



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ANA PAULA DOS SANTOS

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA
RELAÇÃO COM CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DA BNCC**

Bananeiras – PB
2019

ANA PAULA DOS SANTOS

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA
RELAÇÃO COM CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DA BNCC**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso de
Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, em
atendimento às exigências para a
posterior obtenção do Grau de
Licenciatura em Pedagogia.

Orientador(a): Profa. Dra. Helen Halinne
Rodrigues de Lucena

BANANEIRAS – PB

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237c Santos, Ana Paula dos.

A contação de histórias na educação infantil e sua relação com campos de experiências da BNCC / Ana Paula dos Santos. - Bananeiras, 2019.

50 f. : il.

Orientação: Helen Halinne Rodrigues de Lucena.
TCC (Graduação) - UFPB/CCHSA.

1. Práticas pedagógicas. 2. Base nacional comum curricular - BNCC. 3. Campos de experiências. I. Lucena, Helen Halinne Rodrigues de. II. Título.

UFPB/CCHSA-CHÃ

CDU 37 (043)

ANA PAULA DOS SANTOS

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA
RELAÇÃO COM CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DA BNCC**

APRESENTAÇÃO EM ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Helen Halinne Rodrigues de Lucena
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Orientadora

Prof. Dra. Fabrícia Sousa Montenegro
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinadora interna

Prof. Dra. Rita Cristiana Barbosa
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinadora interna

BANANEIRAS-PB
2019

Dedico este trabalho a minha mãe por
ser meu maior incentivo.

AGRADECIMENTOS

Até aqui o senhor me ajudou. Quero agradecer Primeiramente à Deus pelo êxodo de conseguir concluir minha graduação. Sem ele nada disso seria possível.

Aos meus Pais Severina e José Pedro por serem extremamente importantes na minha vida. Essa conquista não é só minha, mas sim nossa. Eu amo vocês.

A minha orientadora Profa. Helen, por ter sido tão parceira, paciente e atenciosa. Me recebendo muito bem na sua casa para os momentos de orientação sem hora pra acabar rsrs. Sou muito grata a você, por me proporcionar momentos de aprendizagens e muitos sorrisos, isso me deu força para não desistir. Obrigada por ter acreditado em mim e ter sido tão presente durante toda a construção desse trabalho.

A minha Profa. Fabrícia a qual tenho um grande carinho e admiração. Que aceitou o convite de participar da minha banca avaliadora e também me deu seu apoio durante o trabalho.

A minha Profa. Rita de Cristiana que eu sempre fiz questão de hidratá-la lembrando-a de beber água durante suas aulas rsrs. Tenho um grande apreço por você e me sinto feliz por aceitar o convite de fazer parte da minha banca avaliadora.

As minhas amigas (Lara, Iris e Jacque) na qual tive o prazer de conhecê-las durante a graduação. Sou grata a vocês por tudo. Somos o quarteto fantástico.

A minha patroa, Dra. Alana, por ser extremamente compreensiva e me apoiar durante a minha trajetória acadêmica.

Aos meus Professores queridos, os quais tive a oportunidade de conviver durante a graduação, obrigada por todo esforço, vocês são muitos especiais.

E por fim agradeço a todos que estiveram ao meu lado me apoiando com palavras motivadoras.

Um abraço grandioso em cada um de vocês!

É impossível existir sem sonhos
(Paulo Freire)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Momento de Contação de história “o fuzuê”	35
Figura 2 - Atividades feita pela criança	36
Figura 3 - Momento do reconto.....	38
Figura 4 - Momento da contação de história “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”	39
Figura 5 - Atividade coletiva	41
Figura 6 - Resultado da atividade	41
Figura 7 - Momento do faz de conta	42
Figura 8 - As crianças brincando.....	42
Figura 9 - Momento da roda de conversa	43

LISTA DE SIGLAS

CCHSA: Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PNE – Plano Nacional da Educação

DCNEI's – Diretrizes Curriculares da Educação Infantil

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

RCNEI – Referencial Curricular da Educação Infantil

MEC – Ministério da Educação

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente

SANTOS, Ana Paula dos. **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DA BNCC.** Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Bananeiras – PB, 2019. Monografia. (Licenciatura em Pedagogia).

RESUMO

Este trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas de contação de histórias desenvolvidas no estágio supervisionado da Educação Infantil e a sua relação com campos de experiências pautados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A escolha deste tema surgiu da nossa experiência no estágio supervisionado III, realizado em uma escola do município de Solânea- PB, onde tivemos a oportunidade de observar e desenvolver atividades pedagógicas na Educação Infantil. Ademais, essa problemática chamou atenção, por entendermos a relevância dessa prática pedagógica no currículo da Educação Infantil, visto que, nas leituras e discussões da disciplina de Estágio Supervisionado III, percebemos a importância de um trabalho mais interativo com crianças pequenas, de modo a levá-las a conhecer a literatura infantil e a incentivá-las ao gosto pela leitura por meio da contação e do reconto de histórias. Essas reflexões foram norteadas por autores como: Raquel Villardi, Fanny Abramovich, Faria, que revelam a importância da contação de histórias nessa etapa da Educação Básica. Quanto à abordagem, a pesquisa, qualitativa, de caráter exploratório, adotou princípios e procedimentos da pesquisa-ação e teve como principais instrumentos a observação participante e a sequência didática. No que se refere aos resultados, eles indicaram uma aproximação das propostas de ensino e aprendizagem que a BNCC apresenta por meio dos campos de experiências, bem como a vivência dos seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Palavras chave: Práticas Pedagógicas. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Campos de Experiências.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL EM SEUS ASPECTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS	14
2.1 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO ESTRATÉGIA LÚDICA PARA INCENTIVAR À LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	20
3 O MÉTODO DA PESQUISA E SEUS DELINEAMENTOS.....	26
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA CAMPO E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	28
3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	31
3.3 ASPECTOS ÉTICOS	32
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	33
4.1 A ORGANIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES EXPLORATÓRIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	34
4.2 RELAÇÕES DE ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO.....	35
4.3 RELAÇÕES DE RECONHECIMENTO DO EU, DO OUTRO E DO NÓS.....	38
4.4 RELAÇÕES DOS TRAÇOS, CORES E FORMAS.....	40
4.5 RELAÇÕES DO CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	41
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	46

1 INTRODUÇÃO

A contação de histórias é uma prática pedagógica que contribui no desenvolvimento da criança, promovendo a troca de experiências, suscitando a imaginação, o senso crítico e estimulando o processo da leitura. A história contada contribui no processo de reconhecimento da identidade cultural do(a) aluno(a), na medida em que ele(ela) faz uso da imaginação e retoma algum acontecimento da sua vida.

Na educação infantil se constitui ainda uma prática pedagógica que estimula o desenvolvimento intelectual das crianças. Daí a importância do educador utilizar metodologias de ensino que envolvam a contação de história, pois, ao iniciar essa experiência desde cedo ele pode contribuir de uma forma significativa para a formação de uma geração leitora.

Estudos como os de Faria (2017) et al. têm demonstrado que a contação de história traz muitas contribuições para as aprendizagens e para o desenvolvimento integral das crianças. Nosso estudo, especificamente, procura tornar mais clara essas contribuições, tendo por referência a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o que ela aponta como aprendizagens essenciais na Educação Infantil.

A escolha deste tema surgiu da nossa experiência vivenciada no estágio supervisionado III, realizado em uma escola pública do município de Solânea- PB, onde tivemos a oportunidade de observar e desenvolver atividades pedagógicas na Educação Infantil. A observação realizada no campo de estágio nos permitiu desenvolver um olhar e uma escuta sensível para as crianças e suas vivências em sala de aula, na qual percebemos que as práticas pedagógicas não envolviam momentos de leitura, e, particularmente, de contação e reconto de histórias. Esse fato nos chamou atenção, tendo em vista que a BNCC recomenda, nos campos de experiências da “escuta, fala, pensamento e imaginação” as experiências com a leitura de histórias que favoreçam aprendizagens relacionadas à leitura, ao comportamento leitor, à imaginação e à representação e, ainda, à linguagem escrita, convidando a criança a conhecer os detalhes do texto e das imagens e a ter contato com os personagens, a perceber no seu corpo as emoções geradas pela história. (BRASIL, 2017).

É importante salientar que tomamos a BNCC como referência porque o contexto educacional da atualidade tem exigido dos sistemas de ensino a construção de currículos

por ela orientados, por isso a importância de verificar se as práticas desenvolvidas no campo de estágio contribuíram para atender as expectativas de aprendizagens direcionadas à Educação Infantil, já que esta é uma etapa da educação básica onde podemos atuar ao concluir o curso de Pedagogia.

Ademais, essa problemática nos chamou atenção, por entendermos a relevância dessa prática pedagógica no currículo da Educação Infantil, visto que, nas leituras e discussões da disciplina de Estágio Supervisionado III, percebemos a importância de um trabalho mais interativo com crianças pequenas, de modo a levá-las a conhecer a literatura infantil e a incentivá-las no gosto pela leitura por meio da contação e do reconto de histórias. Dessa maneira, foi ao perceber as limitações dessas práticas na sala de aula em que estagiamos que surgiu o interesse por estudar essa problemática.

Diante dela foi que, nesse estudo, nos interessamos por procurar respostas para o seguinte questionamento: Qual a relação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças por meio da contação de histórias e os campos de experiências propostos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC para a Educação Infantil?

Partindo dessa questão, o nosso objetivo geral foi analisar as práticas pedagógicas de contação de histórias desenvolvidas no estágio supervisionado da Educação Infantil e a sua relação com campos de experiências pautados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Para alcançarmos o objetivo proposto, nos dedicamos ao alcance de outros objetivos específicos, quais sejam: a) Apresentar as práticas de contação de história desenvolvidas na intervenção pedagógica do estágio supervisionado. b) Verificar a participação das crianças nas atividades relacionadas aos campos de experiências.

A partir desses objetivos, estruturamos este trabalho apoiando-nos em uma perspectiva metodológica que envolveu uma abordagem qualitativa, utilizando a observação participativa no campo de estágio e a análise desta tomando como base os campos de experiências da BNCC. Ao tomar por referência estes campos, analisamos ao mesmo tempo se tais práticas se desenvolveram conforme os princípios norteadores da educação infantil (interação e brincadeira) que estão contemplados na BNCC (BRASIL, 2017) e que devem ser utilizadas nas práticas pedagógicas do docente desta etapa da Educação Básica.

Sendo assim, na próxima seção desenvolvemos o referencial teórico, onde apresentamos uma breve reflexão sobre a construção do conceito de criança enquanto

sujeito de direitos e os aspectos políticos e pedagógicos a respeito da Educação Infantil. Em seguida, discutimos a relevância da contação de história como estratégia pedagógica de incentivo à leitura junto às crianças.

2 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL EM SEUS ASPECTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

Neste capítulo, discutimos, no primeiro momento, como o conceito de infância foi sendo construído historicamente, mostrando o lugar da criança que perdurou por muito tempo na sociedade e a ausência de uma compreensão da particularidade infantil e do jeito próprio da criança de ser e estar no mundo. No segundo momento, refletimos como as políticas e as propostas curriculares reconhecem o direito da criança à educação e de como as práticas a ela direcionadas se efetivam.

Nesse sentido, ao nos debruçarmos nas leituras sobre essa temática, trazemos para a nossa discussão as reflexões de um autor que é considerado pioneiro no estudo sobre a concepção de infância. Ariés (1981), analisa como era vista a criança até o fim da Idade Média. Na sua obra “História social da criança e da família”, ele apresenta, por meio de imagens do período medieval, a inexistência de um sentimento de infância, pois as crianças eram vistas como adultos em miniaturas. Ao completar 7 anos de idade já eram inseridas no mundo adulto, para que aprendessem a profissão que quisessem exercer no futuro. Como salienta na citação abaixo:

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje. (ARIÉS, 1981, p. 3).

Com efeito, o que se observa é que nessa época não existia o respeito e valorização da vida das crianças, visto que as próprias relações familiares eram enfraquecidas devido ao grande índice de mortalidade infantil existente. Em Ariés (1981) se confirma esta afirmação quando destaca que a passagem da criança pela família e sociedade era breve e insignificante, de modo que não havia tempo para despertar a sensibilidade em relação a infância.

Após a reflexão desse contexto em que ainda inexistia um sentimento de infância, e em que se via a criança como adulto em miniatura, destacamos que a partir da década de 1990, a criança passou a ser vista com um novo olhar. Sendo assim, o discurso político e pedagógico deste período contribuiu para reforçar este olhar

direcionado à criança. A propósito, a discussão feita neste trabalho se deu a partir de um olhar reflexivo sobre aspectos desse discurso político e pedagógico sobre a Educação Infantil, particularmente, no que diz respeito ao direito das crianças pequenas à educação. Nesse debate contemporâneo, a criança é compreendida como um sujeito histórico de direitos, e, portanto, sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem se torna um princípio da Educação Infantil. Nessa perspectiva, conceber a criança como um sujeito de direitos é um

[...] marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, mas antes dessa nomenclatura que a criança recebe muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travados na história para se chegar a uma Educação Infantil de direito (ROSEMBERG, 2008, p. 74)

Vale salientar que esta compreensão de infância na contemporaneidade não surgiu por acaso, ela é “[...] produto de evolução da história das sociedades, e o olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor” (KRAMER, 1999, p. 244). Para mais, as discussões acerca do conceito de criança, revelam que a mesma passou a ser reconhecida como um sujeito histórico de direitos, em particular o da educação. Esta, foi considerada eixo essencial para o seu pleno desenvolvimento. Isso implica dizer que a constituição da Educação Infantil como um direito da criança é marcada por um cenário de desafios e transformações.

Nesse contexto, é importante levar em consideração o seu lugar no discurso político e pedagógico contemporâneo. Destacamos, por exemplo, que antes do surgimento da constituição de 1988 a educação era vista como um caráter assistencialista, uma vez que a criança apenas recebia cuidados básicos, na perspectiva do cuidado. Não havia, portanto, a necessidade de um profissional preparado para realizar um trabalho que contemplasse a interação entre o cuidado e a educação. Assim, o cuidador só precisava mostrar que gostava de crianças, o que refletia na precária formação de profissionais para atuar na Educação Infantil. A esse respeito, Lobo (2011) enfatiza que:

[...] a política assistencialista presente historicamente na dinâmica do atendimento à infância brasileira fez com que a formação e a especialização do profissional na área se tornassem desnecessárias, pois, para tanto, segundo a lógica dessa concepção, bastariam a boa vontade, gostar do que se faz e ter muito amor pelas crianças. (LOBO, 2011, p. 141).

Com a constituição de 1988, a Educação Infantil passa a ter outra dimensão. É o que revela no seu artigo 205, que coloca a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, visando promover e incentivar, com a colaboração da sociedade, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nela, garantiu-se a inserção das crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas, como assegurado atualmente na legislação.

Como desdobramento da constituição, surge a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que, conforme Alves (2011) reforça a cidadania da criança, apresentando mudanças na maneira de pensar a infância no país, que passa a ser protegida integralmente, reconhecida como sujeito histórico de direitos, e com condições peculiares de desenvolvimento, saindo da situação irregular a que estava submetida.

Tendo em vista o espaço que a Educação Infantil conquistou a partir da Constituição de 1988, evidenciamos outro acontecimento histórico que surgiu com a LDBN/1996, quando ela passou a ser considerada primeira etapa da Educação Básica e ofertada através de creches e pré-escolas. Estas leis indicaram importantes conquistas para o processo do desenvolvimento integral das crianças, que passaram a usufruir dos seus direitos à educação. Em particular, na lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB 9.394/96, o artigo 29 confirma essa finalidade da Educação Infantil, de promover “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996).

Seguindo essa linha de pensamento, se faz necessário compreender a Educação Infantil no contexto das políticas curriculares. Dentre elas, destacamos o Referencial Nacional de Educação Infantil (RCNEI, 1988), um documento dividido em três volumes, implementado pelo Ministério da Educação (MEC), que teve o papel de nortear as ações da Educação infantil, na busca de melhorar a sua qualidade, ainda que

não tivesse a pretensão de resolver os diversos problemas dessa etapa educacional. Neste documento, a Educação Infantil era concebida como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p. 12).

Saliente-se que nesse documento as particularidades infantis foram reconhecidas. Ele foi um dos primeiros documentos que apresentou os princípios norteadores das práticas educativas junto às crianças pequenas. Nele, se reconheceu que estas crianças “[...] possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (BRASIL, 1998, p. 21).

O documento mencionado apresenta a importância de conceber a criança com suas peculiaridades. Deste modo, o grande desafio da Educação Infantil para alcançar este propósito é considerar, nas práticas pedagógicas, a compreensão, o conhecimento e o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo. (BRASIL, 1998).

Dando continuidade à nossa reflexão, vale lembrar que neste mesmo período a Educação Infantil também foi assegurada no Plano Nacional de Educação (2001-2011), que definiu metas para esta etapa da Educação básica em uma década e reforçou as competências dos entes federados (a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios) para que, em regime de colaboração, garantissem os direitos da criança, entre eles o direito à educação, conforme previsto nas normas constitucionais e legais vigentes.

Em decorrência do reforço dessas competências apontadas pelo PNE e do marco legal deste período, surgiram as Diretrizes da Política Nacional da Educação Infantil (2003), com caráter mandatório, que tiveram como proposta fortalecer a indissociabilidade entre o cuidado e a educação. Por sua vez, as mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) instituíram a sua necessária observância por parte das instituições educativas no que diz respeito à organização de suas propostas pedagógicas na Educação Infantil. Elas buscaram reunir princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas na educação

Infantil e suas propostas pedagógicas. Vale destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil expressam uma concepção de Currículo da Educação Infantil como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 01).

Ademais, em seu Artigo 4º a mesma resolução destaca que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem considerar a criança no centro do planejamento curricular, compreendo que ela:

[...] é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 01).

Ao discutimos sobre as mudanças que decorreram na Educação Básica, em particular, na Educação Infantil, vale a pena frisar os novos desafios e possibilidades lançadas para as políticas educacionais. Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, significou um avanço significativo no processo de consolidação da Educação Infantil no Brasil. A referida lei propõe traçar vinte metas, a primeira delas se refere a “universalizar, até 2016 o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos” (BRASIL, 2014).

Os documentos até então destacados subsidiam a reflexão sobre o direito à Educação Infantil e a elaboração das propostas pedagógicas curriculares das instituições que atendem esta etapa da Educação Básica. Os desdobramentos destas reflexões são múltiplos, porém em função do nosso objeto de estudo, é propício ressaltarmos que as proposições políticas e pedagógicas vigentes para a Educação Infantil tem como instrumento central a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A referida Base, é um documento obrigatório que reforça toda a proposta dos documentos mencionados anteriormente, apresentando os direitos de aprendizagem das crianças. A mesma tem como objetivo nortear as práticas pedagógicas por meio do currículo escolar de toda Educação Básica, inclusive a Educação Infantil. O documento menciona que entre os seus propósitos está o de direcionar “[...] a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 07).

Ao tratarmos em especial da Educação Infantil, destacamos os dois eixos norteadores da BNCC que embasam toda proposta curricular voltada para esse público, a interação e a brincadeira, sendo orientado por três princípios: ético (relacionado ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta), político (voltado para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva) e estético (que valoriza as diversas manifestações artísticas e culturais).

De acordo com o documento, é por meio da interação e do brincar que a criança se desenvolve, ou seja, esses elementos são considerados essenciais no processo de ensino e aprendizagem. O mesmo documento normativo apresenta seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) que devem ser trabalhados por meio dos cinco campos de experiência, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver, quais sejam: a) o eu, o outro e o nós; b) corpo, gestos e movimentos; c) traços, sons, cores e formas; d) escuta, fala, pensamento e imaginação; e) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Nessa mesma perspectiva, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba ratifica a relevância desses direitos de aprendizagens e campos de experiências conquistados na Educação Infantil, conforme sinalizado abaixo:

Pensar a criança como sujeito de direitos no âmbito da Educação Infantil é romper com a concepção assistencialista e escolarizante que durante muito tempo caracterizou as práticas educativas relacionadas aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Embora essas concepções ainda estejam presentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil, o paradigma que concebe a criança como sujeito histórico, de direitos e que produz cultura na relação com os pares, os adultos, consigo mesma e com o mundo, de um modo geral, vem contribuindo para pensá-la como sujeito ativo, potente e que tem muito a produzir nas interações que realiza e para as quais é convocada a realizar (PARAÍBA, 2018, p. 33).

Considerando a estrutura desse documento podemos perceber que o aluno é o principal protagonista de todo conhecimento, sua proposta de currículo está pautada nos princípios que norteiam esta etapa da educação básica. Tendo em vista que ela compreende um momento relevante na vida da criança, o professor deve abarcar práticas pedagógicas que possibilitem momentos de aprendizagem significativa, onde ela se coloca como partícipe do processo de aprendizagem. Como enfatiza a Base:

[...] a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2017, p. 39).

Os documentos mencionados contribuíram para garantir esses direitos, bem como, para subsidiar a elaboração das novas propostas pedagógicas da Educação Infantil que atendam a concepção de infância no contexto contemporâneo.

2.1 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO ESTRATÉGIA LÚDICA PARA INCENTIVAR À LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A contação de história é considerada uma atividade lúdica muito antiga. Por muito tempo ela se manifestou por meio da oralidade. Segundo Tahan (1966), na antiguidade, antes mesmo do aparecimento da escrita os povos já contavam histórias. Para ela, trata-se de uma prática prazerosa e de grande importância educacional e cultural entre as diferentes sociedades e culturas. Na África, por exemplo, era recorrente a contação de história na tradição oral, onde pessoas mais velhas transmitiam os saberes por meio da oralidade. Elas eram os contadores de histórias da época e recebiam o nome de “griots”, que significa sábio. Saliente-se que este era um costume que perpassava por toda geração (KI-ZERBO, 2010).

Partindo desse contexto, ressaltamos a relevância da contação de história no cenário da Educação Infantil. Estudos revelam que essa prática pedagógica contribui para o amplo desenvolvimento da criança, bem como, para estimular a imaginação, o senso crítico, a visão de mundo e a melhoria vocabular. Ademais, favorece momentos

de significativas aprendizagens, em especial a da leitura e escrita, propiciando a formação de leitores. A esse respeito, Faria (2017), salienta:

A contação de história na educação infantil contribui significativamente para o desenvolvimento da criança, despertando encanto, prazer e imaginação, esta prática subsidia a aproximação do real com as fantasias que são fundamentais para o progresso na primeira infância. Mesmo a criança ainda não sabendo ler, ela naturalmente é curiosa, questionadora e esperta, portanto o contato diário com a escuta de histórias promove o gosto pela leitura, pelos livros e pela aprendizagem que vincula o divertimento, ludicidade e estímulo (FARIA, 2017, p. 36).

Nessa perspectiva, o professor da Educação Infantil deve promover momentos de interação com a criança durante a contação de história, tendo em vista, que ela aprende com o meio no qual vive. Dessa maneira, a contação de história serve como mediação, propiciando a criança o contato com o mundo lúdico. Ademais, ela contribui para auxiliar no processo de aquisição a leitura. Sobre isso, Gandin (2013), destaca:

[...] É a partir das ações desenvolvidas pelo sujeito e por meio da interação social que ocorre a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, ou seja, é no contato direto com textos seja na linguagem teatral, na contação de história ou na leitura com mediação que a criança irá se apropriar da cultura letrada e tornar-se leitora autônoma na medida em que essas atividades vão criando ZDP e a mediação de um adulto ou de alguém mais capaz auxilie o processo de leitura. (GANDIN, 2013, p. 02).

Essa compreensão é defendida por Vygotsky (1984), quando fala que:

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sobre a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKI, 1984, p. 112).

Sendo assim, a partir dos desafios encontrados por meio da contação de histórias, a expectativa que se gera é a de que ela possa contribuir para que as crianças se aproximem do nível de desenvolvimento potencial.

Deste modo, ao ouvir histórias a criança é estimulada a ler. Essa compreensão é reforçada por Villardi, quando afirma que “Há de se desenvolver o gosto pela leitura,

a fim de que possamos formar um leitor para toda vida. Ouvir histórias desperta na criança esse gosto e paixão pela leitura” (VILLARDI, 1999, p. 11).

Vale ressaltar que na maioria das vezes o único momento que a criança tem acesso aos livros é na escola, pois, por diversas razões, algumas famílias não propiciam essa atividade em casa para seus filhos. Essa situação acaba inviabilizando o hábito e o gosto da criança pela leitura. Daí a importância da escola se constituir um lugar onde as crianças leem, contam histórias e são motivadas a participar cada vez mais de práticas leitoras. Essa visão é confirmada por Cesar, quando diz:

A participação da família para desenvolver o hábito da leitura na criança é, sem dúvidas, imprescindível, mas não se pode considerar que cada vez mais a instituição de ensino tem participado na educação de grande parte delas. Sendo assim, a escola é um espaço privilegiado para o contato dos alunos com os livros e com as histórias. (CESAR, 2014, p.34).

Ademais, destacamos a importância de o professor utilizar a contação de história na prática educativa cotidiana da Educação Infantil, contribuindo tanto para tornar sua aula mais significativa, como para favorecer a formação de leitores. A esse respeito, Mateus et al. (2013, p. 54) reflete que “[...] se faz necessário que os professores utilizem essa ferramenta para o desenvolvimento da criança, despertando pequenos leitores e estimulando para o mundo da imaginação”. Nessa mesma linha de pensamento, Abramovich, afirma “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... (ABRAMOVICH, 1993, p.16).

Entendemos que ao fazer uso dessa ferramenta pedagógica, o professor colabora para ampliar as possibilidades de aprendizagem infantil, na medida em que desperta o interesse e a curiosidade da criança. Nesse sentido, é importante atentar para o fato de que os textos literários a serem utilizados, devem estar voltados para as necessidades, interesses e curiosidades das crianças nas faixas etárias em que elas se encontram, garantindo condições para que representem o mundo e a vida através das palavras, deixando criatividade, prazer e aprendizagem entrelaçados. (BARROS, 2013).

É propício enfatizar, que o professor pode fazer o uso de diversas metodologias para instigar a leitura. Além dos livros infantis, a história também pode ser narrada de

uma forma lúdica e prazerosa, cabendo ao educador utilizar de outros meios que estimulem a geração de leitores. Nessa visão, Palomo e Santos, destacam:

A leitura não precisa ser apenas de livros de histórias infantis, os professores podem estimular a prática com histórias orais, cantigas de roda, fantoches, cartazes de instruções, de alfabeto, enfim, são inúmeras as possibilidades de inserir a leitura na vida do aluno, basta que o educador busque meios para realizar isso em suas práticas pedagógicas. (PALOMO; SANTOS, 2017, p. 12).

Nesse sentido, se faz necessário analisar como estas práticas vem ocorrendo no espaço da Educação Infantil e se elas, estão de acordo com o aparato legal anteriormente mencionado (LDB, , RCNEI, Diretrizes curriculares da Educação Infantil e BNCC), em um processo de constante reflexão docente sobre sua própria prática, tal como se espera de um professor reflexivo, conforme destaca Tardif (2007) ao se referir às competências do professor:

[...]acreditamos que as ‘competências’ do professor, na medida em que se trata mesmo de ‘competências profissionais’, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir (TARDIF, 2007, p. 223).

A reflexão possibilita ao educador uma análise das suas ações realizadas na sala de aula, percebendo o que pode melhorar na sua didática, contribuindo na formação de leitores. Nesta linha de pensamento ressalta Freire, “[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano” (FREIRE, 1991, p. 80). O referido autor sublinha que, “[...] ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (Ibidem, p. 58).

Devemos ressaltar também, a importância da criança como um sujeito ativo durante o momento da contação de histórias, na qual, ela possa participar apresentando suas indagações a respeito da narração. Dessa maneira, havendo uma relação do professor-aluno possibilitando a troca de conhecimentos propiciando momentos de aprendizagens. Além disso, despertando o senso crítico da criança, visto que, a leitura não pode ser apenas uma decodificação da palavra, mas que propicie ao leitor uma visão

de mundo, bem como, salienta, Freire (1991) a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Sendo assim, essas práticas pedagógicas devem estar inseridas no currículo do professor da Educação Infantil, promovendo o contato com a leitura por meios das diferentes práticas (histórias orais, cantigas de roda, fantoches) voltadas para este público, incentivando, dessa maneira, na formação de gerações leitoras.

Para exemplificar as diferentes práticas leitoras na educação infantil, consideramos importante o professor refletir sobre uso das estratégias de leitura na educação infantil durante o momento da contação de história. A esse respeito Solé (1998, p. 68) destaca que as estratégias de leitura são “um procedimento - com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade - é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta”. Ainda nessa perspectiva, Menegassi (2005, p.78) ressalta, “o que se tem como certo é que o ensino das estratégias se efetiva na sala de aula a partir das condutas que o professor proporciona aos alunos”.

Assim afirmamos, por entendermos que o trabalho com a leitura nesta etapa da Educação Básica, não deve ocorrer de forma aleatória. Compreendemos ser necessário que as crianças comessem ouvir histórias desde cedo, logo ao se inserirem na escola. Nesse sentido, o professor deve fazer uso das estratégias de leitura durante o processo de mediação da contação de história para estimular as crianças a participarem do momento de narração, visto que o uso de tais estratégias é importante para que desenvolvam o senso crítico sobre a leitura.

De acordo com PCNS (1997) as estratégias de leitura estão divididas em quatro momentos: a antecipação, inferência, seleção e verificação. Neste documento a leitura fluente compreende:

[...] uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (BRASIL,1997, p. 4).

Desse modo, a antecipação é quando o professor apresenta determinado texto e faz perguntas com o intuito de despertar a curiosidade e imaginação da criança que vai

apresentando suas indagações sobre a história que será apresentada. Após ouvir a narração, surge o momento da inferência, na qual a criança vai expor seu conhecimento prévio construindo significados sobre o texto apresentado. Ampliando esta compreensão a respeito dos sentidos dados pela criança ao texto narrado, Kleiman (1989, p. 13) destaca que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio, ou seja, o leitor utiliza na leitura o seu conhecimento adquirido ao longo de sua vida.”

Na estratégia de seleção, a criança pode escolher a parte que lhe chamou atenção no texto, nesse momento o professor pode propor que as crianças desenvolvam uma pintura, ou texto representando algo que foi significativo para ela durante a história. Ao longo do texto acontece o processo de verificação. Na qual, a criança compara as suas inferências, ou hipóteses realizadas anteriormente, com a história real. (PCNS, 1997).

Nessa perspectiva, consideramos muito relevante o professor utilizar práticas pedagógicas que envolvam essas estratégias de leitura. Uma vez que, elas estimulam o interesse de ouvir e participar das histórias, surgindo diversos conhecimentos, como por exemplo, o interesse pela leitura.

3 O MÉTODO DA PESQUISA E SEUS DELINEAMENTOS

Apresentados a introdução e a fundamentação teórica deste trabalho, partimos agora para a descrição dos procedimentos metodológicos que utilizamos em nossa pesquisa, no sentido de possibilitar o alcance de seus principais objetivos.

Vale lembrar, que, segundo Gil (2007) pesquisa é definida como o:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (GIL, 2007, p. 17).

Toda pesquisa, por sua vez, requer uma metodologia para organizar os caminhos (métodos, instrumentos/técnicas de pesquisa) a serem percorridos em direção a tais objetivos, caminhos estes baseados em escolhas teóricas realizadas pelo pesquisador para abordar o seu objeto de estudo.

Nessa perspectiva, o nosso trabalho se apoia em um tipo de pesquisa de abordagem qualitativa, que, conforme Minayo (2001):

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 22).

Quanto aos objetivos, a pesquisa foi de caráter exploratório. Sobre este tipo de pesquisa, Piovesan e Temporini (1995) afirmam:

Define-se pesquisa exploratória, na qualidade de parte integrante da pesquisa principal, como o estudo preliminar realizado com a finalidade de melhor adequar o instrumento de medida à realidade que se pretende conhecer. Em outras palavras, a pesquisa exploratória, ou estudo exploratório, tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere. Pressupõe-se que o comportamento humano é melhor compreendido no contexto social onde ocorre (PIOVESAN E TEMPORINI, 1995, p. 321).

Ademais, a pesquisa realizada, quanto aos procedimentos, adotou princípios da pesquisa-ação. Esta, segundo Desroche (1990), pressupõe uma concepção específica de “pesquisa inserida na ação”. Segundo este autor, este tipo de pesquisa abarca três aspectos simultâneos, sendo o primeiro o que se refere ao estudo dos atores sociais, suas ações, transações e interações, objetivando a “explicação”; o segundo, uma pesquisa que visa oferecer racionalidade às práticas espontâneas; e o terceiro, uma pesquisa “pela” ação, que tem por meta a implicação na prática, que é assumida pelos próprios atores durante a sua execução.

A pesquisa ação, é definida por Thiollent como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p. 14).

No nosso caso específico, este tipo de pesquisa colaborou para a identificação do problema (ou seja, a falta de leitura na rotina escolar das crianças), o qual serviu para planejar a ação coletiva e a partir disso, construir a intervenção, que envolveu a atividade de contação de história e os seus desdobramentos em outras ações participativas junto as crianças pesquisadas.

De forma geral, e em síntese, este estudo também adotou procedimentos da pesquisa bibliográfica, visto que, realizamos pesquisas em livros, artigos científicos, documentos normativos, etc., para analisar o objeto de estudo do nosso trabalho. Nessa perspectiva, Gil (2008) salienta,

[...] A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 2008, p. 50).

Por último, vale ressaltar que foi com base nesses procedimentos e nas informações que eles forneceram, que despertamos o nosso interesse e curiosidade em

analisar a relação entre os resultados das atividades desenvolvidas no Estágio da Educação Infantil e os campos de experiência da BNCC.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR E OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A escola escolhida para realizar a pesquisa está localizada no município de Solânea- PB, cidade situada na mesorregião do agreste paraibano e na microrregião do curimataú oriental do estado da Paraíba. A referida escola além de atender o Ensino Fundamental I, também oferta a pré-escola, etapa em que realizamos o Estágio Supervisionado III da Educação Infantil. Os encontros ocorriam uma vez por semana, no horário das 13:00 as 17:00 horas no turno da tarde, onde eram atendidas crianças na faixa etária de cinco anos de idade do sexo feminino e masculino. Nossa atuação na escola ocorreu durante o período dos meses de março a julho no ano de 2018.

O trabalho foi desenvolvido por meio de observação participante e da escuta sensível, que é uma maneira de ouvir a criança atentamente, compreender o que é expresso através dos gestos, palavras, interações nas ações desenvolvida no brincar e falar. Seguindo essa linha de pensamento, Barbier (2004) afirma que “A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado” (BARBIER, 2004, p. 94). Ela é considerada um instrumento metodológico que permite a construção de uma relação com o outro, respeitando o limite e opiniões para soluções dos problemas. Na prática do professor, essa escuta deve ser feita para mediar o ensino de acordo com as necessidades e experiências dos alunos.

Quanto aos instrumentos utilizados para fazer os registros, um deles foi o diário de campo, que funciona como registro de avaliação diária e a reflexão sobre a ação pedagógica. A partir dos registros fizemos uma sistematização de experiências e informações que contribuíram para aprimorar nosso conhecimento acerca das práticas educativas na Educação Infantil e, por sua vez, para ampliar a nossa formação docente. A respeito dos registros no diário de campo, conforme utilizamos nas observações

participativas do estágio supervisionado. Ressaltamos a reflexão de Araújo et al. (2013) sobre o diário, o qual:

[...] tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término. (ARAÚJO et al., 2013, p. 54).

Nessa perspectiva, o nosso diário registrou aspectos importantes durante as observações fazendo com que pudéssemos analisar as necessidades que deveriam ser incluídas nas atividades exploratórias.

Outro instrumento utilizado foi o registro fotográfico¹ que nos permitiu produzir imagens das sequências de ações desenvolvidas pelas crianças. Com tais registros, o interesse foi analisar quais as necessidades que elas apresentavam e obter informações para incluir no planejamento das atividades exploratórias. Utilizamos tais registros fotográficos por entendermos que “uma pesquisa educacional baseada na fotografia é aquela que utiliza imagens e os processos fotográficos para indagar sobre os problemas relacionados com o ensino e a aprendizagem” (MARIN e RÓLDAN, 2012, P. 42).

Dando seguimento, registramos que a observação participante também foi um dos instrumentos utilizados em nossa pesquisa. Ela nos permitiu um contato mais próximo com a realidade pesquisada em suas diversas expressões. Esse instrumento, segundo Minayo (2001), permite

[...] o contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (MINAYO, 2001, p. 60).

¹ O registro fotográfico é um instrumento que permite uma análise do contexto através das imagens, dessa forma, é importante o uso da ética ao utilizar essa ferramenta. A esse respeito, as imagens não podem ser expostas sem a autorização.

Saliente-se que as nossas observações tiveram a duração de três dias. Elas ocorreram como uma atividade de pesquisa que antecedeu as atividades exploratórias. O interesse em realizá-la se deu em função da necessidade de planejar e elaborar a sequência didática que iria ser trabalhada com as crianças, sequência esta que partiu da reflexão da ausência de práticas pedagógicas voltadas para ludicidade. Ou seja, por meio destas observações identificamos que na rotina da pré-escola a literatura infantil não estava contemplada, revelando uma fraca compreensão do seu potencial na formação e no desenvolvimento integral das crianças.

Deste modo, podemos dizer que foram as observações que nos permitiram direcionar um olhar crítico para a prática docente junto às crianças pequenas, e, por conseguinte, para perceber a ausência do incentivo à leitura, e, por sua vez, de práticas que lhe são paralelas, como a contação de histórias, o reconto, a produção textual ou artística delas decorrentes, etc. Assim, foi ao identificarmos a ausência desse trabalho em sala que decidimos propor atividades exploratórias envolvendo a contação, ampliando-a e representando-a por meio de atividades como: a escrita espontânea e/ou desenhos para que despertassem sua imaginação de forma lúdica, que entendíamos resultar em uma aprendizagem significativa.

Vale salientar, que as atividades exploratórias, como ferramentas da pesquisa participante, configuram um:

Conjunto de atividades, didaticamente planejadas, com o objetivo de permitir a exploração, a conjecturação, a dedução lógica, a indução, a intuição, a reflexão na ação e a mediação em relação aos conteúdos abordados para possibilitar a construção de conhecimentos realizados por seus atores, sendo essas atividades livres ou guiadas e, usando para isso, os meios necessários que possam dinamizar a relação entre a teoria e a prática e o ensino para a aprendizagem. (MARTINS JÚNIOR, 2015, p. 58-59).

Desta maneira, elas foram propostas a partir da identificação das necessidades da prática pedagógica observada, como por exemplo, a necessidade de envolver as crianças em situações de ensino e aprendizagem ligadas à escuta, a leitura, a contação e ao reconto de histórias infantis. A identificação destas necessidades nos levou, portanto, a planejar ações em que a Contação de história configurou o ponto de partida para o desenvolvimento de outras atividades, como: desenhos, pinturas, modelagem e escrita para compreensão da história contada, etc.

Entendendo, pois, as atividades exploratórias, como uma oportunidade de detectar e descobrir as necessidades e problemas da prática de ensino e aprendizagem, foi que as nossas atividades se desenvolveram e foram planejadas no sentido de contribuir para a construção, junto as crianças pequenas do nosso estudo, de aprendizagens ligadas aos eixos estruturantes da Educação Infantil, conforme definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, quais sejam: as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009).

3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Durante a pesquisa realizada, utilizamos instrumentos que serviram para gerar dados para a análise. Vale ressaltar a importância de analisar os dados qualitativos no decorrer deste trabalho, visto que eles foram fundamentais para realização desse estudo. A respeito da análise destes dados, Lüdke e André (1986), ressaltam que esta atividade de pesquisa:

[...] significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis (1986, p.45) [grifo do autor].

É nesta perspectiva que Bandin (2010) destaca a importância da categorização em um processo de análise de dados qualitativos, pois selecionar e analisar categorias representa, para ela, um ato que reúne elementos em razão de suas características comuns.

Com efeito, nossa análise foi dividida em uma categoria central: A contação de história e suas relações com os campos de experiências e subdividida em quatro etapas, quais sejam: a) relações de escuta, fala, pensamento e imaginação; b) relações de reconhecimento do eu, do outro e do nós; c) relações dos traços, sons, cores e formas; d) relações do corpo, gestos e movimentos.

Elas possibilitaram estabelecer a relação entre as atividades realizadas no estágio supervisionado na Educação Infantil e os campos de experiência presentes na BNCC. A respeito das categorias de análise, Moraes e Galianzi (2005) salientam:

Cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima. As categorias são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos. Daí a importância de sua descrição cuidadosa, sempre no

sentido de mostrar aos leitores e outros interlocutores as opções e interpretações assumidas pelo pesquisador. (GALIAZZI E MORAES, 2005 p.116).

Neste sentido, procuramos neste trabalho desenvolvê-lo de forma a preservar este cuidado com os resultados da pesquisa e suas respectivas análises, de modo a demonstrar clareza para nossos interlocutores a respeito da abordagem do nosso objeto de estudo.

3.3 ASPECTOS ÉTICOS

Para a realização do Estágio Supervisionado, que direcionou, posteriormente, este Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, apresentamos o documento de Termo de Compromisso de Estágio (TCE) para a Escola, como um requisito para o cumprimento do estágio. Na ocasião, o documento mostrava nosso interesse em frequentar o espaço escolar com o propósito de realizar observações e intervenções pedagógicas na Educação Infantil.

Desse modo, foi nossa intenção manter uma postura ética com a escola e com todos os que nela estavam envolvidos e que nos acolheram para vivenciar esta experiência. Naquela ocasião, justificamos que o estágio contribuiria para nossa formação e poderia servir de fonte para pesquisas e reflexões sobre a prática pedagógica e sua relação com os estudos realizados no componente curricular em curso, bem como, para a realização de trabalhos como esta monografia.

Vale ressaltar também que durante a realização desse trabalho, não apresentamos informações pessoais dos sujeitos da escola. Apenas utilizamos como fonte de estudo as atividades nela realizadas e os seus resultados, que serviram para despertar a problemática do nosso objeto de estudo, que teve por objetivo, analisar as práticas pedagógicas de contação de histórias desenvolvidas no estágio supervisionado da Educação Infantil e a sua relação com campos de experiências pautados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Ademais, vale registrar que outro procedimento ético utilizado foi a vedação das faces das crianças nas imagens das fotografias registradas no decorrer das atividades. Para este procedimento, utilizamos o aplicativo *photoscape*², que garantiu o anonimato das crianças.

² Editor de imagem que pode ser utilizado para vedação das faces, entre outras funções.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo analisamos a relação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas por meio da contação de histórias com crianças da pré-escola durante o estágio supervisionado e os campos de experiências propostos à Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Para perceber esta relação, apresentamos o levantamento das atividades de contação de história desenvolvidas na intervenção pedagógica do estágio identificando suas proximidades com os campos de experiências da BNCC.

Em que pesem as críticas que veem sendo feitas à BNCC, de maneira ampla, pelo caráter neoliberal que ela imprime, ao expressar concepções e práticas de currículo fortemente assentadas no modelo de competências do setor privado (SOUSA, ARAGÃO, 2018), o interesse em analisar as nossas ações no estágio, e seus resultados, em confronto com o que está proposto na BNCC, baseia-se em dois argumentos principais: o primeiro diz respeito ao caráter impositivo da BNCC, já que ela se apresenta como documento oficial e se justifica como marco legal (SOUSA, 2018) e como tal, deve abarcar os currículos e as práticas educativas das escolas quando nelas estivermos inseridas enquanto profissionais. O segundo, tem a ver como o nosso interesse de perceber a influência dos estudos realizados no curso de pedagogia em nossas práticas de estágio e em nossa formação, sobretudo a influência das reflexões a respeito da Educação Infantil e do discurso político e pedagógico que a permeia.

Em síntese, estamos considerando relevante ao nosso processo de formação e constituição da identidade docente, a reflexão da própria prática pedagógica em ações como esta que envolveu a construção deste trabalho, a qual possibilitou o entrelaçamento dos saberes da experiência (no estágio), dos saberes do conhecimento e dos saberes pedagógicos (adquiridos durante o curso de pedagogia) (PIMENTA, 2002). No campo específico da Educação Infantil, entrelaçamos esta análise avaliando as nossas práticas em comparação com o que está posto na BNCC, reconhecendo as possibilidades do que está instituído para as crianças pequenas nesta etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, o exercício que fizemos foi o de tentar aproximar as atividades exploratórias realizadas da compreensão acerca de alguns campos de experiências, de

maneira a refletir os seus significados para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças da Educação Infantil da escola campo pesquisada.

4.1 A ORGANIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES EXPLORATÓRIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A organização e o planejamento das atividades exploratórias, conforme dissemos anteriormente, partiram das observações participantes desenvolvidas na primeira etapa desta pesquisa-ação. Elas nos ofereceram subsídios para planejar a sequência didática que nortearia o trabalho de intervenção pedagógica. Partimos do pressuposto de que a sequência didática auxilia a organização das atividades, já que é uma ferramenta importante dos professores que desejam propiciar um ensino contextualizado e significativo. Salienta-se que estamos entendendo “Sequências Didáticas” como sendo “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18).

Com efeito, a nossa sequência didática permitiu incluir, nas atividades exploratórias, as três fases da intervenção reflexiva proposta por Zabala (1998), quais sejam: o planejamento, a aplicação e a avaliação. A primeira fase ocorreu tanto a partir da observação participante, como da reflexão e o planejamento junto a docente da sala a respeito das práticas por ela aplicadas e de outras possibilidades de práticas pedagógicas que poderiam ser por nós trazidas como contribuição ao processo de ensino e aprendizagem com aquelas crianças. A segunda fase, por sua vez, ocorreu no momento mesmo de aplicação da sequência didática, em suas duas principais etapas (contação de história e reconto das histórias com atividades lúdicas de faz de conta, entre outras). Por último, a terceira fase ocorreu quando, por meio de roda de conversa, avaliamos junto às crianças pequenas, suas impressões tanto acerca das vivências que tiveram durante as atividades, quanto a respeito dos próprios personagens das histórias contadas.

Considerando, pois, as fases de aplicação e avaliação da sequência didática planejadas conforme Zabala (1998), dividimos a nossa análise em uma categoria central assim definida: A Contação de histórias e suas relações com campo de experiências e subdividida em quatro etapas: a) relações de escuta, fala, pensamento e imaginação; b)

relações de reconhecimento do eu, do outro e do nós; c) relações dos traços, sons, cores e formas; d) relações do corpo, gestos e movimentos.

4.2 RELAÇÕES DE ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

No que diz respeito a contação de história, é importante registrar que neste trabalho ela teve como objetivo incentivar as crianças a desenvolverem hábitos de leitura e a praticá-la de maneira individual e coletiva nas vivências pedagógicas envolvidas de ludicidade que desenvolvemos, e, por consequência, estimular experiências de reconto e de produção de novas histórias. Partimos do pressuposto de que a ludicidade, como “[...] uma forma peculiar de as crianças descobrirem e construir sentidos[...]” (FINCO; BARBOSA; DE FARIA, 2015, p. 224) deve fazer parte das práticas educativas com crianças pequenas em um “[...] clima de relativa liberdade permitido pelo ambiente onde se encontra inserida” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 32). A esse respeito, observamos que também a BNCC (BRASIL, 2017) reconhece o potencial das situações lúdicas de aprendizagem junto as crianças na construção de novas formas de relação com o mundo, sendo ainda fundamental no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Assim, quando na sequência didática propusemos atividades de contação de história, o fizemos procurando estimular esta ludicidade nas vivências práticas de leitura desenvolvidas com as crianças. Para isto, utilizamos, no primeiro momento, o texto “A bela adormecida”. Saliente-se que antes de trabalharmos com este texto, organizamos a sala em círculo, para melhor visualização e contato das crianças com a história. Em seguida, sentamos no chão junto com elas para que todos(as) pudessem ouvir e participar. Foi a nossa primeira atividade de contação de história. Na imagem a seguir, apresentamos o registro fotográfico desta atividade.

Foto 1: Momento da Contação de história “A bela adormecida”



Fonte: Acervo pessoal 2018

Como se pode ver, esta atividade configurou um momento rico de aprendizagens. Ao se aproximar do círculo para ouvir a história, as crianças interagiram apresentando as suas indagações: “Ah, tia a Bela adormecida é aquela que dorme muito, “Eu já ouvi essa história, tem um príncipe né, Tia”. Com base nesses registros percebemos a importância de ouvi-las para apresentar a conto, além disso compreendendo-a como uma ferramenta pedagógica que favorece a ampliação e o enriquecimento de seus vocabulários e demais recursos de expressão e de compreensão, como a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação, tal como previsto no campo de experiência da BNCC que tem o mesmo nome (BRASIL, 2017). Escutar as histórias é considerado uma condição para a formação de leitor, além de ser uma estratégia que incita o imaginário das crianças para responder as tantas questões existentes em seus mundos (ABRAMOVICH, 1997), sendo estas as razões pelas quais precisamos “[...] ler histórias para as crianças, sempre, sempre...” (IBIDEM, 1993, p. 17).

Na BNCC defende-se ainda que além da contação de histórias, a prática do professor deve garantir momentos em que as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses): a) recontem histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba b) expressem ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão (BRASIL, 2017).

Com efeito, para tornar estas atividades de leitura mais interativas e significativas junto às crianças, fizemos uso de algumas estratégias pedagógicas que ampliaram esta etapa da contação. Registre-se, pois, que além da escuta da história, solicitamos que realizassem uma escrita espontânea para representar a história, e em seguida o reconto, utilizando a sua produção. Para realizar essa atividade oferecemos materiais didáticos (papel ofício e lápis de pintar) para que ficassem à vontade e usassem a sua imaginação.

Foto 2: atividade feita pela criança



Fonte: Acervo pessoal/2018

A imagem acima é o registro fotográfico da atividade realizada por uma criança. Na sua fala ela diz que esse desenho representa a sua mãe, o que nos leva a perceber a associação que ela faz entre a história e o sentimento carinhoso que tem pela sua genitora. Este foi, portanto, um momento significativo para esta criança, pois através do desenho, ela teve oportunidade de recorrer a sua imaginação e pensamentos e a partir deles, expressar seus sentimentos e suas memórias.

Desta feita, compreendemos que a produção dos desenhos contribui para a aprendizagem das crianças, visto que, elas puderam se expressar, criando sentidos sobre a história, além de serem levadas a desenvolver a escrita e a linguagem oral. Nessa perspectiva, Almeida, destaca:

[...] as crianças percebem que o desenho e a escrita são formas de dizer coisas. Por esse meio elas podem “dizer” algo, podem representar elementos da realidade que observam, e com isso, ampliar seu domínio e influenciar sobre o ambiente (ALMEIDA, 2003, p. 27).

É nesse sentido que acreditamos ter alcançado o objetivo proposto pela Base, uma vez que a referida atividade proposta às crianças sinalizou aprendizagens importantes previstas em diversos referenciais curriculares da Educação Infantil, como a BNCC.

Outro texto utilizado para contação de história foi o livro infantil “fuzuê” que relata um lugar onde todos os animais vivem juntos e uma bagunça (fuzuê) que aconteceu em meio a essa convivência. A atividade com este livro começou a partir do levantamento das hipóteses das crianças sobre o seu conteúdo a partir das imagens trazidas na história. Durante a contação, as crianças apresentavam diversas hipóteses, procurando expressar o que elas representavam, tais como: “é rato, barata, vassoura”. Durante a narração da história alguns relatavam que já viram esses personagens e/ou objetos em sua casa. Em seguida, combinamos com as crianças fazer o momento do reconto da história, algo que é previsto na BNCC a partir de um trabalho em que o professor atua auxiliando o aluno como um escriba (BRASIL, 2017).

A análise desta atividade nos permite perceber a sua aproximação com alguns direitos de aprendizagens e de desenvolvimento das crianças pautados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, como o direito de expressar ideias, de participar de situações de aprendizagem e de explorá-las, como ocorreu no trabalho que realizamos com a contação de história por meio do reconto. Vale salientar, que no decorrer da

narração registramos suas falas numa cartolina, o que nos levou a perceber que as crianças retomaram algumas partes da história ouvida apresentando o que mais lhes chamou atenção.

Após escrever todo reconto realizamos uma leitura junto com os alunos comparando as histórias. Saliente-se que essa “prática de recontar histórias, além de incentivar o gosto pela oralidade, constituiu uma importante estratégia de avaliação do desenvolvimento linguístico da criança, observando-se como está se expressa oralmente no mundo” (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 79).

Foto 3: momento do reconto



Fonte: Acervo pessoal/2018

4.3 RELAÇÕES DE RECONHECIMENTO DO EU, DO OUTRO E DO NÓS

Percebendo a importância de desenvolver atividades que proporcionassem momentos de leitura, ao retornar à escola trabalhamos outro texto “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado” que descreve a história de um rato que esconde o morango para o urso não comer. Logo no início, notamos que as crianças gostaram desta prática de ouvir história, pois elas perguntaram: “tia, hoje terá história?”. Quando começamos a contar a história o olhar delas ficaram voltados para a imagem do livro e começaram a apresentar suas hipóteses: “olha, isso é um rato, é um urso, é um morango!”. E durante a narração conversávamos com eles: será que é? vamos descobrir.

Foto 4: contação de história “o ratinho, o morango vermelho maduro e o urso esfomeado”



Fonte: Acervo pessoal/2018

O que chamou nossa atenção nessa contação de história foi a dificuldade das crianças de respeitarem os momentos de fala de cada uma e de se respeitarem umas às outras nos momentos de participação do reconto da história. Em muitos momentos elas apresentaram traços do egocentrismo inconsciente, que segundo Piaget (1964) ocorre durante o estágio pré-operatório (2 a 7 anos de idade), fase em que a criança se vê como centro das atenções.

Estas situações que vivenciamos em sala de aula despertou a nossa reflexão sobre a necessidade de o(a) professor(a) da Educação Infantil desenvolver práticas pedagógicas que envolvam as interações e as trocas entre os pares (as crianças e seus colegas), interações estas defendidas por Vygotsky (1998) como necessárias para os seus desenvolvimentos e por nós entendidas como fundamentais para a aprendizagem do respeito. Desta feita, entendemos que por meio das interações a criança vai aprendendo que o respeito não é uma mera questão imposta, mas algo necessário para a boa convivência entre elas.

Assim, vale registrar que sobre esta atividade específica de contação da história do livro infantil “O urso esfomeado”, consideramos mais importante refletir às dificuldades que tivemos em desenvolvê-la (visto que as crianças demonstraram dificuldade de respeitar umas às outras durante a atividade) do que narrar as impressões das crianças sobre a referida história contada. Assim o fizemos por entendermos que através das práticas educativas o(a) professor(a) pode contribuir de forma significativa para construção do respeito entre as crianças e do bom relacionamento entre elas, viabilizando, dessa maneira, situações de aprendizagens que lhes sejam significativas.

A esse respeito os PCN's ressaltam que,

A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros (BRASIL, 1998, p. 43).

Salienta-se que esta reflexão sobre as necessárias práticas de interação entre as crianças, tal como permitimos através da contação de história, se aproxima dos objetivos envolvidos no campo de experiência da BNCC intitulado “O eu, o outro e o nós”. Nele se prevê que “[...] é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. (BRASIL, 2017, p. 40)”. Acrescenta-se a esta reflexão o fato de não termos alcançado todos os objetivos esperados em relação a este campo de experiência durante esta e em outras atividades realizadas, haja vista percebermos a fraca vivência das crianças em situações de interação no cotidiano escolar, fragilidade esta que se demonstrou nas atitudes de desrespeito das crianças nos momentos de fala requeridas para interagirem com a história contada.

Embora não tenhamos alcançado o que esperávamos em relação a esta interação, as experiências de contação de histórias e de reconto foram, gradativamente, demonstrando o quanto estas interações podem ser aprimoradas e, por sua vez, benéficas ao processo de aprendizagem das crianças, constituindo uma prática que requer a continuidade do professor para que seus objetivos sejam plenamente alcançados.

4.4 RELAÇÕES DOS TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

Outra atividade realizada foi um desenho coletivo. Após o reconto da história “o fuzuê”, solicitamos que as crianças formassem grupos para produzir uma atividade com base na história que foi narrada. Para produção entregamos a elas materiais didáticos como: jornais, cola, papel crepom, tesouras e revistas. Com base nessa atividade percebemos que as crianças puderam se expressar e usar a imaginação, produzindo os personagens presentes na história: vassoura, rato, lagartixa. Isso mostra a aproximação

do que trabalhamos com os direitos de aprendizagens pautados na BNCC, sobretudo os que inserem no campo de experiência “traços, sons, cores e formas” que enfatiza o direito da criança de: expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. (BRASIL, 2017, p. 41).

A esse respeito, entendemos que essa prática propicia uma experiência do aprender, que não se restringe a adquirir conhecimento e nem somente a resolver problemas, mas a problematizá-los, produzi-los e inventá-los (CLARETO; NASCIMENTO, 2012).

Foto 5: atividade coletiva



Fonte: Acervo pessoal/2018

Foto 6: resultado da atividade



Fonte: Acervo pessoal/2018

4.5 RELAÇÕES DO CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

Considerando a importância do brincar na Educação Infantil realizamos um momento do faz de conta para proporcionar uma aprendizagem prazerosa e significativa para as crianças. A esse respeito, Loro (2006) afirma que “O brincar é um espaço cujo aspecto de simulação e imaginação oferece uma oportunidade educativa única, ou seja, é uma situação privilegiada de aprendizagem espontânea, se não a forma mais completa de aprender e educar”.

Durante as observações participativas, por meio partir do nosso olhar sensível, percebemos as crianças não brincavam na sala de aula, apenas no horário da recreação em um tempo curto de 10 minutos. A partir dessa realidade propusemos relacionar a contação história com o momento de faz de conta. Sobre essa atividade a BNCC, ressalta que:

[...] as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites [...]. (BRASIL, 2017, p. 41).

Desta feita, para realizar essa atividade levamos diversos materiais (caixa, roupas, perucas, fantasias), organizamos a sala em círculo para que as crianças tivessem espaço para brincar e deixamos tudo livre para seu acesso, inclusive os três livros que usamos durante os momentos de contação de história. A ideia era que elas pudessem contar, recontar, criar novos significados e recordar as narrações. No decorrer das brincadeiras ficamos observando qual a relação que elas estabeleciam com as histórias. Nas imagens abaixo, apresentamos o registro desse momento.

Foto 7: momento do faz de conta



Fonte: Acervo pessoal/2018

Foto 8: momento do faz de conta



Fonte: Acervo pessoal/2018

Essa atividade propiciou a criança o contato com o brincar, reconto da história, recordação dos personagens, estimulou na linguagem oral, aproximando-se do campo de experiência intitulado “corpo, gestos e movimentos” previsto na BNCC, que imprime grande importância a essa prática na Educação Infantil.

Após todas brincarem à vontade, realizamos uma roda de conversa para finalizar a atividade do faz de conta. Entendemos que essa prática possibilitou as crianças expressarem suas percepções sobre as histórias contadas e a realizarem trocas de experiências a respeito delas. Isso se demonstrou, por exemplo, quando elas trouxeram em suas reflexões os momentos em que se fantasiaram dos personagens presentes nas histórias, lhes permitindo a interação com os pares e com as narrativas ouvidas no decorrer das atividades.

A respeito dessa roda de conversa, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, ressalta que:

A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (BRASIL,1998, p. 138).

Outro ponto relevante, durante a conversa se referiu ao fato de elas relacionarem as histórias com as suas vivências, o que demonstra que a contação de histórias foi significativa para as crianças.

Foto 9: momento da roda de conversa



Fonte: Acervo pessoal/2018

Na imagem anterior apresentamos o registro fotográfico dessa atividade. Nela, a criança pediu para narrar a história para seus colegas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse trabalho de conclusão de curso – TCC apresentamos as considerações sobre o nosso objetivo geral que foi analisar as práticas pedagógicas de contação de histórias desenvolvidas no estágio supervisionado da Educação Infantil e a sua relação com campos de experiências pautados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A esse respeito, a nossa pesquisa indicou uma aproximação das nossas práticas pedagógicas realizadas durante o Estágio com alguns campos presentes do documento.

No que diz respeito aos seis direitos de aprendizagens (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) pautados na BNCC (2017) como direitos a serem assegurados às crianças pequenas, podemos afirmar que no decorrer das nossas práticas, elas tiveram a oportunidade de vivenciar esses direitos através de situações como: a participação ativa nas atividades lúdicas (algo que não percebemos nas observações em sala de aula antes da intervenção pedagógica); a interação com os colegas nos trabalhos coletivos e no momento do brincar (através de atividades de faz de conta); a troca de experiências por meio da roda de conversa; entre outras habilidades e atitudes específicas em que as crianças foram colocadas como protagonistas de todo o planejamento envolvendo os campos de experiências, os quais se propõem a garantir tais direitos de aprendizagem.

A respeito dos nossos objetivos específicos que foram: a) Levantar as práticas de contação de história desenvolvidas na intervenção pedagógica do estágio supervisionado e b) Verificar a participação das crianças nas atividades relacionadas aos campos de experiências, consideramos que estes também foram alcançados na pesquisa, visto que conseguimos refletir as práticas pedagógicas desenvolvidas nos estágio, analisando tanto a participação das crianças como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem, como a sua relação com os campos de experiências apresentados na BNCC.

Nesse sentido, acreditamos que a nossa prática pedagógica contribuiu para estimular nas crianças o interesse pela leitura e pelo reconto de histórias, além de propiciar trocas de experiências com seus colegas por meio da interação. Com base nesta experiência, entendemos que cabe ao(a) professor(a) da Educação Infantil ampliar as reflexões sobre suas práticas nesta etapa da Educação Básica, de modo que perceba a

contribuição das práticas leitoras (contação e reconto de histórias, faz-de-conta, etc.) junto às crianças pequenas, enquanto uma prática contínua de ensino e aprendizagem voltada ao encantamento gradativo da criança pela literatura Infantil.

Vale ressaltar que nas atividades relacionadas ao campo de experiência do “eu, o outro e o nós” não alcançamos todos os resultados esperados neste campo durante nossas atividades. Isto porque devido ao curto período na escola campo de estágio, não tivemos o tempo hábil para trabalhar, junto as crianças, outras atividades que julgamos que seria necessário de modo a contribuir para que as crianças construíssem entre elas relações mais respeitadas, reconhecendo as diferenças que as constituem como seres humanos. Entendemos, portanto, que essa é uma questão que necessita de um olhar sensível dos(as) professores(as) que atuam na Educação Infantil.

Ademais, esse trabalho contribuiu para despertar e valorizar ainda mais o nosso olhar sobre a prática profissional docente e a sua necessária problematização, as quais, colaboram para a construção da nossa identidade como professores(as) reflexivos(as), ou professores(as) pesquisadores(as) de nossa prática (PIMENTA; LIMA, 2005-2006). No nosso caso, esse olhar crítico nos permitiu perceber, por exemplo, outras possibilidades de pesquisa sobre a prática, e novas questões problema como: de que maneira tem ocorrido a prática leitora da professora da escola campo onde estagiamos, após esse trabalho realizado? Será que o resultado das nossas práticas despertou na docente o interesse de desenvolver atividades que envolvessem a Literatura Infantil?

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1993.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Por uma arte de contar histórias**. In: Literatura infantil: gostosuras e bobices. SP: Scipione, 1997.
- ALMEIDA, Rosângela Doin. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 2ª. Ed. São Paulo: contexto, 2003.
- ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph**, n. 16, 2011.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. Tecendo os fios da infância. **Educação infantil**, 2010.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 1981.
- ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleciene dos Anjos; BELLATO, Roseney; LUCIETTO, Grasielle Cristina. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. *Revista Brasileira Pesquisa Saúde*, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Série Pesquisa em Educação, v. 3, Brasília, Líber Livro Editora. 2004.
- BARROS, Paula Rúbia Pelloso Duarte. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição da leitura**. UNISALESIANO. Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium Lins, 2013.
- BONDIOLI, A. & MANTOVANI, S. Introdução. In: BONDIOLI, A. & MANTOVANI, S. (Orgs.). **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: Mec/ Secretária da Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei 10.172 de jan. de 2001.

CESAR, Cintia et al. As contribuições da contação de histórias como incentivo à leitura na educação infantil. **Revista Interação**, p. 30-49, 2014.

CLARETO, Sônia Maria.; NASCIMENTO, Luiz Alberto Silvestre do. A sala de aula e a constituição de um currículo-invenção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 306-321, set/dez. 2012.

CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre. Artmed. 2001. Cap.12, p.135-151.

DESROCHE, H. **Entreprendre d'apprendre: d' une autobiographie raisonnée aux projetsd' une recherche-action**. Paris: Editions Ouvrières, 1990.

DOS SANTOS FELÍCIO, Helena Maria. Currículo e emancipação: redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo do processo desfavelização. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 244-258, 2010.

FARIA, Inglide Graciele de; FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes; GUIMARÃES, Maria Severina Batista; FALEIRO, Wender. **A influência da contação de histórias na Educação Infantil**, p. 30-48, jan.- dez. 2017.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DE FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. 2015.

FREIRE, P. A. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. Cortez editora, 2017.

GANDIN, Rosangela Valachinski. A Construção dos significados na teoria de Vygotsky: possibilidades cognitivas para a realização da leitura. **Criar educação**, v. 2, n. 1, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GOMES, Jaqueline Feliciano. **Base Nacional Comum Curricular e educação infantil: análises e realidades**. 2018.

História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

KLEIMAN, Ângela. **Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

KRAMER, Sonia. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1999.

LOBO, Ana Paula. **Políticas públicas para Educação Infantil: uma releitura na legislação brasileira**. In: VASCONCELLOS, Vera. (Org.) Educação da infância: história e política. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011.

LORO, Alexandre Paulo. **O brincar como território de aprendizagem**. Pátio. Educação infantil, v.04, 2006. P.42.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN-VADEL, Ricardo. RÓLDAN, Joaquín. **Metodologías Artísticas de Investigación em Educación**. Málaga, Espanha: Ediciones Aljibe, 2012.

MARTINS JÚNIOR, J. C. **Ensino de Derivadas em Cálculo I: Aprendizagem a partir da visualização com o uso do GeoGebra**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática). Universidade Federal de Ouro Preto: Ouro Preto, 2015.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca et al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, v. 5, n. 1, 2013.
MENEGASSI, Renilson José (org.) Leitura e Ensino – Formação de professores EAD; n.19. Maringá, **EDUEM**, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, PARAÍBA, **Proposta curricular do estado da paraíba**, 2018.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia, trad. **Maria Alice Magalhães de Amorim e Paulo Sergio Lima Silva Rio de Janeiro: Forense**, 1964.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. In: **Revista Poíesis**. Vol. 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PIMENTA. Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, v. 29, p. 318-325, 1995.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o embate; educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M L A. (Org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 63-68.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Joana Dark Andrade de. ARAGÃO, Wilson Honorato. **A concepção de currículo nacional comum no PNE: problematizações a partir do paradigma Neoliberal**. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.11, n.1, p. 3-13, jan./abr. 2018.

SOUZA, Rachel Freire Torrez de. Os efeitos da BNCC na formação docente. **Revista OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa, PB, v.12, n. 1, p. 69-79, 2018.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. 4. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.36 e 223.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

VYGOTSKY, Lev. **A pré-história da escrita**. _____. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**/ Antoni Zabala; tradução Ernani F. da F. Rosa- Porto Alegre: Artmed,1998.