



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E AGRÁRIAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**CALINE MACENA DOS SANTOS
CALIDIA MACENA DE OLIVEIRA**

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS NA
ESCOLA DO CAMPO**

Bananeiras/2024

**CALINE MACENA DOS SANTOS
CALIDIA MACENA DE OLIVEIRA**

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS NA
ESCOLA DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra.

Bananeiras/2024

Ficha Catalográfica elaborada na Seção de Processos Técnicos
Biblioteca Setorial de Bananeiras - UFPB/CCHSA
Bibliotecária-Documentalista: Bruna Moraes – CRB 15/813

S237c Santos, Caline Macena dos

Contação de histórias na educação infantil: experiências na escola do campo / Caline Macena dos Santos; Calidia Macena de Oliveira. – Bananeiras: [s.n], 2024.

30 f.; il.

Orientador.: Maria da Conceição F. S. G. Dutra.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - UFPB/CCHSA.

1.Contação de histórias. 2. Educação infantil. 3.Escola do campo. 4. Interações lúdicas. I. Oliveira, Calidia Macena de. II. Dutra, Maria da Onceição F.S.G. III. Universidade Federal da Paraíba. IV. Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias. V. Título.

UFPB/CCHSA/BS

CDU 377 (043)

**CALINE MACENA DOS SANTOS
CALIDIA MACENA DE OLIVEIRA**

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS NA
ESCOLA DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em 06/05/2024 para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba, Campus III, Departamento de Educação.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DA CONCEICAO FARIAS DA SILVA GURGE**
Data: 20/05/2024 16:36:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **EFIGENIA MARIA DIAS COSTA**
Data: 21/05/2024 11:53:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Efigênia Maria Dias Costa
(Avaliadora)

Documento assinado digitalmente
 **SILVANIA LUCIA DE ARAUJO SILVA**
Data: 20/05/2024 16:51:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Silvânia Lúcia de Araújo Silva
(Avaliadora)

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA DO CAMPO

Caline Macena dos Santos¹

Calidia Macena de Oliveira²

RESUMO

Este estudo foca-se na contação de histórias na Educação Infantil com crianças campesinas. A vivência do estágio na Educação Infantil em escola do campo motivou-nos a desenvolvê-lo e a formular a seguinte questão de pesquisa: como são realizadas as contações de história na Educação Infantil na escola do campo João Soares da Costa, na comunidade Cacimba da Várzea, município de Solânea/PB e que significados têm tais práticas para as crianças? Para responder à questão, o objetivo geral se define como: refletir experiências de contação de histórias na Educação Infantil, na escola do campo João Soares da Costa. E como objetivos específicos: caracterizar práticas de contação de histórias realizadas com as crianças e verificar as interações lúdicas que as contações de histórias promovem às crianças. Justificamos a relevância deste estudo em razão de a contação de histórias possibilitar às crianças vivências lúdicas e o desenvolvimento da imaginação, ajudando-as nas interações com o ambiente que as acolhe, respeitando as experiências e conhecimentos, o desenvolvimento da autonomia e da comunicação com as pessoas e o mundo. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa em educação, do tipo participante. A constituição dos dados contou com os registros das observações participantes, das fotografias, do planejamento didático e dos relatórios de estágio. Os resultados e a discussão do estudo estão organizados a partir dos objetivos, os quais deram origem a duas subseções: *Era uma vez... a contação de histórias e Interações lúdicas com contação de histórias*. Na primeira subseção, as contações destacadas são as fábulas de La Fontaine, A cigarra e a formiga (S/D) e A raposa e o galo (S/D); bem como o conto de André Koogan, A galinha ruiva (S/D). Na segunda, exploramos três atividades lúdicas que foram produzidas após as contações: os formigueiros, as dobraduras dos personagens e a receita culinária de um bolo de fubá. Com a reflexão das experiências, constatamos a relevância de as instituições escolares desenvolverem esta prática cotidianamente, haja vista as contribuições ao desenvolvimento integral das crianças. Identificamos que as interações lúdicas são imprescindíveis ao desenvolvimento pleno das crianças, pois, elas não só aguçam o imaginário infantil, mas explora aspectos físicos e emocionais, com divertimento. A contação de história motiva o “faz de conta”, atividade pela qual a criança por meio do imaginário e dos sentimentos se identifica com os personagens, revive e ressignifica as experiências narradas.

Palavras-chave: Contação de histórias. Educação Infantil. Escola do Campo. Interações lúdicas.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia, Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA), UFPB, e-mail: calinemacenaS@outlook.com

² Graduanda do curso de Pedagogia, Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA), UFPB, e-mail: calidiamacena@outlook.com

ABSTRACT

This study focuses on storytelling in Early Childhood Education, with rural children. The experience of the internship in Early Childhood Education at a rural school motivated us to develop it and formulate the following research question: how are story-tellings carried out in Early Childhood Education at the rural school João Soares da Costa, in the Cacimba da Costa community? Várzea, municipality of Solânea/PB and what meaning do such practices have for children? To answer the question, the general objective is defined as: Reflecting experiences of storytelling in Early Childhood Education, at the João Soares da Costa rural school. And as specific objectives: Characterize storytelling practices carried out with children and verify the playful interactions that storytelling promotes for children. We justify the relevance of this study because storytelling allows children to have playful experiences and develop their imagination, helping them interact with the environment that welcomes them, respecting experiences and knowledge, developing autonomy and communication with others, people and the world. This study is characterized as qualitative research in education, of the participatory type. The constitution of the data included records of participant observations, photographs, didactic planning and internship reports. The results and discussion of the study are organized based on the objectives, which gave rise to two subsections: Once upon a time... storytelling and Playful interactions with storytelling. In the first subsection, the stories highlighted are La Fontaine's fables, The Grasshopper and the Ant (S/D) and The Fox and the Rooster (S/D); as well as André Koogan's short story, The Little Red Hen (S/D). In the second, we explored three playful activities that were produced after the stories: the anthills, the characters' folding and the culinary recipe for a cornmeal cake. Reflecting on experiences, we see the relevance of school institutions developing this practice on a daily basis, given the contributions to the integral development of children. We identified that playful interactions are essential for the full development of children, as they not only sharpen children's imagination, but explore physical and emotional aspects, with fun. Storytelling motivates "make-believe", an activity through which the child, through imagination and feelings, identifies with the characters, relives and gives new meaning to the narrated experiences.

Keywords: Storytelling. Child education. Country School. Playful interactions.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A contação de histórias é uma prática humana que dentre as suas funções consta a de repassar as memórias, experiências de vida ou crenças, de geração em geração. Além disso, permite práticas de ensinamentos prazerosos, ao explorar fatos reais ou fictícios. O ato de contar histórias assumiu um viés educativo, tornando-o imprescindível que as crianças tenham contato com as histórias como fontes de fruição e conhecimento. Abramovich (2009) afirma que escutar muitas histórias é o primeiro passo para a formação de um bom leitor e de inúmeras descobertas para melhor compreender o mundo em que vivemos.

As crianças que ainda não dispõem das habilidades de leitura podem interagir com a literatura infantil por meio da contação de história realizada pelos seus pais, professores ou outra pessoa. Entretanto, nem todas as crianças brasileiras, em especial, as campesinas têm na família pais que apreciam a leitura e o acesso aos livros de histórias infantis. Por isso, a necessidade de os espaços escolares proporcionarem às crianças práticas lúdicas de contação de história que lhes permitam aguçar o imaginário e a curiosidade na mesma intensidade que possibilite interagir com os conflitos e soluções que vivenciamos no mundo real.

A contação de história motiva o “faz de conta”, atividade pela qual a criança por meio do imaginário e dos sentimentos se identifica com os personagens, revive e ressignifica as experiências narradas. Esta vivência colabora para “esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas” (Abramovich, 2009, p. 17). Contar histórias incentiva o imaginário infantil, a compreensão da realidade de forma prazerosa e lúdica, fortalecendo os elos identitários da criança com sua cultura.

Para a Educação Infantil está assegurado o direito de a criança ter acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade, ofertada pelo Estado. Nesta primeira etapa da Educação Básica é necessário promover o desenvolvimento integral das crianças, considerando os aspectos psicológicos, afetivos, intelectuais, físicos e sociais, valorizando as aprendizagens advindas da família e da comunidade em que vive. Por conseguinte, cabe à escola e aos seus profissionais “compreender a sua extensão, o valor e a importância de seu papel como agente de proteção, organizador de redes de apoio e promoção desses direitos” que devem ser assegurados às crianças de zero a cinco anos (Melo 2017, p.14-15).

Tendo em vista as propostas pedagógicas voltadas às crianças do campo, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as escolas e seus profissionais devem reconhecer os modos de vida das crianças campesinas, haja vista que a cultura e a territorialidade são fundamentais para a constituição das identidades (Brasil, 2010).

De mesmo modo a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que abordam a necessidade de haver princípios e procedimentos para a construção de um projeto educacional que seja adequado às escolas do campo e às Diretrizes Curriculares Nacionais a Educação infantil. Desta forma o Estado deve assegurar que esta etapa da educação básica seja ofertada nas comunidades rurais. Já a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, acrescenta que a etapa da Educação Infantil deve ser ofertada nas próprias

comunidades rurais das crianças, evitando o processo de nucleação e deslocamento. Assim como, salienta que em nenhuma hipótese devem ser agrupadas em uma mesma turma crianças da etapa da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.

Nosso reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança campesina foi reforçado nas experiências de Estágio em Educação do Campo, em uma turma de Pré-Escola na Escola Municipal João Soares da Costa, localizada na comunidade do sítio Cacimba da Várzea no município de Solânea/PB. Neste espaço desenvolvemos as práticas de estágios supervisionados obrigatórios que integram o currículo do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, Campus III.

O Estágio Supervisionado VI, em Educação do Campo foi realizado no período letivo de 2023.1 com vigência entre 13 de julho a 10 de novembro de 2023, correspondendo a carga horária de 60 (sessenta) horas, divididas em 20 (vinte) teóricas, e 40 (quarenta) horas para a observação, o planejamento e as intervenções, com o intuito de zelar pela indissociabilidade teoria-prática. A vivência de observação na escola do campo conduziu-nos a refletir questões referentes à realidade dos processos de ensino e aprendizagem, a conhecer turma, perceber as características, as potencialidades e os desafios, o que facilitou a construção do projeto didático contextualizado com as necessidades observadas, sendo planejadas 20 (vinte) horas de intervenções, contemplando as práticas de contação de histórias com as crianças campesinas.

Compreendemos o estágio como uma experiência de indissociabilidade entre teoria e prática, uma vez que não é mera atividade prática, mas “[...] atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade [...]” (Pimenta e Lima, 2006, p. 14). O estágio supervisionado em educação é uma atividade de conhecimento, que permite aproximar-se da realidade para analisá-la embasados em teorias. Possibilita aos estagiários o desenvolvimento de habilidades de pesquisa ante as vivências, as quais lhes permitem a compreensão e problematização do que foi vivenciado.

Desse modo, concebemos o estágio para além da instrumentalização técnica, mas como um espaço de análise das práticas pedagógicas nas instituições, contribuindo em nossa formação enquanto futuros profissionais reflexivos. Conforme Pimenta e Lima (2006), o professor reflexivo valoriza a prática, pois a compreende como uma oportunidade de ampliar o conhecimento através da reflexão, problematização e reorganização das situações vivenciadas. Portanto, o conhecimento construído no estágio envolve o estudo e a reflexão, bem como a experiência de ensinar e aprender, aprimorando o conhecimento das teorias que se articulam com as práticas pedagógicas.

A vivência do estágio na Educação Infantil em escola do campo, motivou-nos a desenvolver este estudo e a formular a seguinte questão: como são realizadas as contações de histórias na Educação Infantil na escola do campo João Soares da Costa, na comunidade de Cacimba da Várzea, município de Solânea/PB e que significados têm tais práticas para as crianças? Para responder à questão, o objetivo geral se define como: refletir experiências de contação de histórias na Educação Infantil, na escola do campo João Soares da Costa. E como objetivos específicos: caracterizar práticas de contação de histórias realizadas com as crianças e verificar as interações lúdicas que as contações de histórias promovem às crianças.

Justificamos a relevância deste estudo, em razão de a contação de histórias possibilitar às crianças vivências lúdicas e o desenvolvimento da imaginação, ajudando-as nas interações com o ambiente que as acolhe, respeitando suas experiências e conhecimentos, o desenvolvimento da autonomia e da comunicação com as pessoas e o mundo. Ainda assim, incentiva o senso crítico e participativo, a resolução dos conflitos fictícios e reais, sociais e emocionais, auxiliando na construção identitária enquanto ser social e cultural. Refletir as experiências de contação de histórias na Educação Infantil, com crianças camponesas, vivenciadas no Estágio Supervisionado em Educação do Campo, realizado na Escola Municipal João Soares da Costa, localizada na região da bacia hidrográfica do Curimataú, no município de Solânea/PB dialoga profundamente com nossas existências, enquanto mães de crianças, moradoras do campo e estudantes de Pedagogia.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A contação de histórias é uma atividade milenar, cujo objetivo era repassar de geração à geração suas crenças, mitos e costumes pela narrativa oral, ou seja, pelo ato de contar história. Conforme afirma Santos (2014, p. 12) o ato da “[...] contação de história surgiu antes mesmo da escrita, pois, desde o princípio, a humanidade sentia a necessidade de repassar, através da oralidade, fatos históricos que faziam parte do passado de cada povo”. Um exemplo da utilização da narrativa oral para repassar e conservar viva a cultura e as tradições, são as práticas dos povos indígenas, os quais ouvem e aprendem suas tradições, rituais e cultura em geral pela narrativa do pajé, como destaca Busatto (2006, p. 17) “[...] o pajé, que tinha só ele, os segredos da arte de dizer, deixou de ser um mero instrumento de diversão e encantamento popular, para ser depositário das tradições da tribo, as quais ele deveria transmitir às novas gerações para serem conservadas e veneradas através dos tempos”.

No contexto dos povos originários a contação era utilizada para os processos de aprendizagem, proporcionando a transmissão cultural. Entretanto, em nossa cultura, nos dias atuais contar histórias se aperfeiçoou, no âmbito familiar é utilizada para o encantamento e o divertimento nas horas de lazer; nas instituições escolares podem ser exploradas pelo prazer do ouvinte ou leitor, ou com intencionalidades pedagógicas que vão além da transmissão dos costumes culturais. Ainda pode ser explorada como fruição e prazer, desenvolvendo a criatividade, a imaginação, a interação, a oralidade e as habilidades cognitivas das crianças.

Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais (Brasil, 2018, p. 195).

A contação de história é uma indispensável ferramenta pedagógica no cotidiano das crianças da Educação Infantil, tendo em vista que ao ouvirem uma história vivem momentos de encantamento e ludicidade. Ouvir histórias é o marco inicial da formação do leitor, permitindo-lhe inúmeras descobertas e compreensão do mundo, além de aprendizagem diversificadas (Abramovich, 2009).

A transdisciplinaridade está presente na atividade da contação, uma vez que de acordo com a autora supracitada: “É através duma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... é ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula” (Abramovich 2009, p. 17).

A transdisciplinaridade envolve a interação e a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. De acordo com Simão e Silvino (2020), é uma metodologia que aprimora as reflexões disciplinares para melhor compreender a totalidade do conhecimento, sendo imprescindível para desenvolver a consciência crítica e as experiências educacionais e sociais.

Ouvir histórias auxilia a trabalhar emoções que sentimos por meio da narrativa, sejam elas boas como o amor, a alegria, ou sejam emoções como a raiva e angústia. Por meio destas emoções é possível “[...] viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois, é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!” (Abramovich, 2009, p. 17). A autora destaca ainda a possibilidade de nos descobrirmos, de nos construirmos, uma vez que percebemos novos jeitos de ser e de agir. É uma constante construção moral, intelectual, mas também emocional.

Enxergar com os olhos do imaginário é perceber muito além do que está exposto, é ir para além do narrado, é ressignificar com a criatividade e a imaginação, construindo respostas para suas inquietudes internas. Santos (2014, p. 13) corrobora com esse entendimento ao enfatizar que “quando a criança escuta uma história infantil sua imaginação vai além das fronteiras do imaginário e leva-a ao encantamento do seu mundo infantil onde só existe em sua mente”. Para a autora, a criança sente as emoções dos personagens que são vivenciadas, atribui significado às aventuras e aos problemas, cria um mundo repleto de possibilidades, criando soluções para superar os desafios e, conseqüentemente, lida melhor com as emoções.

A vida é com frequência desconcertante para a criança, ela necessita mais ainda que lhe seja dada a oportunidade de entender a si própria nesse mundo complexo com o qual deve aprender a lidar. Para que possa fazê-lo, precisa que a ajudem a dar um sentido coerente ao seu turbilhão de sentimentos. (Bettelheim, 2009, p. 13).

A contação é um trabalho cognitivo e ativo no qual desenvolve a atenção e habilidade de escuta, que permite à criança captar e compreender a história que está ouvindo. Por isso, ao ouvir histórias as crianças sentem a necessidade de interação, ora fazem perguntas, ora expressam suas hipóteses, pois, esta é uma maneira que elas encontram para aguçar a imaginação, a compreensão e equilibrar as emoções. Máximo-Esteves (1998) apud Santos (2014) elucida que o prazer que as crianças sentem ao ouvir e contar histórias indicam que a fantasia e imaginação são essenciais ao conhecimento e ao desenvolvimento da cognição.

É necessário atribuir à criança o papel de protagonista dando-lhe visibilidade e considerando seus conhecimentos prévios. Entretanto, a criança na história nem sempre foi um sujeito notado, pelo contrário, era inviabilizado tendo seus direitos negados. Após a revolução industrial com a entrada das mulheres no mundo do trabalho surge a necessidade de um local para que as mulheres/mães pudessem deixar seus filhos para irem trabalhar. Para Bujes (2001, p. 15) apud Andrade (2010, p. 129-130):

[...] as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes.

Com o surgimento das creches e pré-escolas estes espaços estavam à disposição da sociedade e por muitas vezes, eram compreendidos como espaços para “depositar” as crianças, as quais ficavam sob a responsabilidade de adultos enquanto suas mães trabalhavam, tendo assim, um caráter assistencialista, não havendo neste momento, intencionalidade pedagógica, mas de guarda.

Com a industrialização e urbanização da sociedade surgem leis e normativas que dão visibilidade às crianças garantindo-lhes os direitos que anteriormente na história eram negados. No Brasil, com a Constituição Federal de 1988 é assegurado como dever do Estado a garantia à educação, sendo destacado no Art. 208, inciso IV, a educação infantil, em creche e pré-escola às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1988).

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, das disposições preliminares em seu Art. 1 e Art. 3 enfatizam que:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.
[...]

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Percebe-se a preocupação em compreender a criança como sujeito de direitos que necessita ser notado e respeitado pela sociedade. Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (Brasil, 2010) que tem por objetivo organizar as propostas pedagógicas, orientar as políticas públicas, planejamento, execução e avaliação destas propostas para a Educação Infantil, conceitua criança como:

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, 2010, p.12)

De acordo com o referido documento, a criança é notada enquanto sujeito histórico, dotado de direitos, compreendendo sua capacidade de construir sua própria identidade a partir das interações e práticas vivenciadas. É um ser brincante, que imagina, cria e recria, aprende pela experiência, é por natureza curioso e busca por respostas para as suas inquietudes internas. Assim sendo, a contação de histórias contribui demasiadamente neste processo de construção de conhecimento e formação integral das crianças.

As DCNEI definem a Educação Infantil 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” (Brasil, 2010, p. 12).

Conforme os documentos norteadores da primeira etapa educacional, o cuidar é intrínseco a Educação Infantil e indissociável do ato de educar, como enfatiza a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, no Art. 29 ao salientar que a finalidade é: “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). O Art. 30 normatiza que a etapa da Educação Infantil será oferecida em creches para as crianças de até três anos de idade e na pré-escola para crianças de quatro a cinco anos.

O compromisso é com o desenvolvimento integral, compreendendo a instituição de Educação Infantil como aquela que amplia as experiências da família e da comunidade. O acesso a essa educação assegura às crianças o aprimoramento de suas experiências e interações, construindo conhecimentos condizentes com a cultura e lugar que estão inseridas. Para isso, as DCNEI normatizam que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]”, que garantam experiências formativas (Brasil, 2010, p. 25).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil “[...] é o início e o fundamento do processo educacional”. Nesta primeira etapa da educação a criança dá início a construção de saberes que serão ao longo dos anos aperfeiçoados. A interação e o lúdico se fazem necessários, tendo em vista o desenvolvimento pleno das crianças. Assim sendo, a BNCC propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento a fim de garantir a educação integral: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (Brasil, 2018, p. 36-38). Apresenta ainda as aprendizagens organizadas 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; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

O campo de experiência: O eu, o outro e o nós, aborda que é na interação que as crianças constroem seu modo de ser/agir, sentir e pensar, assim descobrem novos modos de vida e pontos de vista. O campo de experiência: Corpo, gestos e movimentos destaca a necessidade de a criança explorar o mundo ao seu redor pelas relações e brincadeiras, destacando a corporeidade por diferentes linguagens, a corporeidade é a percepção do corpo e dos movimentos. No campo de experiência: Traços, sons, cores e formas percebemos a relevância das instituições possibilitarem variadas experiências no que diz respeito ao convívio com diferentes manifestações, sejam elas locais, artísticas e culturais que contribuam nas formas de expressões e linguagens das crianças, além de estar ligada a criatividade, a sensibilidade e a expressão (Brasil, 2018).

O campo de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação é indissociável da temática de estudo abordada neste trabalho, em virtude de a contação de história ampliar o

vocabulário, a expressão e a compreensão. Oportuniza o ouvir e o falar, potencializa as interações e participações das crianças, “[...] é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social [...]”. 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 (Brasil, 2018, p. 42).

No campo de experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, constata-se que desde pequenas as crianças procuram se situar em variados espaços e tempos, além de demonstrar curiosidade sobre o mundo, vindo a se deparar com conhecimentos matemáticos que também despertam curiosidade (Brasil, 2018).

Na BNCC os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil destacam possibilidades de aprendizagens essenciais e características do desenvolvimento que se esperam das crianças, estão organizados em três grupos por faixa etária, bebês e crianças bem pequenas que são atendidas em creches; e crianças pequenas que correspondem a pré-escola. Esse formato de atendimento à criança deve ser adotado em escolas urbanas e do campo, considerando as peculiaridades da criança campestre. Embora este documento não aborde nitidamente questões referentes a educação do campo.

Durante um longo período a educação do campo foi invisibilizada pela sociedade, de modo que os sujeitos da zona rural recebiam a mesma educação que a cidade, sem considerar as especificidades e reproduzindo as desigualdades sociais. Para Marinho (2008, p. 10), “[...] classificar a escola como reprodutivista significa afirmar que, ao contrário de ser um lugar de transformação da realidade, a escola, [...] assume o papel de mantenedora das desigualdades sociais, logicamente não cumprindo com sua função”. Desse modo, a escola não detém um projeto pedagógico que considere as especificidades do sujeito do campo para ofertar um ensino contextualizado com a realidade. Pelo contrário, conforme Marinho (2008) o projeto executado tratava o educando rural como urbano, entretanto, não lhe dava as mesmas condições de vida da zona urbana. Tendo em vista as divergências da vida rural para a da cidade, os educandos rurais não sentiam interesse pela escola, ocasionando a evasão escolar e conseqüentemente o analfabetismo.

No Brasil, somente na primeira República a educação rural passou a ser problematizada, tendo em vista a migração dos sujeitos do campo para a cidade onde as escolas estavam mais

próximas. Para conter a migração e o abandono do campo, surge o ruralismo pedagógico, movimento que atende os interesses dos grandes fazendeiros para não perder a mão de obra barata. Com o intuito de mantê-los na zona rural, os fazendeiros tentam convencer que o campo é o lugar para o homem de bem e que na cidade estavam todas as mazelas para corromper esta conduta. Desse modo, “o objetivo do ruralismo pedagógico era despertar o homem para a zona rural e fixá-lo no campo” (Marinho 2008, p. 62). Esse processo educacional manipulava os sujeitos para aceitar a situação de dominação, não passando de uma mera estratégia política.

Considerando que as propostas educacionais eram montadas a partir do desejo de instruir para o trabalho e erradicar o analfabetismo do país, as crianças da Educação Infantil não eram o foco das propostas educacionais, agregando mais protagonismo em razão do processo de urbanização e industrialização (Moreira, Rosa e Oliveira, 2017, p. 166).

Campanhas educacionais, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foram criadas “com a preocupação de reduzir o número de analfabetos e preparar as pessoas para a qualificação profissional, isso considerando a necessidade de mão-de-obra qualificada para a indústria e a vergonha que se tornou o analfabetismo” (Marinho, 2008, p. 83-84). Do mesmo modo, surge a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) que almejava levar a educação para o campo. Somente em 1960 foi criado o Movimento de Cultura Popular de Pernambuco (MCP) que tinha o objetivo de combater o analfabetismo e elevar a cultura do povo, utilizando a arte como apoio pedagógico, valorizando a cultura e a consciência crítica.

Neste contexto, surge a educação do campo pela luta dos camponeses “[...] que buscam qualidade de vida e desenvolvimento a partir de suas realidades, entendendo o campo como seu lugar de ensino e aprendizagem, em que trabalham, se envolvem e desenvolvem suas relações culturais e educativas” (Tavares e Bem, 2018, p. 159).

A vida do camponês é marcada por suas lutas para alcançar os seus direitos, sejam eles: pela função social da terra, ser reconhecido enquanto ser social e ter melhores condições de vida para si e sua família. Nesse sentido, surgem as reivindicações por escolas de educação infantil que estejam localizadas nas áreas rurais para garantir aos filhos dos camponeses acesso à educação. É preciso compreender a escola não só enquanto estrutura física, mas como a concretização de um projeto educacional condizente com seus anseios e realidade desde a infância até a fase adulta (Tavares e Bem, 2018, p. 165).

Moreira, Rosa e Oliveira (2017) acrescentam a esta discussão que pensar a educação infantil enquanto direito social para as crianças camponesas vai muito além da construção de espaços físicos como creches e pré-escolas que muitas vezes ainda comungam de uma proposta

pedagógica pautada nos ideais urbanos. Porém, é preciso assegurar uma Educação Infantil que corresponda às particularidades desse modo de vida, não sendo imposto às crianças do campo uma proposta, mas que seja construída com os camponeses.

Para nortear as propostas pedagógicas para o campo, as DCNEI afirmam que devem ser reconhecidos os modos de vida no campo para a construção da identidade das crianças do campo, a qual está interligada a realidade, a cultura, as tradições e a identidade do povo. Assim sendo, a criança do campo tem a sua identidade do povo (Brasil, 2010). Portanto, é assegurado legalmente às crianças do campo uma educação de qualidade, com práticas voltadas para suas particularidades e contextualizadas com a realidade vivenciada pela comunidade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa em educação que tem o intuito de compreender questões particulares de determinada realidade que não podem ou não devem ser quantificadas. Conforme Minayo (2007, p. 21) este tipo de pesquisa explora:

[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Esta pesquisa também se define como participante, uma vez que somos sujeitos envolvidos com a investigação realizada no campo de estágio, conjuntamente com a professora supervisora e as crianças. A interação entre pesquisadores e pesquisados no processo da pesquisa se caracteriza como uma investigação participante (Gil, 2008). De acordo com Severino (2013) é neste tipo de pesquisa que o pesquisador observa, compartilha as vivências dos sujeitos e participa das atividades. Interage, acompanha as ações e elabora registros descritivos de suas observações, análises e considerações.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Soares da Costa, escola do campo fundada em 1999, que recebeu este nome em homenagem ao doador da terra na qual o prédio foi edificado. Localiza-se no sítio Cacimba da Várzea, zona rural do município de Solânea, aproximadamente a 25 km do centro da cidade. A escola dispõe de boa estrutura física, atendendo 94 (noventa e quatro) crianças nos turnos matutino e vespertino, oferecendo da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. É concebida como uma

escola pólo por atender crianças camponesas do entorno, desde as de sua localidade, aos demais sítios e assentamentos circunvizinhos.

A pesquisa foi desenvolvida com uma turma de Educação Infantil de Pré-Escola (Pré-II) composta por 10 (dez) crianças, 4 (quatro) meninas e 6 (seis) meninos. As crianças da turma eram participativas, carinhosas e prestativas, com bom envolvimento nas atividades realizadas. A professora da turma é formada em Pedagogia, com especialização em educação especial e atua há 24 anos na educação, compõe o corpo docente da escola desde sua fundação.

A constituição dos dados da pesquisa no campo de estágio contou com os instrumentos de registros de observações participantes, as fotografias bem como nosso planejamento didático e os relatórios de estágio, parcial e final. Foram realizados três dias de observação, para interagir e reconhecer o trabalho da professora com as crianças, anotando as potencialidades e os possíveis desafios, com os quais pudéssemos contribuir. Comungamos com Severino (2013) ao afirmar que esta etapa é imprescindível para a realização de qualquer pesquisa. Pois, ela é o primeiro encontro com os sujeitos, suas ações e fenômenos estudados.

Nossa observação se caracterizou como do tipo participante, uma vez que nos colocamos à disposição da professora e das crianças, auxiliando-as nas atividades realizadas. Segundo Richardson (2012, p. 261), neste tipo de observação “[...] o observador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado”. Dessa forma, o pesquisador que realiza a observação participante dispõe de condições favoráveis para compreensão de atitudes, hábitos e características da comunidade, tendo em vista sua inserção natural, tornando-se mais próximo do grupo e os sujeitos observados desenvolvem as atividades sem inibições. Para registrar as observações elaboramos textos escritos e registramos espaços e práticas por meio de fotografias.

O planejamento didático realizado para o estágio foi um material indispensável à construção da pesquisa, pois, a partir dele orientamos o trabalho com a turma. O ato de planejar não inclui uma fórmula para ser seguida ou copiada, o planejamento vai além de uma lista de atividades que serão realizadas, é um processo de reflexão e reconstrução das formas de gerir os processos educativos em sala de aula.

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (Ostetto, 2000, p. 177).

A autora ressalta que um bom planejamento para a Educação Infantil é aquele que permite estar relacionado com as crianças é “[...] mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto às crianças [...] o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia [...]” (Ostetto, 2000, p. 190). Nessa perspectiva, planejar exige considerar o contexto e os sujeitos, pensar atividades desafiadoras e significativas, que possibilitem a descoberta e exploração da realidade.

Após a realização das atividades propostas no planejamento didático elaboramos o relatório de estágio supervisionado, documento obrigatório que contextualiza a escola e a sala de aula, destaca as interações da professora com as crianças e nossas práticas desenvolvidas enquanto estagiárias, descrevendo de forma reflexiva, desde a etapa de observação e planejamento até as atividades de intervenção. O relatório é a reflexão de como os objetivos de estágio propostos foram alcançados e se as práticas pedagógicas proporcionaram experiências e interações significativas às crianças. É, portanto, o desenvolvimento de escrita com postura reflexiva e investigativa.

Conforme Silva e Melo (2008, p. 134) “[...] a elaboração dos relatórios de estágio, visava a contribuir para uma formação profissional mais produtiva dos acadêmicos, funcionando inclusive como iniciação à pesquisa [...]”. O relatório deve ir além do caráter narrativo-descritivo, inclui a escrita reflexiva, as relações construídas com os envolvidos na escola, as situações de aprendizagens e interações, abordando os desafios e as soluções propostas.

Para a constituição dos dados deste estudo, realizamos a leitura dos materiais produzidos no campo da pesquisa: os relatórios, o planejamento, o registro das atividades desenvolvidas e das observações. Posteriormente, selecionamos as informações mais relevantes, correspondentes aos objetivos propostos, consistindo o geral em refletir experiências de contação de histórias na Educação Infantil, na escola do campo João Soares da Costa. E os objetivos específicos: caracterizar práticas de contação de histórias realizadas com as crianças e verificar as interações lúdicas que as contações de histórias promovem às crianças, os quais são respondidos e discutidos na seção seguinte.

4 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS CAMPESINAS

Nesta seção apresentamos os resultados e a discussão do estudo, organizados a partir dos objetivos, os quais deram origem às duas subseções, intituladas: Era uma vez... a contação de histórias e Interações lúdicas com contação de histórias.

4.1 Era uma vez... a contação de histórias

Como critério de escolha das histórias contadas, optamos por aquelas em que os cenários e personagens tinham relação com as vivências e experiências do campo, na perspectiva de ofertar práticas educativas contextualizadas. Conforme Abramovich (2009), o critério de seleção das histórias é do narrador, basta primeiramente conhecê-la bem, para então decidir se vai escolhê-la por sua narrativa, por achá-la bonita, pela pretensão de proporcionar determinada discussão, entre outros elementos. O que sucederá ao ato da contação dependerá das capacidades do narrador para explorar, ou o quanto ele conhece as crianças e suas vivências. Nossa intenção ao escolher as histórias abarcou o entretenimento, a prática da fruição e os subsídios para discussões contextualizadas com a vida no campo. Com isso, as histórias escolhidas foram: A cigarra e a formiga (S/D) e A raposa e o galo (S/D), ambas de La Fontaine, como adaptação das fábulas de Esopo; O rato do campo e o rato da cidade (S/D), fábula de Esopo adaptada por Sílvia Moral; A árvore generosa (S/D) de Shel Silverstein, fábula traduzida por Fernando Sabino; A árvore sem folhas (S/D), conto de Fernando Alonso e A galinha ruiva (S/D), conto de André Koogan Breitman.

Das 6 (seis) contações realizadas, escolhemos três delas para explorar neste estudo, em razão de terem promovido interações significativas com as crianças e de acordo com nosso critério de seleção, motivaram às discussões pretendidas, são elas: as fábulas de La Fontaine, A cigarra e a formiga (S/D) e A raposa e o galo (S/D), bem como o conto de André Koogan, A galinha ruiva (S/D). A contação de história com as fábulas, justifica-se por ser um gênero de narrativas curtas, que promove facilmente as interações com as crianças de Pré-Escola, além de possuir personagens de animais, o que se aproxima do convívio das crianças do campo. As fábulas possibilitam às crianças refletirem sobre as ações dos personagens, suas atitudes e sentimentos, promovendo a emoção e o divertimento ao escutá-las. De acordo com Silva et al (2017) fábula é um gênero literário que facilita o ingresso da criança ao mundo da imaginação, da aprendizagem da escrita e da oralidade, além de proporcionar a reflexão de valores a partir de comportamentos dos personagens.

A terceira história escolhida é do gênero textual denominado conto. Este apresenta uma estrutura simples, resumida e de fácil compreensão, permitindo à criança compreender a

narrativa e a realidade, refletindo sobre si e o mundo em sua volta. Conforme Linhares et al (2023, p. 531) o conto é um gênero que apesar de apresentar narrativas simples e fantasiosas contribui para simbolizar a realidade e desafios enfrentados na vida “[...] eles instigam a imaginação infantil, despertando fantasias a partir das situações apresentadas nas narrações. Também proporcionam emoções e sentimentos que estimulam o aprendizado em diversos momentos da vida escolar da criança”. Assim, o conto aguça o enfrentamento dos desafios por meio da reflexão simbólica do mundo fictício, auxiliando na construção da identidade e no senso crítico. Melo (2017) acrescenta que este gênero são narrativas ideais para crianças da Educação Infantil, uma vez que apresentam situações e obstáculos e formas de resolvê-los, contribuindo com o aprendizado lúdico para lidar com os conflitos enfrentados.

Para o desenvolvimento das atividades de contação foi preciso à confecção dos recursos visuais e o estudo das narrativas. Pois, de acordo com Abramovich (2009) devemos ler bem a história para conhecê-la, sentir e internalizar as emoções, para no ato da contação envolver melhor o ouvinte. “Contar histórias é uma arte... e tão linda! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido [...]” (Abramovich, 2009, p. 18).

Para realizar a contação da fábula A cigarra e a formiga, iniciamos questionando se as crianças gostavam de ouvir história, as respostas foram positivas, assim, escrevemos na lousa o título, para observar se elas reconheciam as letras, suas formas e nomes, permitindo o contato com a escrita. Comunicamos que a história tinha duas espécies de animais, questionando quais seriam para que elas lançassem suas hipóteses: “é cachorro”, “cavalo”, dentre outras. Após as ouvirmos, lemos o título da história e as convidamos para formar um círculo no chão para darmos início à contação, utilizando como recurso a luva de histórias. Este recurso pedagógico auxilia no momento de contação e estimula a atenção e imaginário das crianças, ao permitir o acesso lúdico aos personagens e elementos presentes na história.

A cigarra e a formiga

A cigarra vivia a cantar sem preocupar-se com o futuro, enquanto a formiga trabalhava. A formiga aconselha a cigarra a trabalhar para juntar comida para não passar fome com a chegada do inverno, mas a cigarra não lhe dá atenção. No inverno a cigarra sofre com frio e sem ter o que comer, desesperada vai até a casa da formiga que lhe dá abrigo e alimento. A rainha das formigas pede que a cigarra toque e cante para alegrar as formigas.

Durante a contação as crianças apresentavam-se relaxadas, posteriormente, participaram ativamente da roda de conversa explorando as vivências com os animais da história, os caracterizando em seus habitats, explicando o formato e a textura da areia do formigueiro, de acordo com as experiências do campo. Refletiram ainda sobre as atitudes dos personagens, acrescentando que as formigas fizeram o certo, outras retrucaram que se fossem as formigas, não forneceriam alimentos à cigarra, expressando as opiniões e emoções motivadas pela atividade.

Figura 1: Contação da história: A cigarra e a formiga.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Na contação da fábula A raposa e o galo, seguimos a mesma dinâmica de apresentação da atividade anterior. Nesta ocasião fomos recebidas com a pergunta: “vai ter história hoje de novo?”. Percebemos assim, o entusiasmo das crianças ao saber que teria uma nova contação. Embora a escola explore esta prática pedagógica, ela ainda não é frequente no cotidiano. Para Abramovich (2009) escutar histórias é o início da aprendizagem, de descoberta e compreensão de mundo, sendo fundamental as crianças ouvirem histórias, haja vista as contribuições para o desenvolvimento infantil, que vão desde o incentivo à imaginação e à criatividade, a fruição e ao gosto pela leitura, ampliando o vocabulário e a cultura (Melo 2017).

A raposa e o galo

A raposa faminta ao aproximar-se de um galo pousado em uma árvore, como se fossem grandes amigos, diz que lhe trouxe uma grande notícia. O galo muito inteligente quis saber mais... A raposa comunica que ele não precisa mais temê-la, pois, acabará a guerra dos animais e o convida para um abraço. O galo finge avistar dois cachorros e pede para esperá-los para comemorar juntos a paz entre os animais, a raposa preocupada decide ir embora.

Após ler o título da história escrito na lousa, questionamos as crianças sobre o que iria acontecer. Elas responderam que a raposa iria comer o galo. “Igual na casa da minha vó, que a

raposa comeu a galinha”, acrescentou Larissa. Em seguida, mostramos as dobraduras dos personagens, o que despertou a curiosidade das crianças e o envolvimento. Organizamo-nos em círculo e iniciamos a contação utilizando as dobraduras, fazendo gestos e pausas estratégicas para dar tempo às crianças imaginarem, interagindo com a narrativa. Para aguçar o imaginário no momento da contação é necessário criar um clima de encantamento, saber dar pausas, respeitando o tempo de cada criança. Por isso, Abramovich (2009) defende que a contação é uma arte que utiliza o uso harmônico da voz para possibilitar que as crianças imaginem e criem suas fantasias e hipóteses. A autora acrescenta:

Ah, é bom saber usar as modalidades e possibilidades da voz: sussurrar quando a personagem fala baixinho ou está pensando em algo importantíssimo; é bom levantar a voz quando uma algazarra está acontecendo, ou falar de mansinho quando a ação é calma [...] Ah, é fundamental dar longas pausas quando se introduz o “Então...” para que haja tempo de cada um imaginar as muitas coisas que estão para acontecer em seguida. E é bom valorizar o momento em que o conflito está acontecendo e dar tempo, muito tempo, para que cada ouvinte o vivencie e tome a sua posição (Abramovich 2009, p. 21).

Durante a contação, fizemos uso de vários tons de voz para facilitar o envolvimento da criança e suas construções de sentidos, opiniões e pensamentos sobre os personagens e suas condutas. Conforme Silva et al (2017) ao se trabalhar com o gênero fábula é recomendado que não exponha explicitamente a moral, mas que deixe a criança refletir sobre a história e expresse o que compreendeu, construindo a capacidade de análise e reflexão.

Realizamos uma roda de conversa e o reconto da história em duplas, as quais decidiram que usariam a dobradura da raposa ou do galo na atividade. Depois das duplas realizarem o reconto, formaram-se novas duplas, evidenciando diversas apreciações sobre a narrativa. Como bem enfatizou o menino Allan ao iniciar o seu reconto “vai começar a história do galo e da raposa, essa história vai ser diferente”.

Surgiu desse modo, diversas apreciações feitas pelas crianças. Conforme aponta o campo de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação “[...] é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social [...]” (Brasil, 2018, p. 42).

Figuras 2 e 3: Contação da história “A raposa e o galo”.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

As figuras acima demonstram a forma de organização e disposição das crianças durante a contação. Em especial na figura 2, registramos uma das crianças debruçada no chão, vivenciando um momento de relaxamento e prazer. Conforme destaca Abramovich (2009, p. 22) para realizar uma contação de história “[...] antes de começar, é bom pedir que se aproximem, que formem uma roda para viverem algo especial. Que cada um encontre um jeito gostoso de ficar: sentado, deitado, enrodilhado, não importa como... cada um ao seu gosto [...]”.

É preciso entendermos a relevância da literatura infantil na construção de visão de mundo pelas crianças. Conforme aponta Lajolo (2011) é necessário que o texto atribua sentido ao mundo, ou não terá sentido algum. É preciso que ele seja no e do cotidiano das crianças, abarcando os impasses vivenciados por cada uma delas, possibilitando a partir de diversos textos o diálogo, perguntas e comentários e a construção de uma visão de mundo. Uma vez que as contações proporcionam as crianças do campo, entende-lo como lugar de ensino e aprendizagem, no qual interagem e desenvolvem relações educativas e culturais (Tavares e Bem, 2018).

Figura 4: Reconto da história A raposa e o galo.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

No momento de reconto, percebemos que embora as narrativas fossem semelhantes ou não com a história contada, às crianças demonstraram boa desenvoltura, oralidade, excelente

criatividade e imaginação. As crianças narravam de acordo com o que achavam certo, e ensinavam às outras o que já haviam compreendido (Rodrigues, 2018).

Para o conto A galinha ruiva, utilizamos como recurso visual os palitoches, que são semelhantes a fantoches, podendo ser confeccionados com EVA, feltro e até mesmo imagens impressas. O que caracteriza os palitoches são a forma como os personagens e/ou elementos do cenário são apoiados em palitos, facilitando o manuseio destes. Para a contação selecionamos imagens dos personagens e dos elementos compositores dos cenários, fixando-os em palitos para auxiliar no ato da contação, facilitando o manuseio das crianças.

Figura 5: Contação da história “A galinha ruiva”.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A galinha ruiva

Certo dia a galinha ruiva encontra um grão de milho, e pede ajuda aos seus amigos para plantá-lo. Mas, estes negam ajuda, no plantio da semente, para colher as espigas, debulhar e moer no moinho. Quando volta com o fubá do moinho, a galinha pensa em fazer um bolo. Pergunta aos seus amigos quem quer lhe ajudar a preparar o bolo, porém, novamente, os animais se recusam a ajudar. A galinha precisou fazer tudo sozinha, ao ficar pronto o bolo, todos seus amigos querem um pedaço. Mas, a galinha reparte apenas com seus pintinhos.

Em roda de conversa as crianças refletiram sobre as atitudes da galinha, afirmando que ela tinha agido corretamente, outras expressaram que ela deveria ter dividido o bolo com os amigos. Gabrielly retrucou “fosse eu também não dividia, ninguém quis ajudar ela”. Assim refletimos com as crianças as atitudes dos personagens e quais seriam suas atitudes diante das situações da narrativa. A roda de conversa sobre as histórias contadas é fundamental que as

crianças possam comentar, refletir e opinar, aprendendo a ter seu momento de fala e ouvir os colegas. É um momento de aprendizagem participativa, no qual as crianças desenvolvem a capacidade de fala, escuta e expressão (Santos, 2014).

4.2 Interações lúdicas com contações de histórias

Para motivar o brincar enquanto experiência fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, possibilitamos atividades interativas e lúdicas que contribuíssem para a construção de suas identidades. Em nosso planejamento, prestigiamos atividades coletivas, visto que nas observações notamos a resistência das crianças em realizar atividades em grupo. Por isso, propomos interações entre as crianças, diversas experiências sensoriais e motoras, atividades interligadas às vivências no campo, todas numa perspectiva lúdica.

Conforme normatiza as DCNEI (Brasil, 2010, p. 25) “[...] as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]”, para que possam garantir o autoconhecimento por meio de experiências sensoriais, corporais e expressivas; Experiências narrativas (de apreciação e interação); confiança e participação (individual e coletiva) nas atividades; a curiosidade, os questionamentos, a exploração e o encantamento.

O lúdico na Educação Infantil é uma experiência fundamental para possibilitar habilidades inerentes à aprendizagem e ao desenvolvimento integral. Como enfatiza Niles e Socha (2014, p. 92):

O lúdico é uma necessidade humana que proporciona a interação da criança com o ambiente em que vive, sendo considerado como meio de expressão e aprendizado. As atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, o desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade. Assim, a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário e tem a oportunidade de se desenvolver de maneira prazerosa.

No quadro a seguir, expomos três atividades lúdicas que foram produzidas após a contação de histórias.

Quadro 1: Atividades interativas e lúdicas

Atividades interativas e lúdicas		
Formigueiros	Dobraduras dos personagens	Receita culinária

A produção de formigueiros foi realizada a partir da exploração da fábula A cigarra e a formiga. Disponibilizamos os materiais e convidamos as crianças para simularem um formigueiro. Inicialmente foram cortadas as garrafas pets, fixadas em pedaços de papelão, o topo das garrafas foi coberto com folhas A4, adicionando cola em toda a superfície para em seguida acrescentar areia em cima da cola. Cada criança ajudou na construção da atividade, com desenvoltura motora, criatividade e criticidade. “Essa é a verdadeira areia de formigueiro, tá vendo que ela tem umas bolinhas?” Ressaltou Tatiane, ao manusear a areia.

As atividades lúdicas se apoiaram nas vivências das crianças campesinas, uma vez que “[..] a educação infantil do campo só se faz possível com a efetivação de uma educação do campo que compreenda as especificidades desses sujeitos a partir de sua plena participação, considerando seus anseios e suas identidades [...]” (Tavares e Bem, 2018, p. 165).

Figuras 6 e 7: Produção de formigueiros.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Na construção de dobraduras dos personagens da fábula A raposa e o galo, não imaginávamos que a proposta iria entusiasmar tanto as crianças. Formamos um círculo no chão, entregamos as folhas A4 recortadas em formato de quadrado e orientamos os procedimentos mostrando a forma que as crianças deveriam realizar as dobraduras. Elas seguiram com atenção e esmero as instruções realizando com facilidade o que acreditávamos que seria difícil e desafiador.

Após a realização das dobraduras dos personagens, as crianças iniciaram o processo criativo individualmente, pintando e desenhando detalhes nas peças. No início da contação todas as crianças ficaram admiradas com as dobraduras querendo levá-las para casa e contar a história para os familiares. O reconto é uma atividade relevante para o desenvolvimento imaginativo e crítico da criança, por promover a reflexão do que pode ou não acontecer na sua narrativa.

Figuras 8 e 9: Confeção de dobraduras dos personagens.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A receita culinária foi relacionada ao conto A galinha ruiva, com o objetivo de desenvolver atividades articuladas à narrativa. Assim, produzimos a receita do bolo de fubá da personagem, discutindo os ingredientes e as quantidades que seriam utilizadas. Ao organizar os ingredientes e os instrumentos necessários no birô da sala de aula, higienizamos as mãos e colocamos toucas nas crianças. A empolgação era nítida, as crianças interagiram com a receita, adicionando os ingredientes e misturando-os na tigela. Em seguida levamos o bolo ao forno, para posteriormente, fazermos o lanche da culminância do estágio supervisionado.

A proposta de se fazer um bolo na sala de aula foi uma atividade incomum para as crianças, por se tratar de algo nunca vivenciado por elas. Além de diversificar a aula, esta atividade foi relevante para estimular o desenvolvimento em diversas áreas, cognitivas, motoras, visuais, sociais e afetivas. O ato de preparar a receita propiciou às crianças desenvolverem inúmeras habilidades, dentre elas podemos citar: habilidades matemáticas, quando refletiram a quantidade de cada ingrediente necessária a receita. O desenvolvimento do conceito de sequência, quanto a ordem dos ingredientes que devemos colocar na receita. Assim como, habilidades motoras ao segurar a xícara e depositar o ingrediente na tigela sem deixar cair para fora. Foi gratificante notar o esmero e autonomia gerada, "eu consigo fazer isso sem derramar". "Eu consegui colocar a quantidade certa na xícara"; "Peguei a colher de fermento e coloquei na receita e não deixei cair nada fora".

Na turma, havia certa recusa em trabalhar em grupo, mas notamos que apesar do entusiasmo para colaborar, elas respeitaram o processo de participação de cada uma, com paciência e colaboração, apoiando, dando dicas e orientações aos colegas. "Agora é a vez de Kaio mexer a massa". "Toma cuidado Allan para não deixar cair para fora da tigela, coloca a xícara mais para lá."

Figuras 10 e 11: Preparo da receita do bolo da galinha ruiva.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

As contações e as atividades lúdicas possibilitam promover interações de qualidade, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, dos aspectos motores e emocionais, do raciocínio e da criticidade, por meio de situações contextualizadas com as vivências campesinas. Conforme Rodrigues (2018) o professor, enquanto contador de histórias pode unir a reflexão das narrativas as brincadeiras e as interações lúdicas, para que as crianças possam explorar as potencialidades físicas, sociais e cognitivas, tendo em vista seu contexto sociocultural. Portanto, as atividades lúdicas proporcionam o divertimento, a livre expressão e construção de sua identidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo surgiu a partir de nossas vivências no estágio na Educação Infantil em escola do campo, e pela busca de respostas para nossa questão de pesquisa. Para respondê-la perseguimos ao longo do artigo, discutindo os nossos objetivos organizando os dados em duas subseções, intituladas: *Era uma vez... a contação de histórias e Interações lúdicas com contação de histórias*. Com a reflexão das experiências analisadas, constatamos a relevância de as instituições escolares desenvolverem esta prática cotidianamente, haja vista suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças. Contribuições estas que vão desde o incentivo à imaginação e à criatividade, à fruição, à ampliação do vocabulário e da cultura e ao desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais, motoras e cognitivas.

Defendemos que a contação de histórias contribui no processo de ensino e aprendizagem das crianças, bem como no fortalecimento identitário. Isto porque verificamos que o ato de contar histórias permitiu às crianças novas descobertas, melhor compreensão de mundo, uma vez que elas conseguiram ressignificar as vivências para melhor compreendê-las, refletindo

suas formas de ser, viver e agir no campo, por meio dos personagens. Permitiu ainda, às crianças vivenciarem metodologias lúdicas, nas quais o faz de conta se fez presente, possibilitando a aprendizagem participativa, desenvolvendo a capacidade de fala, escuta e expressão.

Identificamos que as interações lúdicas são imprescindíveis ao desenvolvimento pleno das crianças, pois, elas não só estimularam o imaginário infantil, mas desenvolveu os aspectos físicos e emocionais, com divertimento. Desse modo, é necessário que estas atividades estejam presentes no cotidiano da Educação infantil no campo e na cidade, para colaborar no desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas, físicas e psicológicas das crianças, construindo aprendizagens significativas, partindo daquilo que é inerente a elas: o brincar, a curiosidade, a corporeidade e a espontaneidade.

Diante do exposto, ressaltamos as contribuições desse estudo nas dimensões pessoal e profissional, percebendo as especificidades das crianças do campo, enquanto sujeito de direitos e como as práticas lúdicas e de contação contribuem demasiadamente com as vivências campesinas. Portanto, destacamos o nosso desejo de atuar como profissionais da Educação na modalidade da Educação do Campo, em especial na etapa da Educação Infantil por compreendermos as crianças como sujeitos históricos e sociais, construtoras de culturas no lugar em que vivem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione. 2009.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz & Terra. 2009.

BUSATTO, Cléo. **A Arte de Contar Histórias no século XXI**. Petrópolis/RJ: 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA- **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. MEC: Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/90931-educacao-do-campo> Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB/2/2008 - **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. MEC: Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf Acesso em: 20 abr. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2011.

LINHARES, Ana Maria Alves. et al. O trabalho com o gênero conto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.9, n.8, p.529-545, ago.2023.

MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília: Universa 2008.

MELO, Maria Sônia de. A histórica contação de história: fase inicial da educação. **Trabalho de conclusão de curso**. João Pessoa: UFPB/CE, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4117> . Acesso em: 20 dez. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, Edna Souza; ROSA, Geângelo de Matos; OLIVEIRA, Isaura Francisco de. Educação infantil no campo e os avanços no aspecto legal: reconhecimento da educação como direito social para as crianças camponesas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantins, v.2, n.1, p. 163-183, jan./jun. 2017.

NILES, Rubia Paula Jacob; SOCHA, Kátia. A importância de atividades lúdicas na Educação Infantil. **Ágora: Revista de divulgação científica**, v.19, n.1, p. 80-94, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/view/350/518> Acesso em: 18 abr. 2024.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: Partilhando experiências de estágios. Campinas/SP: Papirus, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**. v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005-2006.

RODRIGUES, Cristina Cordeiro Muniz. A contação de história na Educação Infantil: práticas e reflexões. Monografia. João Pessoa: UFPB/CE. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13179> Acesso em: 08 fev. 2024.

SANTOS, Marcia Raquel Eleutério dos. A contação de história na Educação Infantil na escola. Monografia. João Pessoa: UFPB/CE. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4280> Acesso em: 07 jan. 2024.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Fernanda Caroline Pereira. et al. O uso da fábula no desenvolvimento de aprendizagem das crianças. In: **Anais do IV Congresso Nacional de Educação** - Conedu. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37973> Acesso em: 10 abr. 2024.

SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Lívia Chaves de. Relatório de Estágio Supervisionado com gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 47, p. 131-139, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/3zQt5FdvmjSwt3NHFYVVf4Q/> . Acesso em: 26 fev. 2024.

SIMÃO, Francione de Carvalho; SILVINO, Mailson Donizetti. A transdisciplinaridade: uma proposta diferenciada nos métodos de ensino. In: **Anais do VII Congresso Nacional de Educação** - Conedu. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA8_ID_7293_01102020231717.pdf . Acesso em: 28 fev. 2024.

TAVARES, Thiago Roniere Rebouças; BEM, Geralda Maria de. A educação do campo e os desafios para uma educação infantil do campo: uma trajetória nas/das leis e nas/das lutas. **Revista Educação Popular**. Uberlândia, v.17, n.3, p. 154 - 167, set./dez. 2018.