação. Então acrescentou na narrativa “o sapo” e “a bruxa”, que vieram contribuir com a investigação.

Mediante o exposto, ressalto as palavras de Hartmann (2017, p. 60) ao declarar que as narrativas transformam a escola um lugar de encontro pautado “na escuta ativa, no respeito, na abertura às possibilidades de relação e troca” entre os participantes, tornando, dessa forma, as crianças protagonistas e autoras (GIRARDELLO; CAMPOS, 2015) de suas histórias. Conforme explicitado ao longo deste capítulo, as narrativas são resultantes de “múltiplos entrelaçamentos, entre escrita e oralidade, entre narrador e público, entre indivíduo e grupo e entre memória e experiência, promovendo o estabelecimento de vínculo” (HARTMANN, 2015c, p. 59) do narrador com um mundo que transcende aquele pelo qual ele é identificado. Certamente, a ação de compartilhar uma experiência, por meio da narrativa, permite o entrelaçamento da história de quem conta com a história de quem ouve.

Decerto muitos aspectos ainda poderiam ser apreendidos dessas ricas narrativas, porém finalizo este capítulo com a convicção de que um trabalho pautado na produção das narrativas orais infantis “é um elemento valioso, seja para enriquecer as experiências das

crianças, seja para potencializar suas capacidades de criação e imaginação, seja para possibilitar a construção de imagens de lugares em que os sujeitos nunca estiveram, de coisas que nunca viram” (CAMPOS, 2010, p. 35), pois são as narrativas que constroem o tempo (RICOEUR, 2012; KEARNEY, 2012), que organizam e recriam nossas experiências, que tornam possível o viver e o compartilhar a vida (BARBOSA, 2013).

Desse modo, este capítulo explicitou as análises resultantes da investigação empreendida acerca da produção das narrativas orais de sete crianças pré-escolares que participaram das três etapas dos Ateliês Narrativos, nomeados Ateliês de Exploração, de Experimentação e de Produção de Narrativas Oraís. É importante salientar que as três unidades de análise aparecem de forma relacional nos episódios descritos neste capítulo e foram divididas dessa maneira somente para fins de análise. A partir das análises dos dados gerados na pesquisa de campo, alicerçados nos referenciais teórico-conceituais que embasaram esta investigação, foi possível depreender três unidades de análise, as quais denominei: performances narrativas, mediações e narrativas das crianças (Figura 28).

**FIGURA 28** Unidades de análise acerca das produções das narrativas orais infantis 



Fonte: Elaboração própria (2020).

As performances narrativas (HARTMANN, 2015c) referem-se ao modo como a criança narra, as estratégias corporais, vocais e gestuais que explora e valoriza ao se expressar, ao contar suas histórias. São justamente os elementos linguísticos – aspectos acústicos da fala, como a musicalidade, a frequência, a duração, a intensidade, a tonalidade e a altura da voz – e extralinguísticos – expressões faciais, modo de olhar, postura, gestos e movimentos corporais (SOUZA, 2015) – da performance narrativa que prendem a atenção e garantem o envolvimento dos ouvintes no que está sendo narrado. Assim, podemos dizer que as crianças são *performers* (MACHADO, 2010a), são sujeitos da narração e da ação de contar (HARTMANN, 2015b), pois consideramos que cada ato, cada ação das crianças podem ser vistos como uma performance (MACHADO, 2010a). Cabe destacar ainda que a maneira singular de cada narrador performatizar e contar suas histórias confere autoria (CAMPOS; GIRARDELLO, 2015) ao que está sendo narrado.

A unidade de análise nomeada mediações foi organizada em dois eixos: as mediações realizadas pelas crianças, entre elas, durante a criação das histórias, e as mediações que foram intencionalmente planejadas por mim, por meio da escolha das obras literárias, das proposições a serem desenvolvidas em cada Ateliê, pelos adereços produzidos e, principalmente, pelos diálogos e questionamentos abertos durante a produção das narrativas. Os conceitos que ancoram esta unidade analítica são majoritariamente a emergência colaborativa (SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011) e o pensamento compartilhado sustentado (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004). Também contribuíram os pressupostos acerca da comunidade de aprendizagem (ROGOFF; BARTLETT; TURKANIS, 2001) e da abordagem *Pensando Juntos* (LITTLETON *et al.*, 2005), enfatizando a dimensão sociocultural e relacional das aprendizagens, bem como a importância da mediação docente e do equilíbrio entre as proposições planejadas e as de livre iniciativa das crianças.

Para finalizar, apresentei as narrativas das crianças, destacando os processos de criação, a sequência narrativa, o encadeamento, a intertextualidade, a influência dos adereços, enfim, aspectos recorrentes tanto nas narrativas individuais quanto coletivas evidenciados pelas meninas e meninos em suas produções ao longo dos Ateliês Narrativos. Encerro este capítulo com as palavras de Hartmann e Gasperin (2018, p. 165) de que afinal, “escutar as crianças pode render boas histórias”, ao que eu acrescentaria “belas e criativas histórias”!



# 6 “ESSA É UMA HISTÓRIA SEM FIM!”

Considerações finais





**MISTURICHOS**  
Beatriz Carvalho e Renata Bueno

Edith Chaves  
**ERA UMA VEZ**

**CARONA NA VASSOURA**  
Julia Donatelli  
Ana Carolina

**ENTRO QUEM É?**  
CHRISTINA LIMA  
POT

A mais história do  
**Chapeuzinho Vermelho**  
Teresa Gomes R. Lopes

A viagem não acaba nunca. [...] O fim de uma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que já se viu [...]. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. (SARAMAGO, 1997, p. 279)

Ao vislumbrar o percurso investigativo empreendido, fica uma certeza: o fim de uma viagem é com certeza o começo de outra, como tão sabiamente afirma Saramago (1997) na epígrafe deste capítulo. Findar uma dissertação é como finalizar uma jornada que nos transforma, que nos marca profundamente, que de fato amplia nossos horizontes e que nos impulsiona a ver e a buscar novas possibilidades de ação. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que já se viu e, assim, traçar novos caminhos impulsionados pelos já vividos, pois, se algumas respostas foram encontradas, outras tantas perguntas surgiram nesse caminhar. A seu modo, no título deste capítulo, o menino Everton também sinalizou: “essa é uma história sem fim”.

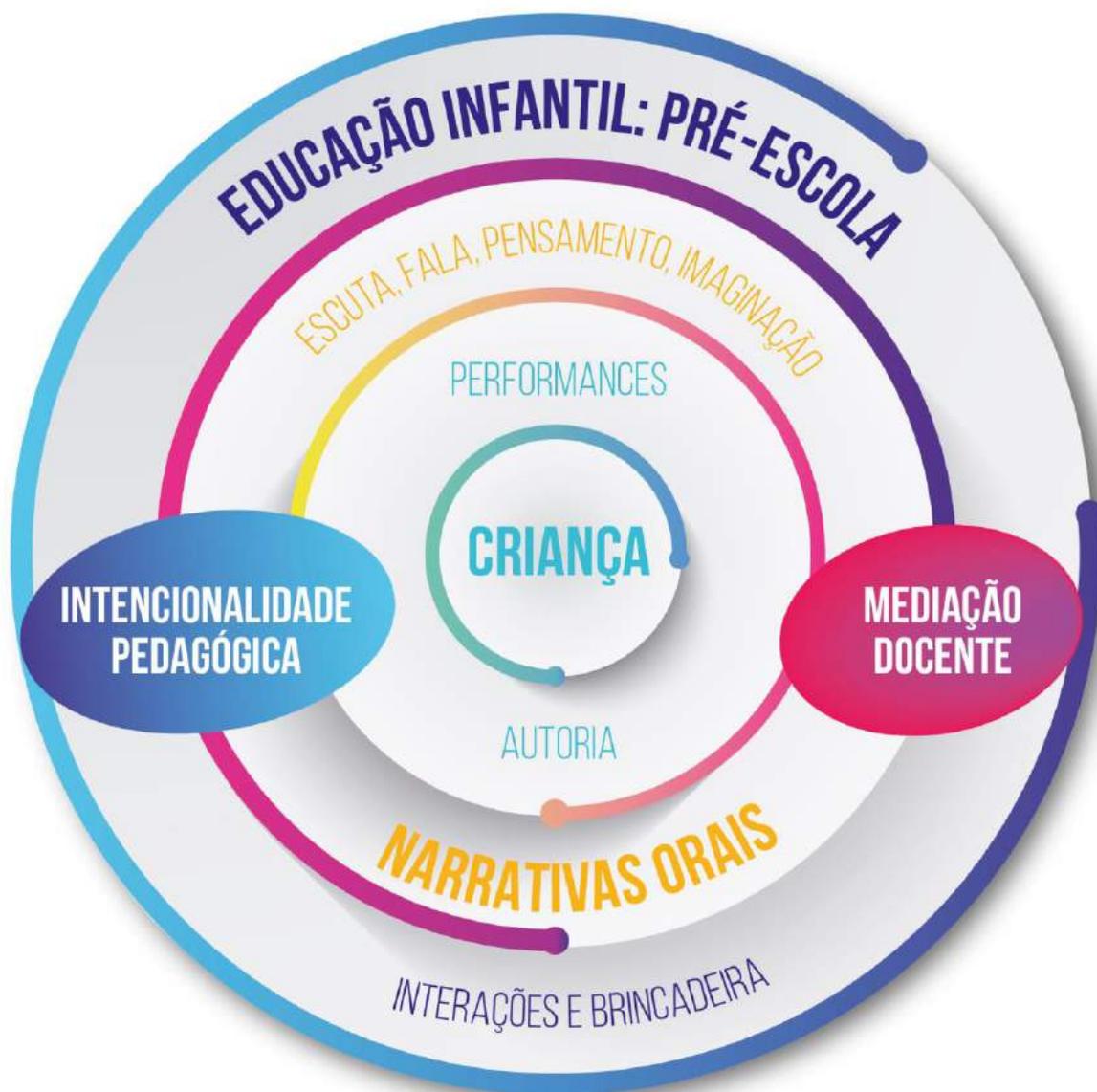
Sob tal perspectiva, compartilho as palavras de Amorim (2004, p. 11) de que “toda pesquisa só tem começo depois do fim”, bem como a contribuição de Macedo e Flores (2012, p. 244) reiterando a “ideia de que o texto de pesquisa morre como escrita, mas renasce na ação dos leitores que passam a lhe conferir novos sentidos e significados”. De acordo com as referidas autoras, “esse *fim* potencializa diálogos, ajuntamento de novos significados e percursos; otimiza o surgimento de novas sugestões e ilumina outras que sequer chegaram a ser respondidas” (MACEDO; FLORES, 2012, p. 245, grifo das autoras), colaborando, desse modo, para a continuidade de estudos e novas pesquisas, tão necessárias, acerca das narrativas orais infantis. Assim, até a dissertação alçar voos e ganhar vida por meio da leitura e das discussões que suscita, sua elaboração foi eminentemente solitária e as interlocuções foram internas, a partir da polifonia de vozes dos referenciais teóricos, das vozes das crianças (através dos dados gerados em campo) e das conversas com o orientador, sempre apontando as melhores rotas, tendo em vista o objetivo central do estudo.

Neste capítulo de fechamento da jornada, busco evidenciar as contribuições desta investigação para o campo de estudos da Educação Infantil, explicitando indicativos que articulam a potência de um trabalho pautado nas narrativas orais das crianças e na importância da mediação docente no intuito de propiciarmos “as melhores condições para que a autoria narrativa das crianças possa vicejar” (GIRARDELLO, 2018, p. 76) no âmbito pré-escolar. Com base nas questões que estiveram no horizonte da pesquisa, e sem a pretensão de esgotá-las, a imagem a seguir (Figura 29) destaca aspectos centrais da investigação

empreendida acerca da produção das narrativas orais das crianças pré-escolares por meio das performances narrativas, das mediações e da interface entre brincadeira e letramento.

FIGURA 29

As narrativas orais das crianças pré-escolares



Fonte: Elaboração própria (2020).

Primeiramente, ressalto os eixos norteadores das práticas pedagógicas e das experiências infantis nos contextos de vida coletiva das creches e pré-escolas brasileiras – **as interações e a brincadeira** (BRASIL, 2013; MEC, 2018; RS, 2018) –, os quais garantem a especificidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Além da

centralidade e do protagonismo infantil, os pressupostos das DCNEI (BRASIL, 2013), da BNCC (MEC, 2018) e do RCGEI (RS, 2018) declaram a importância de um trabalho pedagógico intencionalmente planejado pelo docente e continuamente vivenciado pelas crianças.

A discussão contemporânea desenvolvida nesta dissertação, em articulação com os marcos legais referendados, manifestam a complexidade, a emergência e a relevância do tema no âmbito pré-escolar. Nessa direção, o campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação* (MEC, 2018) destaca a pertinência da participação das crianças nas situações comunicativas cotidianas, para que possam ouvir e falar, ampliar e enriquecer o vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, ouvir e contar histórias, elaborar narrativas individuais e coletivas, brincar com parlendas, trava-línguas, adivinhas, canções, rimas, etc., pois esse estofo linguageiro (BELINTANE, 2013) representa um amplo repertório de manifestações e tradições culturais que enriquecem as múltiplas linguagens das infâncias. Assim, destaco, no Quadro 33, a seguir, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento referentes ao campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação* (RS, 2018), os quais considero parâmetros balizadores do fazer pedagógico.

Os seis potentes direitos de aprendizagem e desenvolvimento apenas serão assegurados aos meninos e às meninas pré-escolares a partir de práticas intencionalmente planejadas pelos professores e continuamente vivenciadas pelas crianças para que possam, a partir das brincadeiras e das interações, explorar as múltiplas linguagens, ampliar o repertório linguístico e sofisticar a linguagem oral (TEBALDI; CARVALHO, 2019) por meio da escuta, da fala, do pensamento e da imaginação. As professoras e os professores que atuam no cotidiano das escolas infantis precisam fazer a escolha de planejar proposições, organizar contextos, pensar em recursos e, especialmente, garantir tempos que propiciem essas vivências ao grupo de crianças, pois as aprendizagens são fruto de um esforço coletivo e contínuo e não emergem naturalmente de modo ocasional.

No horizonte traçado por essas questões introdutórias explicitadas pelos dispositivos legais, fundamentada nos aportes teórico-conceituais e sua articulação com os dados gerados na pesquisa de campo, reitero que um trabalho pautado na produção e na escuta das **narrativas orais das crianças pré-escolares** se configura como um caminho vigoroso e fértil no cotidiano das escolas infantis. Nessa perspectiva, destacam-se como essenciais a **intencionalidade pedagógica** e a **mediação docente** como formas de potencializar a criação das histórias pelas meninas e pelos meninos nas escolas da infância.

**QUADRO 33** Direitos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação*



**Direitos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiências**  
*Escuta, fala, pensamento e imaginação*

**Conviver** com crianças e adultos em situações comunicativas cotidianas, constituindo modos de pensar, imaginar, sentir, narrar, dialogar e conhecer.

**Brincar** com parlendas, trava-línguas, adivinhas, memória, rodas, brincadeiras cantadas, jogos e textos de imagens, escritos e outros, ampliando o repertório das manifestações culturais da tradição local e de outras culturas, enriquecendo sua linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, entre outras.

**Participar** de rodas de conversa, de relatos de experiências, de contação e leitura de histórias e poesias, de construção de narrativas, da elaboração, descrição e representação de papéis no faz de conta, da exploração de materiais impressos e de variedades linguísticas, construindo diversas formas de organizar o pensamento.

**Explorar** gestos, expressões, sons da língua, rimas, imagens, textos escritos, além dos sentidos das palavras, nas poesias, parlendas, canções e nos enredos de histórias, apropriando-se desses elementos para criar novas falas, enredos, histórias e escritas convencionais ou não.

**Expressar** sentimentos, ideias, percepções, desejos, necessidades, pontos de vista, informações, dúvidas e descobertas, utilizando múltiplas linguagens, considerando o que é comunicado pelos colegas e adultos.

**Conhecer-se** e reconhecer suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias, autores, gêneros linguísticos e seu interesse em produzir com a linguagem verbal.

Fonte: Elaboração a partir do RCGEI (RS, 2018, p. 117-118, grifos do documento)

Esclareço que, neste estudo, assumi a performance narrativa (HARTMANN, 2015c) como um modo de narrar, um jeito próprio de contar uma história a partir da exploração de estratégias vocais, corporais e gestuais (HARTMANN, 2014, 2015b, 2015c; SOUZA, 2015). Assim, cada ato, cada ação das crianças foram considerados performativos (MACHADO, 2010a), imprimindo protagonismo e autoria (CAMPOS; GIRARDELLO, 2015; GIRARDELLO, 2015, 2018) às narrativas das crianças. Nesse sentido, os Ateliês Narrativos ampliaram os repertórios dos meninos e das meninas participantes por meio das brincadeiras, das obras literárias exploradas, das rimas, canções e jogos corporais experienciados, evidenciando o

valor de planejar os contextos e as propostas de aprendizagem, bem como do estabelecimento de vínculos de confiança e de parceria junto às crianças.

Nessa concepção, ressalto a importância da **mediação docente** com base nos pressupostos do pensamento compartilhado sustentado (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVA, 2004), marcando a significância de um adulto atento, com escuta ativa, engajado nos contextos de interações, brincadeiras e aprendizagens das crianças. A grande contribuição do pensamento compartilhado sustentado reside no equilíbrio entre a livre iniciativa das crianças e a mediação docente. É fundamental o professor ou a professora sustentar os diálogos e as ações iniciadas pelas crianças, atuando como andaime, realizando questionamentos abertos, estendendo os episódios narrativos, buscando, junto com as meninas e com os meninos, de forma reflexiva e colaborativa, as melhores estratégias para a solução dos problemas, e, ao mesmo tempo, propiciando desafios e planejando proposições para alavancar as aprendizagens das crianças.

No âmbito das **mediações**, cabe ainda frisar o conceito de emergência colaborativa (SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011), no qual as **próprias crianças** conferem suporte na elaboração das narrativas umas das outras. No contexto cotidiano de vida coletiva das escolas da infância, a dimensão relacional está presente em todos os momentos, nos diálogos, nas brincadeiras, no compartilhamento dos materiais, nas negociações e também na produção das narrativas orais. Certamente esse “*viver com*”, esse “*conviver*”, essas constantes interações, trocas e interlocuções são o grande diferencial, são a força-motriz das escolas da infância. Por essa razão, outro conceito que permeou esta investigação foi o de comunidade de aprendizagem (ROGOFF; BARTLETT; TURKANIS, 2001), segundo o qual o ensinar e o aprender são construídos de maneira coletiva e colaborativa, por meio da escuta, do diálogo e do respeito, considerando as diferentes perspectivas das crianças, das famílias e dos educadores.

Assim, esse percurso narrativo, extremamente significativo para mim e para as meninas e os meninos que experienciaram a instigante aventura de criar e narrar histórias, coloca em relevo a potência de um trabalho pautado nas narrativas orais infantis nos contextos pré-escolares. Espero que a densidade argumentativa deste estudo, tecendo articulação entre os registros de campo e os contributos teóricos, possa instigar a discussão acerca do tema para além de um território de disputas, destacando a importância das narrativas orais para o campo da Educação Infantil. Além disso, almejo que esta investigação

possa de algum modo contribuir para o campo de Estudos da Criança e da Infância (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016) com o despontar de novas pesquisas sobre o assunto, tendo em vista a interface entre a brincadeira e o letramento e a relevância da intencionalidade pedagógica e da mediação docente nos contextos pré-escolares como pressupostos-chave para que as crianças possam criar, enriquecer e expressar suas narrativas orais.

Por fim, partindo desses apontamentos, considerando os construtos teóricos conceituais mobilizados neste estudo, a interlocução com as crianças e meu comprometimento enquanto pesquisadora, professora e gestora que atua na Educação Infantil, ousou elencar alguns indicadores com a intenção de contribuir para as práticas pedagógicas no cotidiano pré-escolar. Dessa forma, elaborei a seguir uma breve carta aos docentes pré-escolares no intuito de abrir o diálogo sobre o tema; afinal, as narrativas são muito mais ricas quando tecidas na interlocução.

Finalizo esta dissertação com as palavras de Belintane (2013, p. 126), no intuito de que sejam instigadoras para todos aqueles que acreditam e apostam na potência das narrativas das crianças, pois, “quanto mais os homens puderem ter de *niñez*, de narrativas, poesia e fantasia na alma, tanto mais terão em criatividade e resistência para fazer da cidadania algo mais do que uma palavra desgastada e submetida às leis do mercado”. Como nos disse Everton, que esta seja realmente “uma história sem fim”, que seja propulsora de muitas interlocuções! Espero que esta investigação possa, de algum modo, contribuir para um trabalho pedagógico pautado na produção das narrativas orais das crianças pré-escolares.



Porto Alegre, outubro de 2020.

(Ainda em tempos de pandemia.)

Prezada professora, prezado professor:

Como está? Espero que tudo bem! Quero dizer que pensei muito em você no decorrer deste estudo e, em especial, nesta etapa final de escrita da dissertação. Afinal, como fazer para que estas contribuições não fiquem adormecidas em um repositório, ultrapassem as fronteiras da academia e reverberem no cotidiano de suas práticas pedagógicas? Talvez estas linhas possam ser um convite à nossa reflexão e instigar fecundas interlocuções.

Sei que muitas vezes ficamos invisibilizados ou até mesmo paralisados, não sabendo ao certo como agir diante de tantos desafios e tensionamentos relacionados ao nosso fazer pedagógico, diante de uma docência ainda em construção, que sabe do seu potencial e do quanto é imprescindível no contexto das escolas infantis, mas que nem sempre tem esse reconhecimento. Lutamos nas últimas três décadas pelas especificidades do trabalho da Educação Infantil. Hoje, sabemos da centralidade das interações e da brincadeira, do protagonismo das crianças enquanto sujeitos de direito e produtores de cultura, mas acredito que precisamos afirmar a importância da intencionalidade, da ação pedagógica e da mediação docente, especialmente no âmbito pré-escolar.

Assim, compartilho contigo algumas ideias-chave, resultantes dessa jornada de estudos, no intuito de iniciarmos um diálogo acerca de um tema tão precioso e relevante para as crianças e que se configura como uma potente possibilidade de trabalho, aliado às demais linguagens da infância: a produção das narrativas orais infantis.

Nesse percurso, constatei a importância de:

- Ter clareza da concepção de infância e criança e dos pressupostos teóricos que sustentam e embasam as práticas pedagógicas cotidianas.
- Planejar tempos, contextos e materiais que propiciem a produção das narrativas orais infantis.

- 
- Investir na mediação literária (CARDOSO, 2014), na escolha de obras de literatura infantil com qualidade e diversidade de temas e gêneros; ler e contar muitas histórias; e, principalmente, dialogar sobre elas com as crianças, além de explorar o estofo linguageiro (BELINTANE, 2013) da infância.
  - Reconhecer a mediação docente como essencial para o desenvolvimento das crianças e seus percursos de aprendizagens, construindo um cotidiano cultural mais rico e hospitaleiro (GIRARDELLO, 2018), ampliando repertórios e experiências, complexificando o pensamento e sofisticando a linguagem das meninas e dos meninos pré-escolares.
  - Ser presença, estar presente, ter sensibilidade, saber escutar e reparar nas crianças, nas suas brincadeiras e diálogos, observando e documentando os percursos de aprendizagens para assim refletir e retroalimentar as práticas pedagógicas.
  - Ouvir verdadeiramente as crianças, acolhendo suas contribuições, estabelecendo diálogos genuínos, sendo andaime e potencializando suas narrativas.
  - Primar pelo equilíbrio de propostas intencionalmente planejadas e as ações e interesses de livre iniciativa das crianças.
  - Estar atento ao contexto educativo, equalizando os elementos da cotidianidade e da intencionalidade; da imprevisibilidade e da continuidade; transformando rotinas e hábitos estéreis em ações férteis (STACCIOLI, 2018).
  - Fazer do cotidiano educativo uma comunidade de aprendizagem (ROGOFF; BARTLETT; TURKANIS, 2001).
  - Assumir esse lugar de autoria e de artesanato do ofício de ser professor e professora da Educação Infantil.

Assim, espero que as narrativas protagonizadas pelos meninos e meninas participantes, articulados com os elementos teóricos mobilizados no estudo sobre o tema, reverberem a força da palavra, o encanto da performance, a potência da imaginação das crianças e dos/das docentes pré-escolares!

Grande abraço,

*Lisiane Rossatto Tebaldi*

## **“E DAÍ O LIVRO SALVOU TODOS PORQUE ELE EXPLODIU, E A IMAGINAÇÃO VOOU!”**

### **Breves notas finais**

“Infância” vem do latim *infans*: o que não fala. As crianças que falaram aqui não conheciam essa definição. A cada uma delas minha gratidão. Ainda que pareça excessivo para os adultos que somos, sem a voz da criança, não há descoberta possível, nem poesia, nem paraíso, nem dor, nenhum conhecimento, nenhuma comunhão. (NARANJO, 2018, p. 7)

A escrita do epílogo significa o desfecho, o remate final de uma peça literária ou teatral; um comentário breve revelando fatos posteriores ao desenlace, complementando, assim, o sentido da narrativa apresentada. Ao finalizar este percurso, primeiramente reitero as palavras de Naranjo (2018), expressando toda minha gratidão às meninas e aos meninos participantes da pesquisa de campo, os quais, com sua vivacidade, suas criativas falas e potentes narrativas, tornaram este percurso de estudos tão único, significativo e especial.

Meu desejo é que a potência das narrativas infantis possa reverberar no contexto pré-escolar; que as discussões acerca do letramento e da alfabetização na Educação Infantil possam ultrapassar o campo das disputas, buscando a interface com a brincadeira. Almejo igualmente que possamos aprofundar nossos estudos e o nosso fazer pedagógico não apenas no âmbito da fala e da escuta, mas também do pensamento e da imaginação, potencializando, desse modo, o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

E, nesse contexto, ousou evidenciar outro aspecto alvo de dissenso, pois se nestas páginas reafirmei a importância da linguagem oral, dentre as múltiplas linguagens, qual é a relevância da linguagem escrita para as crianças pré-escolares? O que pensam e produzem as crianças sobre a escrita na Educação Infantil? Eis um instigante tema para uma próxima pesquisa.

Assim como nas palavras de Everton (5 anos e 9 meses) expressas no título deste epílogo, espero realmente que os livros e as investigações “explodam” e que nossa imaginação voe, inspirando práticas pedagógicas, instigando novas discussões e desencadeando outras pesquisas acerca das narrativas orais (e, por que não, da linguagem escrita) das crianças pré-escolares.



## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a07v2691.pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.
- ALDERSON, Priscilla. Designing ethical research with children. *In*: FARREL, Ann. **Ethical research with children**. London: Open University Press, 2007. p. 27-36.
- ALPHEN, Jean-Claude. **A outra história de Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo: Salamandra, 2016.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 25-41.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- ARAÚJO, Ana Nery Barbosa de. **A narrativa oral literária na Educação Infantil: quem conta um conto aumenta um ponto**. 2009. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- ARCE, Alessandra. É possível falar em Pedagogia Histórico-crítica para pensarmos a Educação Infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013a. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695>. Acesso em: 21 ago. 2018.
- ARCE, Alessandra. Interações ou brincadeiras?: afinal o que é mais importante na educação infantil? *In*: ARCE, Alessandra (org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Alínea, 2013b. p. 17-39.
- ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? *In*: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 145-161.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. Apresentação. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2010. p. 5-11.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na Educação Infantil. *In*: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 111-118. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/126959/000968032.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 jan. 2018.

BALDI, Annete. **Metalinguagem e literatura infantil**: livros sobre livros para crianças. Porto Alegre: Projeto, 2019.

BAPTISTA, Mônica Correia. **A educação infantil em Belo Horizonte**: a constituição histórica de uma etapa de ensino. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2012.

BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 95-110.

BAPTISTA, Mônica Correia. Apropriação da linguagem escrita na educação infantil [verbetes]. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 33-34.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4772918.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da Infância [verbetes]. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancela; VIEIRA, Lívia. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 10-14.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em: 29 mai. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre formação inicial e docência na Educação Infantil. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (org.). **Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. p. 131-139.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>. Acesso em: 26 mar. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Currículo e Educação Infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2016. v. 6. p. 13-45. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).

BARBOSA, Sílvia. “O que você está escrevendo?”: na pesquisa com crianças, o exercício é compreender e ser compreendido. *In*: KRAMER, Sonia (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009. p. 24-35.

BARRETO, Maribel. Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 2, n. 9, p. 635-648, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a11.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2019.

BARROS, Manuel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BARTLETT, Leslee; TURKANIS, Carolyn Goodman; ROGOFF, Barbara. An orientation to principles-in-action. *In*: ROGOFF, Barbara; BARTLETT, Leslee; TURKANIS, Carolyn Goodman (org.). **Learning Together: children and adults in a school community**. New York: Oxford University Press, 2001. p. 33-48.

BARTON, Georgina; BARTON, Robert. The importance of storytelling as a pedagogical tool for indigenous children. *In*: GARVIS, Susanne; PRAMLING, Niklas (org.). **Narratives in Early Childhood Education**. London: Routledge, 2017. p. 45-58.

BASSO, Ana Flávia. **A coroa do Rei**: dobradura. Mountain View: Google, 2019a. (7 min 9 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YTtfAhpJC3w>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BASSO, Ana Flávia. **Dica de Ouro para Contar Histórias**. Mountain View: Google, 2018. (3 min 7 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IT5n05Pk98E>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BASSO, Ana Flávia. **Tutorial: A coroa do Rei: História com dobradura**. Mountain View: Google, 2019b. (8 min 30 seg). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=I9\\_RN8L\\_9io](https://www.youtube.com/watch?v=I9_RN8L_9io). Acesso em: 10 mar. 2019.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e Alfabetização**: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

BELINTANE, Claudemir. Vozes da escrita: em tempos de crianças e menestréis. **Estilos Clínicos**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 36-51, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v13n25/a03v1325.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2019.

BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças**: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**: infância berlinense - 1900. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BERTASI, Andressa Thaís Favero. **Desenho narrativo na pré-escola**: as crianças e seus pensamentos coloridos. 2019. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

BINDER, Marni. “I wanna tell you a story”: exploring the multimodal storytelling voices of children’s lived experiences. *In*: GARVIS, Susanne; PRAMLING, Niklas (org.). **Narratives in Early Childhood Education**. London: Routledge, 2017. p. 11-28.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. Literatura na alfabetização: que história é essa? *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 45-64.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 11.114, de 15 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2005.

BRASIL. Lei n.º 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 80-100.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Módulo 1: Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012. p. 15-61.

BRENMAN, Ilan. **De onde vêm os nomes?** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2014.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, Jerome. **Atos de significado**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BRUNER, Jerome. **Cultura da Educação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias**: direito, literatura, vida. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

BUENO, Leticia de Aguiar. **Práticas de letramento de uma turma de pré-escola em uma escola do campo no município do Rio Grande – RS**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2015.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAMPOS, Karin Cozer de. **Nossas vidas contam histórias**: crianças narradoras. 2016. 232 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CAMPOS, Karin Cozer de. **Tecendo histórias**: a criança e sua produção narrativa. 2010. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CAMPOS, Karin Cozer de; GIRARDELLO, Gilka. A roda, a criança e a história: composições da autoria infantil. **Boitatá**, Londrina, n. 20, p. 89-101, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31476>. Acesso em: 17 nov. 2019.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança?: a participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (org.). **Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016.

CARDOSO, Beatriz. Mediação literária na Educação Infantil. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 211-212.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Caderno de um ausente**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

CARVALHO, Alexandre Fiordi de; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. *In*: MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-84.

CARVALHO, Beatriz. **Misturichos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 446-476, set./dez. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15782>. Acesso em: 21 ago. 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Práticas de governo em livros de formação de professores de Educação Infantil: sensibilidades, disposições e conscientizações em discurso. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 84-104, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650981>. Acesso em: 11 abr. 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. “O muro serve para separar os grandes dos pequenos”: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil.

**Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 153-170, jan./abr. 2016. Disponível em:

<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1949>. Acesso em: 05 abr. 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017. Disponível em:

<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3498>. Acesso em: 08 abr. 2019.

CHACON, Edith; BALLARIN, Priscilla. **Era uma vez outra vez**. São Paulo: Barbatana, 2017.

CHRISTIE, James. **Play and early literacy development**. Albany: Suny Press, 1991.

CLARK, Alison. **Listening to young children: a guide to understanding and using the mosaic approach**. London: Jessica Kingsley Publishers, 2017.

CLARK, Alison. **Transforming children’s spaces: children’s and adults’ participation in designing learning environments**. London: Routledge, 2010.

COOPER, Patricia. Literacy learning and pedagogical purpose in Vivian Paley’s “Storytelling Curriculum”. **Journal of early childhood literacy**, London, v. 5, n. 3, p. 229-251, dez. 2005. Disponível em:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.693.9458&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CORSARO, William Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia *et al.* Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC /SEB, 2016. v.5. p. 13-57. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza; SILVA, Daniele Nunes Henrique; SOUZA, Flavia Faissal de. **Corpo, atividades criadoras e letramento**. São Paulo: Summus, 2013.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CURY, Maria Zilda Ferreira. Intertextualidade. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale: termos**

de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 159-161.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças (Apresentação). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691>. Acesso em: 18 nov. 2018.

DIAS, Christina. **Então quem é?** São Paulo: FTD, 2015.

DONALDSON, Julia. **Carona na vassoura**. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da Criança e Pesquisa com Crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1/articles/dornelles-fernandes.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2018.

DRIEMEYER, Kitty. Ana. *In*: DRIEMEYER, Kitty. **Conversa de bicho**. [S. l.]: CD Baby, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g1W9feHPM4U>. Acesso em: 4 jun. 2019.

DRUCE, Arden. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa**. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

ENGEL, Susan. **The stories children tell**: making sense of the narratives of childhood. New York: W. H. Freeman and Company, 1995.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, especial out. 2005. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300014&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300014&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 18 out. 2018.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 97-114.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2018.

FERREIRA, Manuela. “- Ela é nossa prisioneira!”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524/1932>. Acesso em: 25 dez. 2018.

FERREIRA, Thaís. Problematizando uma estratégia multimetodológica de pesquisa em teatro e educação. **Olhar do professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 43-66, 2004. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br//index.php/olhardeprofessor/article/view/1414>. Acesso em: 10 fev. 2020.

FERREIRA, Thaís. **Teatro infantil, crianças espectadoras, escola**: um estudo acerca de experiências e mediações em processos de recepção. 2005. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de Experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FLEER, Marilyn. **Early learning and development**: cultural-historical concepts in play. New York: Cambridge University Press, 2010.

FLEER, Marilyn. **Play in the early years**. New York: Cambridge University Press, 2017.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Método fônico ou fonético [verbete]. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 216-217.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

FRANCISCHINI, Rosângela; FERNANDES, Natália. Os desafios da pesquisa ética com crianças. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 1, p. 61-69, jan./mar. 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2016000100061&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2016000100061&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 25 dez. 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1997.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. **Com a palavra a palavra**: escutar crianças e adultos em convívio poético. 2013. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GADOTTI, Moacir. “O uso do termo letramento como alfabetização é uma forma de se contrapor ideologicamente à tradição freireana”. **Revista Pátio**, ano IX, n. 34, p. 48-49, maio/jul. 2005. Seção Ponto de Vista: Alfabetização e letramento têm o mesmo significado?

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil**: práticas e interações. Brasília: MEC/SEB, 2016. v. 3. p. 15-41. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

GANDINI, Lella; GOLDBERGER, Jeanne. Duas reflexões sobre documentação. *In*: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GARVIS, Susanne. Final thoughts about narrative research. *In*: GARVIS, Susanne; PRAMLING, Niklas (org.). **Narratives in Early Childhood Education**. London: Routledge, 2017. p. 170-173.

GIRARDELLO, Gilka; SOUZA, Roberta Conselho de. A brincadeira narrativa como eixo do trabalho docente: inspirações a partir de Vivian Paley. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 31-46, jan./jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2020v22n41p31>. Acesso em: 29 abr. 2020.

GIRARDELLO, Gilka. Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para pensar a autoria narrativa infantil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 71-92, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/30576/22941>. Acesso em: 27 out. 2019.

GIRARDELLO, Gilka. Horizontes da autoria infantil: as narrativas das crianças na educação e na cultura. **Boitatá**, Londrina, n. 20, p. 14-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31472>. Acesso em: 22 abr. 2019.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a07.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

GOBBATO, Carolina. **“Os bebês estão por todos os espaços!”**: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. 2011. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 33, p. 450-562, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a06v1133.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, ago./dez. 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732014000200004&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732014000200004&script=sci_arttext). Acesso em: 25 jul. 2019.

GRAUE, Elizabeth M.; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GRIESHABER, Suzan; MCARDLE, Felicity. **The trouble with play**. Maidenhead: Open University Press, 2011.

HALL, Nigel. O brincar, o letramento e o papel do professor. *In*: MOYLES, Janet (org.). **A excelência do brincar**: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 135-147.

HARTMANN, Luciana. Apresentação. **Boitatá**, Londrina, v. 20, p. 8-13, jul./dez., 2015a. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31471>. Acesso em: 17 nov. 2019.

HARTMANN, Luciana. Crianças contadoras de histórias: narrativa e performance em aulas de teatro. **VIS**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte, Brasília, v. 13, n. 2, p. 230-248, set. 2015b. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/14504>. Acesso em: 09 fev. 2020.

HARTMANN, Luciana. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre *performances* narrativas de crianças imigrantes. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 45-64, jan./abr. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622017000100045&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622017000100045&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 09 fev. 2020.

HARTMANN, Luciana. “Eles brincam de guerra mundial”: protagonismo infantil em narrativas de crianças imigrantes. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 923-942, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20109>. Acesso em: 24 mar. 2020.

HARTMANN, Luciana. Equilibristas, viajantes, princesas e poetas: performances orais e escritas de crianças narradoras. **Boitatá**, Londrina, v. 20, p. 48-67, jul./dez. 2015c. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31474>. Acesso em: 17 nov. 2019.

HARTMANN, Luciana. Medo e encantamento em narrativas orais contadas por crianças. **Revista Cerrados**, v. 22, n. 35, p. 49-64, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/14133>. Acesso em: 09 fev. 2020.

HARTMANN, Luciana. Pequenos narradores e suas performances de fascínio e assombro. *In*: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: UFSM, 2013.

HARTMANN, Luciana; GASPERIN, Luís Eduardo. A criança protagonista: propostas de transformação do espaço-tempo escolar em uma escola de Educação Infantil. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 150-168, dez. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/43429>. Acesso em: 09 fev. 2020.

JEFFERS, Oliver. **A menina dos livros**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2017.

KEARNEY, Richard. Narrativa. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 2, p. 409-438, mai./ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/30354>. Acesso em: 27 nov. 2019.

KEARNEY, Richard. **The Wake of imagination**: toward a postmodern culture. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 134-155.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincar, letramento e infância. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 21-51.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti. **Estudo e produção de textos**: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever. Petrópolis: Vozes, 2015.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Introdução: a escola alegre. *In*: SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 21-26.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2016.

KRAMER, Sonia. O papel da Educação Infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-133.

LAVAL, Anne. **Caixa de contos**: crie suas próprias histórias. São Paulo: V&R Editoras, 2017.

LITTLETON, Karen *et al.* Talking and thinking together at Key Stage 1. **Early Years**: an international journal of research and development, v. 25, n. 2, p. 167-182, 2005. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09575140500128129?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 24 maio 2020.

MACEDO, Lídia; SPERB, Tania Mara. O desenvolvimento da habilidade da criança para narrar experiências pessoais: uma revisão de literatura. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 3, p. 233-241, 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2007000300005&script=sci\\_abstract&tIng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2007000300005&script=sci_abstract&tIng=pt). Acesso em: 10 fev. 2020.

MACEDO, Nélia Maria Rezende; FLORES, Renata Lucia Baptista. O retorno às crianças como etapa da pesquisa feita *com* elas: caminhos e desafios. *In*: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 237-257.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago. 2010a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444>. Acesso em: 30 mar. 2019.

MACHADO, Marina Marcondes. O imaginário infantil como trabalho-em-processo. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 281-295, jul./dez. 2010b. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051605005.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

MARCHI, Rita de Cassia. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362018000200727&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362018000200727&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 13 out. 2019.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. *In*: MARTINS FILHO, Altino José. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 81-106.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MATOSO, Madalena. **Livro clap**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

MENEZES, Luciana Bessa Diniz de. Pesquisar com crianças pequenas: desafios do trabalho de campo. *In*: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 182-201.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

MOERBEEK, Kees. **Meu diário secreto**: João e o pé de feijão. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.

MORAES, Priscila Moura Bastos. **As vozes da infância**: narrativas e estórias das crianças em interações em uma UMEI de Belo Horizonte. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/15822>. Acesso em: 25 jul. 2019.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 25 jul. 2019.

MORROW, Lesley Mandel; ROSKOS, Kathleen; GAMBRELL, Linda. **Oral language and comprehension in preschool**. New York: The Guilford Press, 2016.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

NEVES, André. **Poesias dão nomes ou nomes dão poesias?** São Paulo: Mundo Mirim, 2013.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; BUENO, Letícia de Aguiar. Letramento e oralidade em uma turma de pré-escola de educação infantil do campo. **Educere et Educare**, v. 13, n. 28, [24] p., maio/ago. 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/18787/13311>. Acesso em: 14 ago. 2019.

OLIVEIRA, Cleufa Leandra Silva. Letramentos na Educação Infantil: usos e funções sociais da leitura e da escrita. 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de *et al.* Produção de conhecimento sobre narrativas orais: contribuições para as investigações em linguagem infantil. **Revista CEFAC**, v. 15, n. 1, p. 2017-214, jan./fev. 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462013000100024](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462013000100024). Acesso em: 25 jul. 2019.

PALEY, Vivian Gussin. **A child's work: the importance of fantasy play**. Cambridge: Harvard University Press, 2004.

PALEY, Vivian Gussin. HER classic: on listening to what children say. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 77, n. 2, p. 152-163, 2007. Disponível em: <https://hepgjournals.org/doi/pdf/10.17763/haer.77.2.h567tnt3mm1g01j3>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PALEY, Vivian Gussin. **The boy on the beach**. Chicago: University of Chicago Press, 2010.

PALEY, Vivian Gussin. **The boy who would be a helicopter**. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

PALEY, Vivian Gussin. **Wally's stories: conversations in the kindergarten**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

PAULA, Maria Esperança. O processo e o produto da pesquisa: a negociação do texto da pesquisa com as crianças. *In*: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 223-235.

PELLEGRINI, Anthony; VAN RYZIN, Mark. Commentary: cognition, play, and early literacy. *In*: ROSKOS, Kathleen; CHRISTIE, James (org.). **Play and literacy in early childhood**: research from multiple perspectives. New York: Routledge, 2009. p. 65-80.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Pesquisa *com* crianças. *In*: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 59-86.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; GOMES, Lisandra Ogg; SILVA, Conceição Firmina Seixas. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 761-780, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649227>. Acesso em: 09 abr. 2020.

PERRONI, Maria Cecília. Aprendendo a contar mentiras. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 21, p. 5-24, jul./dez. 1991. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636877>. Acesso em: 27 OUT. 2018.

PERRONI, Maria Cecília. **O desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PIHL, Agneta; PETERSON, Louise; PRAMLING, Niklas. Children's re-storying as a responsive practice. *In*: GARVIS, Susanne; PRAMLING, Niklas (org.). **Narratives in Early Childhood Education**. London: Routledge, 2017. p. 89-101.

PIRES, Flávia Ferreira. Roteiro sentimental para o trabalho de campo. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 20, p. 143-148, mar. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36794/39516>. Acesso em: 7 ago. 2019.

PIRES, Flávia Ferreira. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, jan./jun. 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-77012007000100006](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012007000100006). Acesso em: 02 set. 2018.

PRAMLING, Niklas. Narrative engagement and children's development. *In*: GARVIS, Susanne; PRAMLING, Niklas (org.). **Narratives in Early Childhood Education**. London: Routledge, 2017. p. 163-169.

RAMOS, Anne Carolina Ramos. **Meus avós e eu**: as relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças. 2011. 463 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RAMPAZO, Alexandre. **Este é o lobo**. São Paulo: DCL, 2016.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 213-214.

RICOEUR, Paul. Entre o tempo e narrativa: concordância/discordância. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 125, p. 299-310, jun. 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2012000100015&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2012000100015&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 10 fev. 2020.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RIO GRANDE DO SUL (RS). Lei n.º 15.433, de 27 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a idade de ingresso no sistema de ensino, no tempo certo, segundo a capacidade de cada um. **Diário Oficial do Estado**, Porto Alegre, 27 dez. 2019.

RIO GRANDE DO SUL (RS). Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. União dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**: Educação Infantil. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, Silva Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-41.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em educação. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 31-49, mar. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2182-13722016000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2182-13722016000100003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 out. 2018.

ROGOFF, Barbara; BARTLETT, Leslee; TURKANIS, Carolyn Goodman. Lessons about learning as a community. *In*: ROGOFF, Barbara; BARTLETT, Leslee; TURKANIS, Carolyn Goodman (org.) **Learning Together**: children and adults in a school community. New York: Oxford University Press, 2001. p. 3-17.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A emergência da "coesão" narrativa: "E Daí" em narrativas infantis. **Revista D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 57-86, 1996. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/43745>. Acesso em: 27 nov. 2019.

RÖSLER, Mara Regina. **Trem de carretel**. Petrópolis: Vozes; Santo Ângelo: Fundação Regional Integrada, 1991.

ROSKOS, Kathleen; CHRISTIE, James. **Play and literacy in early childhood**: research from multiple perspectives. New York: Routledge, 2009.

ROWE, Deborah Wells. Bringing books to life: the role of book-related dramatic play in young children's literacy learning. *In*: ROSKOS, Kathleen; CHRISTIE, James (org.). **Play and literacy in early childhood**: research from multiple perspectives. New York: Routledge, 2009. p. 37-63.

SALGADO, Marta Morgade; MÜLLER, Fernanda. A participação das crianças nos estudos da infância e as possibilidades da etnografia sensorial. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/muller-salgado.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2018.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 129-153, abr./jun. 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000200129&script=sci\\_abstract&tIng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000200129&script=sci_abstract&tIng=pt). Acesso em: 05 set. 2018.

SANTOS, Núbia de Oliveira. Intimidade e estranhamento na pesquisa com crianças. *In*: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 131-152.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SAWYER, Keith. Improvisation and narrative. *In*: FAULKNER, Dorothy; COATES, Elizabeth (org.). **Exploring children's creative narratives**. New York: Routledge, 2011. p. 11- 38.

SAWYER, Keith; DEZUTTER, Stacy. Improvisation: a lens for play and literacy research. *In*: ROSKOS, Kathleen; CHRISTIE, James (org.). **Play and literacy in early childhood**: research from multiple perspectives. New York: Routledge, 2009. p. 21-36.

SCRAMINGNON, Gabriela. A pesquisa também é das crianças: o retorno ao campo como resposta responsável. *In*: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor P. B.; BARBOSA, Silvia Néli Falcão. **Ética**: pesquisa e práticas com crianças na educação infantil. Campinas: Papirus, 2019. p. 61-82.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta da criança em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.

SILVA, Macarena. The contribution of narrative to early reading comprehension. *In*: GARVIS, Susanne; PRAMLING, Niklas (org.). **Narratives in Early Childhood Education**. London: Routledge, 2017. p. 119-129.

SIRAJ-BLATCHFORD, Iram; SYLVA, Kathy. Researching pedagogy in English pre-schools. **British Educational Research Journal**, Londres, v. 30, n. 5, p. 713-730, out. 2004. Disponível

em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1080/0141192042000234665>. Acesso em: 9 abr. 2019.

SMITH, Vivian Hamann. **A construção do sujeito narrador**: linguagem, organização do pensamento discursivo e a imaginação. 2006. 403 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SMITH, Vivian Hamann; BORDINI, Gabriela Sagebin; SPERB, Tania Mara. Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 181-190, 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722009000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722009000200003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 25 jul. 2019.

SMITH, Vivian Hamann; SPERB, Tânia Mara. A construção do sujeito narrador: pensamento discursivo na etapa personalista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 553-562, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v12n3/v12n3a12.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; ROCHA, Maria Siliva Librandi da. Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil**: práticas e interações. Brasília: MEC/SEB, 2016. v. 3. p. 79-118. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

SOARES, Angelica Costa da Silva. Ao infinito e além: desafios e experimentações de um grupo na Educação Infantil. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: São Paulo, 2018. p. 137-156.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1999. p. 17-48.

SOARES, Magda. Alfabetização [verbete]. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014a. p. 21-22.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na Educação Infantil. **Pátio – Educação Infantil**, Belo Horizonte, ano VII, n. 20, jul./out. 2009.

SOARES, Magda. Letramento [verbete]. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014b. p. 180-181.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 89-114.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUZA, Emilene Leite. **Umbigos enterrados**: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância. 2014. 422 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SOUZA, Nilo Carlos Pereira de. As narrativas orais e a formação do leitor. **Boitatá**, Londrina, n. 20, p. 286-300, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31490/22056>. Acesso em: 17 nov. 2019.

STACCIOLI, Gianfranco. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. **Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018054>. Acesso em: 28 jul. 2020.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TEBALDI, Lisiane Rossatto; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Letramento e brincadeira: implicações e efeitos da Base Nacional Comum Curricular na prática pedagógica docente na pré-escola. *In*: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 5., 2019, Joinville. **Anais do...** Joinville: Udesc, 2019. v. 4, n. 1. p. 1- 20. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/17243>. Acesso em: 29 mar. 2020.

TEBALDI, Lisiane Rossatto; COSTA, Vanessa Rosa da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Pesquisas com crianças na Educação Infantil: aspectos éticos e metodológicos nas investigações sobre letramento e identidade étnica-racial. **RELACult**: Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [s. l.], v. 5, p. 1-15, maio 2019. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1421>. Acesso em: 5 abr. 2020.

TURKANIS, Carolyn Goodman; BARTLETT, Leslee; ROGOFF, Barbara. Never-ending learning. *In*: ROGOFF, Barbara; BARTLETT, Leslee; TURKANIS, Carolyn Goodman (org.) **Learning Together**: children and adults in a school community. New York: Oxford University Press, 2001. p. 225-244.

VASCONCELOS, Teresa Maria. **Aonde pensas tu que vais?**: investigação etnográfica e estudos de caso. Portugal: Porto, 2016.

VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda; BARRERA, Sylvia Domingos. **DECOLE** - desenvolvendo competências de letramento emergente: propostas integradoras para a pré-escola. Porto Alegre: Penso, 2017.

VIDAL, Fernanda Fornari. Histórias de infâncias contadas nos “novos contos de fadas”. **Textura**, Canoas, v. 12, n. 21-22, p. 27-42, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1014>. Acesso em: 26 jul. 2020.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. **A imaginação na produção narrativa de crianças:** contando, recontando e imaginando histórias. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Appendix: from the notes of L. S. Vygotsky for lectures on the psychology of preschool children. **Journal of Russian and East European Psychology**, [s. l.], v. 43, n. 2, p. 90-97, Mar./Apr. 2005. Disponível em : <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10610405.2005.11059247>. Acesso em : 09 fev. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Imagination and creativity in childhood. **Journal of Russian and East European Psychology**, [s. l.], v. 42, n. 1, p. 7-97, Jan./Feb. 2004. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10610405.2004.11059210>. Acesso em: 09 fev. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Imagination and its development in childhood. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovich; RIEBER, Robert; CARTON, Aaron (org.). **The collected works of Lev Semionovich Vygotsky:** problems of general psychology. New York: Plenum Press, 1987. p. 339-350.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Play and its role in the mental development of the child. **Voprosy Psikhologii**, [s. l.], v. 12, n. 6, p. 62-76, 1966. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WAJSKOP, Gisela. Linguagem oral e brincadeira letrada nas creches. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1355-1374, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n4/2175-6236-edreal-61980.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.



**APÊNDICE A – VERSÃO RESUMIDA DO PROJETO DE PESQUISA**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VERSÃO RESUMIDA DO PROJETO DE PESQUISA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Lisiane Rossatto Tebaldi

**Versão resumida do Projeto de Pesquisa**

O brincar letrado na pré-escola e  
a produção de narrativas orais pelas crianças

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

PORTO ALEGRE

2019

**Introdução:**

Este documento apresenta sucintamente as intenções de investigação que a linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias, através da pesquisadora Lisiane Rossatto Tebaldi, orientada pelo Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, pretende desenvolver nesta instituição. O texto a seguir descreve o tema da pesquisa, os objetivos, a justificativa, o período de realização e faz uma breve apresentação dos pressupostos teóricos que balizam sua metodologia. Esta será uma pesquisa com crianças que busca investigar a produção das narrativas orais das crianças pré-escolares por meio da mediação literária e do brincar letrado.

A pesquisa com crianças (GRAUE; WALSH, 2003; DELGADO; MÜLLER, 2005; CAMPOS, 2008; CRUZ, 2008; MARTINS FILHO; PRADO, 2011; BARBOSA, 2014; DORNELLES; FERREIRA, 2016; FERNANDES, 2016; VASCONCELOS, 2016) tem como foco central a criança, seus modos de ser, de relacionar-se e de viver a infância. Sob tal ótica, permite ao pesquisador, com olhar atento, cuidadoso, ético e respeitador, evidenciar formas de pensar o estatuto de ser criança, compreendendo as singularidades dos diferentes modos de participação delas nos contextos de vida coletiva.

Nessa perspectiva, o problema de pesquisa que permeia este percurso investigativo é o seguinte: **quais são as possíveis intersecções entre o brincar e as práticas e eventos de letramento expressas pelas crianças em suas narrativas orais?** Assim, o objeto de estudo da pesquisa tem como foco central a produção de narrativas orais (COOPER, 2005; SAWYER, 2011; BARTON, 2017; BINDER, 2017; GARVIS, 2017; PIHL; PETERSON; PRAMLING, 2017; PRAMLING, 2017; SILVA, 2017) das crianças pré-escolares por meio da mediação literária (CARDOSO, 2014) e do brincar letrado (PELLEGRINI; VAN RYZIN, 2009; ROSKOS; CHRISTIE, 2009; ROWE, 2009; FLEER, 2017; WAJSKOP, 2017).

Para isso, a pesquisa será realizada com crianças pré-escolares, na faixa etária de 5 e 6 anos, e terá como lócus de investigação uma escola da rede privada de ensino localizada em Porto Alegre. A opção por realizar a investigação com crianças pré-escolares na faixa etária dos 5 e 6 anos de idade efetiva-se pelo maior tempo de permanência das crianças na Educação Infantil, considerando-se a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos, bem como pelo desenvolvimento da linguagem delas.

A partir do exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral **investigar as relações entre o brincar e as práticas e eventos de letramento expressas pelas crianças pré-escolares em suas narrativas orais**. Os objetivos específicos do percurso investigativo são:

- a) apontar, a partir dos referenciais teóricos estudados, as possíveis interlocuções entre a brincadeira e o letramento;
- b) planejar proposições para que as crianças possam evidenciar suas narrativas orais;
- c) identificar a inter-relação entre a mediação literária e o brincar letrado por meio das narrativas orais expressas pelas crianças;
- d) contribuir com a discussão sobre brincadeira e letramento na pré-escola por meio de proposições com intencionalidade e sistematicidade.

Esse movimento de reflexão e análise será realizado a partir das observações e diálogos com as crianças participantes da pesquisa, o que “implica a criação de estratégias que envolvam os interesses e as rotinas infantis, a partir de situações que possibilitem que meninos e meninas possam expor os seus pontos de vista” (CARVALHO, 2015, p. 135).

#### **Justificativa:**

Nas últimas décadas, os mais recentes marcos legais garantem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. A luta pelo reconhecimento das crianças e pela valorização das infâncias plurais foi evidenciada especialmente pela Pedagogia da Infância (FARIA, 2005; BARBOSA, 2010; CANCIAN; GALLINA; WESCHENFELDER, 2016; ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016; CARVALHO, 2019), que sempre defendeu a singularidade e a especificidade do trabalho com bebês, meninas e meninos nas creches e pré-escolas do país.

É importante salientar o que apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2013), documento de caráter mandatório que reafirma a centralidade das interações e brincadeiras como eixo norteador das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Ao abordar a organização das experiências de aprendizagem das crianças na proposta curricular, as DCNEI ratificam que, dentre os bens culturais a que as crianças têm direito de acesso, está a linguagem verbal, a qual inclui a linguagem oral e escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação pelas crianças.

No que diz respeito à aquisição da linguagem oral, o documento afirma que este é um **processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado** (BRASIL, 2013, p. 94, grifo meu) por meio de situações cotidianas comunicativas diversas, nas quais as crianças possam se comunicar, conversar, ouvir histórias, narrar, contar fatos, brincar com as palavras, refletir

e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciando conceitos, estabelecendo interconexões e descobrindo novos caminhos de entender o mundo.

Diante desse cenário, cabe destacar também o que apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2018). O documento, de caráter normativo, busca operacionalizar as orientações expressas nas DCNEI. Explicita a obrigatoriedade da matrícula para as crianças de 4 e 5 anos na pré-escola e apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos na etapa da Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Nessa direção, a BNCC evidencia a organização curricular da Educação Infantil estruturada em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (MEC, 2018). Cada campo de experiências tem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento referentes aos bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Deve-se ressaltar que a BNCC reitera a importância e a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche como na pré-escola (MEC, 2018). No que se refere ao campo de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação”, o documento defende a promoção de experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral por meio da escuta de história, da participação em conversas, das descrições e das narrativas elaboradas individual ou coletivamente. A BNCC salienta que as experiências com a literatura infantil propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo (MEC, 2018). Diante dos pressupostos descritos, constata-se que os marcos legais sustentam a relevância de práticas intencionalmente planejadas pelos professores e continuamente vivenciadas pelas crianças para que possam, a partir das brincadeiras e das interações, ampliar o repertório linguístico e sofisticar a linguagem oral por meio da escuta e da fala.

Prosseguindo a discussão sobre brincadeira e letramento na pré-escola, cabe enfatizar a centralidade do brincar na vida das crianças. Como já assinalado anteriormente, a

brincadeira e as interações devem ser os eixos norteadores das práticas pedagógicas e das experiências infantis nos contextos de vida coletiva das creches e pré-escolas.

Sob essa perspectiva, podemos afirmar que o brincar é um direito da criança e que a infância se constitui pelo brincar. O brincar propicia às crianças repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias e criativas, compartilhar experiências, expressar sua individualidade e sua identidade, comunicar-se, explorar o ambiente, a natureza e os objetos e participar da cultura lúdica para compreender seu universo (BRASIL, 2012). Assim, por meio de suas ações lúdicas, a criança toma decisões, negocia, expressa sentimentos e valores, conhece a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. Ao brincar, a criança é protagonista do seu fazer.

Dessa forma, fundamentada nos diálogos iniciais apresentados sobre a importância do brincar e suas aproximações com práticas e eventos de letramento (CHRISTIE, 1991; HALL, 2006; BAPTISTA, 2010; KISHIMOTO, 2010; BRANDÃO; LEAL, 2011; ROSKOS; CHRISTIE, 2009; WAJSKOP, 2017), justifico a relevância da investigação sobre o brincar, o letramento e as crianças pré-escolares. Certamente, a mediação literária e o brincar letrado revelar-se-ão potentes possibilidades para a expressão das narrativas orais infantis.

Aposto na pertinência desta pesquisa pelas interlocuções que busca tecer entre os aportes teóricos acerca do tema e, principalmente, pelas reflexões e contribuições para o campo da Educação Infantil, por meio de uma pesquisa com crianças a partir do olhar de uma pedagoga-professora de crianças.

#### **Aspectos éticos e metodológicos:**

A entrada em campo em uma pesquisa com crianças requer do pesquisador cuidados e princípios éticos. Nesse sentido, serei o adulto que desenvolverá uma relação respeitosa com os modos de ser das crianças, que se interessa por elas e pelo que elas fazem (BARBOSA, 2014), que respeita o assentimento delas para participar ou não da pesquisa. A complexidade que envolve a pesquisa com crianças requer do pesquisador escuta atenta e sensível (GRAUE; WALSH, 2003; DORNELLES; FERNANDES, 2015; SALGADO; MÜLLER, 2015), reflexividade, presença efetiva e proximidade com o campo investigado, construindo uma relação de reciprocidade e respeito com as crianças.

Assim, é fundamental considerar a dimensão ética na pesquisa com crianças. Barbosa (2014, p. 241) destaca a importância de o pesquisador desenvolver “uma forma ética de estar

com as crianças”, bem como do cuidado e da responsabilidade “no tratamento do material gerado ao fazer a experiência de alteridade, de estar com o outro, pois os dados não são inertes, contêm as vidas dos investigados”.

Diante disso, após autorização da mantenedora, os responsáveis pela instituição serão contatados presencialmente para apresentação dos documentos e esclarecimentos dos trâmites da pesquisa, com entrega do termo de concordância específico. Ou seja, o termo de consentimento da escola será realizado em encontro, com horário específico, para explanar o projeto de pesquisa e responder a qualquer dúvida. Quanto ao termo de consentimento livre e esclarecido aos professores da turma e aos responsáveis legais pelas crianças, serão coletados em momento de reunião específica, após autorização da mantenedora e da direção da escola e em combinação com estes, para apresentar o tema, os objetivos e procedimentos metodológicos da investigação. Na ocasião, deixarei claro que o sigilo será preservado, não sendo mencionado o nome dos participantes, nem da instituição, em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, sendo que os nomes das crianças serão escolhidos por elas (nomes fictícios), impossibilitando sua identificação.

Além disso, solicitarei aos responsáveis pelas crianças a autorização de uso de imagem, voz e respectiva cessão de direitos, tendo em vista as estratégias previstas para a geração e a análise dos dados. Salientarei também que a pesquisa não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento a eles e que não oferecerá nenhum dano ou desconforto aos participantes. Ainda, afirmarei que estarei atenta às expressões das crianças com minha presença em campo, no intuito de respeitar o seu bem-estar e o desejo de participar ou não das propostas da investigação. Em qualquer momento da pesquisa, caso rejeitem, de alguma forma, minha presença ou a ação de serem fotografadas ou gravadas, serão respeitadas e não participarão da proposta, mesmo com a autorização dos responsáveis. Para isso, as questões descritas serão apresentadas às crianças participantes, bem como o projeto de pesquisa e o termo de assentimento das crianças no primeiro encontro da pesquisadora com o grupo.

A metodologia para a geração de dados prevê primeiramente a observação participativa no campo de pesquisa, seguida de oficinas lúdico-narrativas. Os encontros serão gravados em áudio e vídeo e fotografados para posterior análise dos registros, assim como serão realizadas anotações em diário de campo e recolha documental.

Com relação à observação participante, é possível anunciar que acontecerá em dois momentos. O primeiro refere-se ao contato inicial com o grupo de crianças, consistindo na

minha inserção no contexto cotidiano da turma. Esse plano de observações será definido em comum acordo com a direção da instituição. No entanto, para fins propositivos, sugiro que a primeira etapa das observações ocorra na segunda quinzena do mês de agosto; de setembro a novembro, aconteceriam as oficinas lúdico-narrativas; e, no dia 29/11, ocorreria o Sarau Narrativo, evento de encerramento da pesquisa com as crianças, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Cronograma da pesquisa de campo com as crianças

	Turno Vespertino	Segunda	Sexta	
<b>Observação</b>		19/08	23/08	
		26/08	30/08	
<b>Oficinas Narrativas</b>	Experimentação	02/09	06/09	
		09/09	13/09	
		16/09	---	
		23/09		
	Exploração			27/09
		30/9		04/10
		07/10		11/10
		---		18/10
	Produção	21/10		25/10
		28/10		1º/11
04/11			08/11	
<b>Sarau Narrativo</b>		11/11	---	
		18/11		
<b>Total</b>		<b>24 encontros</b>		

Fonte: Elaboração própria (2019).

É importante destacar que o foco da pesquisa são as relações e interações das crianças nas produções de narrativas orais, e não as práticas pedagógicas ou ações docentes. O objetivo é conhecer as crianças e seus repertórios narrativos, aproximar-se delas e de suas interações, propiciando o estabelecimento de uma relação de reciprocidade e confiança com a pesquisadora. O segundo momento da pesquisa consiste no desenvolvimento de oficinas lúdico-narrativas, nas quais serão propostas, de maneira lúdica e interativa, práticas de mediação de leitura e de produção de narrativas orais, a partir de recursos e obras literárias previamente selecionadas.

Ressalto que, durante a primeira etapa da observação, utilizarei registros fotográficos e diário de campo. Durante as oficinas narrativas, além das estratégias mencionadas, utilizarei equipamento de audiogravação. Esses registros serão utilizados para minha consulta

pessoal na transcrição dos diálogos das crianças, das narrativas infantis e na elaboração das notas do diário de campo. Não há pretensão de divulgação ou publicação deles em forma de vídeos ou documentários. Reitero que os registros fílmicos, fotográficos e de audiogravação têm como foco principal a gravação das narrativas infantis durante a realização das oficinas lúdico-narrativas. As filmagens serão importantes para localizar os falantes, pois, nas análises dos dados, trabalharei a partir das falas dos meninos e meninas participantes.

### Referências:

BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 95-110.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4772918.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da Infância [verbetes]. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancela; VIEIRA, Lívia. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 10-14.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre formação inicial e docência na Educação Infantil. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (org.). **Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. p. 131-139.

BINDER, Marni. “I wanna tell you a story”: exploring the multimodal storytelling voices of children’s lived experiences. *In*: GARVIS, Susanne; PRAMLING, Niklas (org.). **Narratives in Early Childhood Education**. London: Routledge, 2017. p. 11-28.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-31.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Módulo 1: Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012. p. 15-61.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e

Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica.

**Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 80-100.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança?: a participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

CARDOSO, Beatriz. Mediação literária na Educação Infantil. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 211-212.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 446-476, set./dez. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15782>. Acesso em: 21 ago. 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Práticas de governo em livros de formação de professores de Educação Infantil: sensibilidades, disposições e conscientizações em discurso. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 84-104, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650981>. Acesso em: 11 abr. 2019.

CHRISTIE, James. **Play and early literacy development**. Albany: Suny Press, 1991.

COOPER, Patricia. Literacy learning and pedagogical purpose in Vivian Paley's "Storytelling Curriculum". **Journal of early childhood literacy**, London, v. 5, n. 3, p. 229-251, dez. 2005. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.693.9458&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças (Apresentação). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691>. Acesso em: 18 nov. 2018.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da Criança e Pesquisa com Crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1/articles/dornelles-fernandes.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2018.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, especial out. 2005. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300014&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300014&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 18 out. 2018.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2018.

FLEER, Marilyn. **Play in the early years**. New York: Cambridge University Press, 2017.

GARVIS, Susanne. Final thoughts about narrative research. *In*: GARVIS, Susanne; PRAMLING, Niklas (org.). **Narratives in Early Childhood Education**. London: Routledge, 2017. p. 170-173.

GRAUE, Elizabeth M.; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HALL, Nigel. O brincar, o letramento e o papel do professor. *In*: MOYLES, Janet (org.). **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 135-147.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 134-155.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincar, letramento e infância. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 21-51.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. *In*: MARTINS FILHO, Altino José. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 81-106.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

PELLEGRINI, Anthony; VAN RYZIN, Mark. Commentary: cognition, play, and early literacy. *In*: ROSKOS, Katheen; CHRISTIE, James (org.). **Play and literacy in early childhood: research from multiple perspectives**. New York: Routledge, 2009. p. 65-80.

PIHL, Agneta; PETERSON, Louise; PRAMLING, Niklas. Children's re-storying as a responsive practice. *In*: GARVIS, Susanne; PRAMLING, Niklas (org.). **Narratives in Early Childhood Education**. London: Routledge, 2017. p. 89-101.

PRAMLING, Niklas. Narrative engagement and children's development. *In*: GARVIS, Susanne; PRAMLING, Niklas (org.). **Narratives in Early Childhood Education**. London: Routledge, 2017. p. 163-169.

ROSKOS, Katlheen; CHRISTIE, James. **Play and literacy in early childhood**: research from multiple perspectives. New York: Routledge, 2009.

ROWE, Deborah Wells. Bringing books to life: the role of book-related dramatic play in young children's literacy learning. *In*: ROSKOS, Katlheen; CHRISTIE, James (org.). **Play and literacy in early childhood**: research from multiple perspectives. New York: Routledge, 2009. p. 37-63.

SALGADO, Marta Morgade; MÜLLER, Fernanda. A participação das crianças nos estudos da infância e as possibilidades da etnografia sensorial. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/muller-salgado.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2018.

SAWYER, Keith. Improvisation and narrative. *In*: FAULKNER, Dorothy; COATES, Elizabeth (org.). **Exploring children's creative narratives**. New York: Routledge, 2011. p. 11- 38.

SAWYER, Keith; DEZUTTER, Stacy. Improvisation: a lens for play and literacy research. *In*: ROSKOS, Katlheen; CHRISTIE, James (org.). **Play and literacy in early childhood**: research from multiple perspectives. New York: Routledge, 2009. p. 21-36.

SILVA, Macarena. The contribution of narrative to early reading comprehension. *In*: GARVIS, Susanne; PRAMLING, Niklas (org.). **Narratives in Early Childhood Education**. London: Routledge, 2017. p. 119-129.

TSAI, Min-Ling. Narrative characteristics of kindergarten children from three areas in Taiwan. *In*: GARVIS, Susanne; PRAMLING, Niklas (org.). **Narratives in Early Childhood Education**. London: Routledge, 2017. p. 29-44.

VASCONCELOS, Teresa Maria. **Aonde pensas tu que vais?**: investigação etnográfica e estudos de caso. Portugal: Porto, 2016.

WAJSKOP, Gisela. Linguagem oral e brincadeira letrada nas creches. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1355-1374, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n4/2175-6236-edreal-61980.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.



## **APÊNDICE B – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA MANTENEDORA**



### **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

#### **TERMO DE CONCORDÂNCIA DA MANTENEDORA**

Estamos realizando uma pesquisa na Linha de Estudos sobre Infâncias com o intuito de investigar as relações entre o brincar e as práticas de letramento expressas pelas crianças pré-escolares em suas narrativas orais por meio da mediação literária e do brincar letrado. Trata-se de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo em uma turma de crianças de 5 anos da Educação Infantil da (nome da instituição), mantida por esta mantenedora. Também, será utilizado um Termo de Concordância da Instituição e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante.

A geração de dados acontecerá entre os meses de agosto e novembro e envolverá um período de convívio com as crianças na sala de aula (agosto), juntamente com as professoras, seguido de um conjunto de oficinas narrativas (setembro a novembro) com um grupo de crianças na sala multiuso. Os registros serão realizados através da observação, gravações de áudio e vídeo, fotografias, recolha documental e diário de campo.

As crianças e seus responsáveis serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e que pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, as crianças, seus responsáveis, suas professoras e a instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade das crianças, dos professores, da instituição e da mantenedora. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n.º 196/96, do Conselho Nacional de

Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo o material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestranda em Educação Lisiane Rossatto Tebaldi, sendo utilizado somente para fins de pesquisa, quais são: escrita da dissertação, publicação de artigos em periódicos, apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos. Dados pessoais dos participantes não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Pretende-se realizar a devolução dos resultados, tanto para as crianças quanto para a instituição, no período posterior à conclusão da Dissertação de Mestrado (agosto de 2020).

Por meio deste estudo, esperamos trazer contribuições importantes sobre as interfaces do brincar e as práticas de letramento expressas pelas crianças pré-escolares em suas narrativas orais. Agradecemos a colaboração da (nome da mantenedora) para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. O pesquisador orientador desta pesquisa é o Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar os pesquisadores, isso poderá ser feito pelo e-mail rsabala@terra.com.br e/ou lisianetebaldi@hotmail.com.

---

Lisiane Rossatto Tebaldi (Pesquisadora)

---

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho (PPGEdu/UFRGS)

Concordamos que as crianças que estudam na Educação Infantil do (nome da mantenedora) participem do presente estudo.

---

Assinatura do Responsável  
(nome da mantenedora)

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

## APÊNDICE C – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa na Linha de Estudos sobre Infâncias com o intuito de investigar as relações entre o brincar e as práticas de letramento expressas pelas crianças pré-escolares em suas narrativas orais por meio da mediação literária e do brincar letrado. Trata-se de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo em uma turma de crianças de 5 anos da Educação Infantil do (nome da [instituição](#)). Também, será solicitada a autorização dos pais ou responsáveis das crianças por meio do Termo de Concordância Livre e Esclarecido (TALE) e pelo Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) de cada participante.

A geração de dados acontecerá entre os meses de agosto e novembro e envolverá um período de convívio com as crianças na sala de aula (agosto), juntamente com as professoras, seguido de um conjunto de oficinas narrativas (setembro a novembro) com grupos de crianças na sala multiuso. Os registros serão realizados através da observação participante, gravações de áudio e vídeo, fotografias, recolha documental e diário de campo.

As crianças e seus responsáveis serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e que pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, as crianças, seus responsáveis, suas professoras e a instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade das crianças, dos professores, da instituição e da mantenedora. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética

na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n.º 196/96, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo o material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestrande em Educação Lisiane Rossatto Tebaldi, sendo utilizado somente para fins de pesquisa, quais são: escrita da dissertação, publicação de artigos em periódicos, apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos. Dados pessoais dos participantes não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Pretende-se realizar a devolução dos resultados, tanto para as crianças, quanto para a instituição, no período posterior à conclusão da Dissertação de Mestrado (agosto de 2020).

Por meio deste estudo, esperamos trazer contribuições importantes sobre as interfaces do brincar e as práticas de letramento expressas pelas crianças pré-escolares em suas narrativas orais. Agradecemos a colaboração da instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. O pesquisador orientador desta pesquisa é o Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar os pesquisadores, isso poderá ser feito pelo e-mail rsabala@terra.com.br e/ou lisianetebaldi@hotmail.com.

---

Lisiane Rossatto Tebaldi (Pesquisadora)

---

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho (PPGEdu/UFRGS)

Concordamos que as crianças que estudam na Educação Infantil do (nome da instituição) participem do presente estudo.

---

(Assinatura do responsável)

Direção do (nome da instituição)

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

## **APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PROFESSORA**



### **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

À professora

Você está sendo convidada a participar desta pesquisa, cujo intuito é investigar as relações entre o brincar e as práticas de letramento expressas pelas crianças pré-escolares em suas narrativas orais por meio da mediação literária e do brincar letrado. Trata-se de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade de suas informações, preservando a sua identidade. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n.º 196/96, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à sua dignidade.

A geração de dados acontecerá entre os meses de agosto e novembro e envolverá um período de convívio com as crianças na sala de aula (agosto), juntamente com as professoras, seguido de um conjunto de oficinas narrativas (setembro a novembro) com grupos de crianças na sala multiuso. Os registros serão realizados através da observação, gravações de áudio e vídeo, fotografias, recolha documental e diário de campo.

Todo o material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestranda em Educação Lisiane Rossatto Tebaldi, sendo utilizado somente para fins de pesquisa, quais são: escrita da dissertação, publicação de artigos em periódicos, apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos. Seus dados pessoais não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Sua contribuição é voluntária

e pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Por meio deste estudo, esperamos trazer contribuições importantes sobre as interfaces do brincar e as práticas de letramento expressas pelas crianças pré-escolares em suas narrativas orais. Agradeço sua colaboração para a realização desta atividade de pesquisa e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais, através do e-mail lisianetebaldi@hotmail.com.

---

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Depois de ter lido como será esta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, domiciliado(a) na \_\_\_\_\_, no bairro \_\_\_\_\_, no município de \_\_\_\_\_, exercendo o cargo/função de \_\_\_\_\_, de forma livre e esclarecida, concordo em participar voluntariamente deste estudo. Declaro que estou ciente dos objetivos da pesquisa e de minha participação, tendo liberdade de interromper minha contribuição em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

## APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PARTICIPANTES



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA

Olá, meu nome é Lisiane e sou aluna da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O meu professor, que se chama Rodrigo, e eu gostamos muito de ler, estudar e investigar sobre as crianças e como elas aprendem nas escolas. Nós somos pesquisadores das infâncias.



Você está sendo convidado(a), junto com alguns colegas da turma, a participar de uma pesquisa que investiga as narrativas orais infantis, ou seja, as histórias inventadas e contadas pelas crianças.

Este papel serve para explicar o que vamos fazer durante nossos encontros e quais são os seus direitos de participante. Você pode levá-lo para casa e mostrar para seus pais ou amigos antes de assiná-lo e dizer que você quer participar e me ajudar na investigação. Mas não precisa ficar preocupado(a), porque você pode mudar de ideia quando desejar e desistir dos encontros.

#### **O que faremos nos encontros?**

Primeiro eu visitarei a turma de vocês durante algumas semanas para nos conhecermos melhor. Acompanharei algumas aulas e recreios de vocês e realizarei algumas anotações.



Depois, nos encontraremos em um grupo menor, juntamente com alguns colegas da turma, para ouvirmos e conversarmos sobre histórias. Nesses encontros, iremos brincar, desenhar, inventar e criar outras histórias!



Enquanto você e seus colegas estiverem conversando, brincando, desenhando, imaginando e contando as histórias, eu vou fotografar e gravar as conversas entre vocês para depois ver e ouvir novamente.



Se por acaso você não quiser fazer alguma proposta, você poderá escolher não a fazer. Assim como, se você não gostar dos nossos encontros, você poderá interromper sua participação.



Todos os seus desenhos, falas e fotografias serão muito bem guardados por mim, pois serão utilizados na pesquisa.



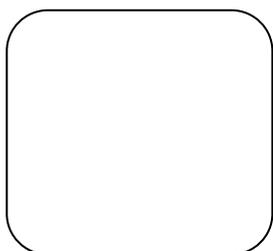
Eu não vou usar seu nome verdadeiro, nem contar o nome do colégio em meu trabalho. Nas pesquisas, a gente inventa um nome diferente para ninguém nos reconhecer. Você inventará o nome que quiser para eu usar na pesquisa.



Nas oficinas narrativas, não existe jeito certo ou errado de contar uma história. Todas as ideias são importantes para minha pesquisa. Eu não lhe ensinarei sobre como contar uma história, mas sim você é que vai me ensinar!



Depois de ter ouvido o que tem escrito neste papel e entendido o que farei na pesquisa, eu, \_\_\_\_\_, que tenho impressão digital, aceito participar.



\_\_\_\_\_  
Lisiane Rossatto Tebaldi  
(Pesquisadora)

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

## APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS RESPONSÁVEIS



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos responsáveis pelas crianças

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, cujo intuito é investigar as relações entre o brincar e as práticas de letramento expressas pelas crianças pré-escolares em suas narrativas orais por meio da mediação literária e do brincar letrado. Trata-se de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade de suas informações, preservando a identidade de seu(sua) filho(a). Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n.º 196/96, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade da criança.

A geração de dados acontecerá entre os meses de agosto e novembro e envolverá um período de convívio com as crianças na sala de aula (agosto), juntamente com as professoras, seguido de um conjunto de oficinas narrativas (outubro e novembro) com grupos de crianças na sala multiuso. Os registros serão realizados através da observação participante, gravações de áudio e vídeo, fotografias, recolha documental e diário de campo.

Todo o material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestranda em Educação Lisiane Rossatto Tebaldi, sendo utilizado somente para fins de pesquisa, quais são: escrita da dissertação, publicação de artigos em periódicos, apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos. Os dados pessoais de seu(sua) filho(a) não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A

contribuição da criança é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Seu(sua) filho(a) não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Por meio deste estudo, esperamos trazer contribuições importantes sobre as interfaces do brincar e as práticas de letramento expressas pelas crianças pré-escolares em suas narrativas orais. Agradeço sua colaboração para a realização desta atividade de pesquisa e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais, através do e-mail lisianetebaldi@hotmail.com.

---

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Depois de ter lido como será esta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, domiciliado(a) na \_\_\_\_\_, no bairro \_\_\_\_\_, no município de \_\_\_\_\_, exercendo o cargo/função de \_\_\_\_\_, de forma livre e esclarecida, autorizo a participação de meu(minha) filho(a) neste estudo. Declaro que estou ciente dos objetivos da pesquisa, da participação de meu(minha) filho(a) e da liberdade de interromper esta contribuição em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

## APÊNDICE G – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E DADOS DIGITAIS



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E DADOS DIGITAIS

#### ***AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS***

***(LEI N. 9.610/98)***

Por este Instrumento Particular, eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ e CPF nº \_\_\_\_\_, residente e domiciliado(a) na \_\_\_\_\_, responsável legal pela criança \_\_\_\_\_, por este e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, à pesquisadora Lisiane Rossatto Tebaldi, a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos de meu(minha) filho(a), vinculados em material produzido nas oficinas narrativas, tais como: fotos, vídeos, gravação de voz, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), escrita e falada, *internet*, banco de dados informatizados, multimídia, *home video*, DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma impressa, de voz e imagem.

Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à imagem de meu(minha) filho(a), bem como autorais dos trabalhos desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a imagem dele(a) ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado, obrigados, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores

372

outorgantes. E, por ser de minha livre e espontânea vontade, esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02 (duas) vias de igual teor.

---

Assinatura do(a) participante

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

## APÊNDICE H – TESES E DISSERTAÇÕES NÃO SELECIONADAS PARA O MAPEAMENTO

**QUADRO 34** Teses e dissertações (não selecionadas para o mapeamento), período 2008–2018 

BDTD	CDT
<p>PRINTES, Jocicléia Souza. <i>A linguagem oral e escrita na pré-escola: contribuições das narrativas com lendas amazônicas</i>. 2010. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.</p>	<p>ARAÚJO, Víviam Carvalho de. <i>A brincadeira na instituição de educação infantil em tempo integral: o que dizem as crianças?</i> 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.</p>
<p>ANDRADE, Beatriz Gracioli. <i>Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares</i>. 2011. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2011.</p>	<p>MADEIRA, Maria Cristina. <i>O letramento como rede: uma experiência na educação infantil</i>. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.</p>
<p>NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. <i>A passagem da Educação Infantil para o 1º Ano no contexto do ensino fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura</i>. 2011. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.</p>	<p>NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. <i>Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso</i>. 2010. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.</p>
<p>CHULEK, Viviane. <i>A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba - PR</i>. 2012. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.</p>	<p>SOUZA, Bárbara Sabrina Araújo de. <i>As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental</i>. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.</p>
<p>SENAHA, Luciano Eiken. <i>Quais as contribuições neurocientíficas para o letramento emergente na educação infantil em crianças de 0 a 5 anos de idade?</i> 2013. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.</p>	<p>FREITAS, Maira de Oliveira. <i>Perspectivas do letramento e alfabetização nas práticas curriculares de educação infantil</i>. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.</p>
<p>CONTI, Lilian Maria Carminato. <i>Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual</i>. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.</p>	<p>DOMINICI, Isabela Costa. <i>A Educação Infantil e os eventos de letramentos em uma turma de 5 anos</i>. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2014.</p>
<p>LORENZET, Fabiana Lazzari. <i>Leitura literária da narrativa visual na educação infantil</i>. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.</p>	<p>OLIVEIRA, Cleufa Leandra Silva. <i>Letramentos na Educação Infantil: usos e funções sociais da leitura e da escrita</i>. 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.</p>

CAMPOS, Daíse Ondina de. *Brincadeira e linguagem escrita na Educação Infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor*. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. *Concepções e práticas de alfabetização e letramento de professores da pré-escola do município de Catalão - GO*. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

FARIA, Mariana de Oliveira. *A teoria histórico-cultural e a brincadeira: (re)pensando a Educação Infantil a partir dos autores contemporâneos*. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SILVA, Claudia Aparecida do Nascimento e. *Práticas de leitura e suas contribuições para o letramento literário: um estudo com crianças de 5 e 6 anos*. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

SANTOS, Lais Paula Freitas dos. *A presença da cultura escrita na educação infantil: "O que você está escrevendo? Quem mandou?"*. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

## APÊNDICE I – TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS PARA O MAPEAMENTO

**QUADRO 35**

Teses e dissertações selecionadas para o mapeamento,  
período 2008–2018



BDTD	CDT
ARAÚJO, Ana Nery Barbosa de. <i>A narrativa oral literária na Educação Infantil: quem conta um conto aumenta um ponto</i> . 2009. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.	BUENO, Leticia de Aguiar. <i>Práticas de letramento de uma turma de pré-escola em uma escola do campo no município do Rio Grande – RS</i> . 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2015.
VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. <i>A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando histórias</i> . 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.	MORAES, Priscila Moura Bastos. <i>As vozes da infância: narrativas e estórias das crianças em interações em uma UMEI de Belo Horizonte</i> . 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

Fonte: Elaboração própria (2018).



## APÊNDICE J – BILHETE AOS PAIS

Porto Alegre, 23 de agosto de 2019.

Prezados Pais do/a .....

Meu nome é Lisiane Rossatto Tebaldi, sou mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre **a produção das narrativas orais das crianças pré-escolares** por meio da mediação literária e do brincar letrado e, para esse fim, gostaria de convidar seu/sua filho/a para participar das Oficinas Narrativas que acontecerão no período de setembro a novembro de 2019.

Para explicar-lhe a metodologia da pesquisa, bem como elucidar quaisquer dúvidas, convido para uma reunião na próxima \_\_\_\_\_-feira, dia \_\_\_\_/\_\_\_\_, às \_\_\_\_h no \_\_\_\_\_.

Desde já, agradeço a atenção.

Lisiane Rossatto Tebaldi

Mestranda em Educação – PPGEduc UFRGS

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias



## APÊNDICE K – BILHETE PARA AS CRIANÇAS

### LEMBRETE

.....

PARA NOSSO PRÓXIMO ATELIÊ, TRAGA UM LIVRO, UMA IMAGEM, ALGUM ELEMENTO OU A HISTÓRIA EM SUA MEMÓRIA DO SEU CONTO FAVORITO.

EM NOSSO PRÓXIMO ENCONTRO, QUE SERÁ NO DIA 13/09/2019, SEXTA-FEIRA, VOCÊ VAI PODER CONTAR E MOSTRAR PARA O NOSSO GRUPO!

ABRAÇOS,  
LISIANE TEBALDI





