UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FLÁVIA LEMOS BIANQUINI

(INTER)INVENÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISES DOS SENTIDOS PRODUZIDOS NA PRÁXIS DE UMA PROFESSORA CONTADORA DE HISTÓRIAS

Campinas
2024

FLÁVIA LEMOS BIANQUINI

(INTER)INVENÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISES DOS SENTIDOS PRODUZIDOS NA PRÁXIS DE UMA PROFESSORA CONTADORA DE HISTÓRIAS

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na Área de Educação.

Orientador(a): Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO/TESE DEFENDIDA PELO(A) ALUNO(A) FLÁVIA LEMOS BIANQUINI, E ORIENTADA PELO(A) PROF(A). DR(A). ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA.

Campinas

2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

B47i

Bianquini, Flávia Lemos, 1993-
(Inter)invenções na educação infantil : análises dos sentidos produzidos na práxis de uma professora-contadora de histórias / Flávia Lemos Bianquini. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador(es): Ana Luiza Bustamante Smolka.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação.

1. Arte de contar histórias. 2. Educação infantil. 3. Perspectiva histórico-cultural. 4. COVID-19, Pandemia de, 2020-. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. III. Título.

Informações complementares

Título em outro idioma: (Inter)inventions in early childhood education : analyses of the meanings produced in the praxis of a storytelling-teacher
Palavras-chave em inglês:
Art of storytelling
Early childhood education
Historical - Cultural perspective
COVID-19 Pandemic, 2020-
Área de concentração: Educação
Titulação: Mestra em Educação
Banca examinadora:
Ana Luiza Bustamante Smolka [Orientador]
Patrícia Corsino
Núbia Silvia Guimarães
Ana Lúcia Horta Nogueira
Data de defesa: 12-08-2024
Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)
- ORCID do autor: https://orcid.org/0009-0005-3040-3227
- Currículo Lattes do autor: http://lattes.cnpq.br/5659926826926810

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

(INTER)INVENÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISES DOS SENTIDOS PRODUZIDOS NA PRÁXIS DE UMA PROFESSORA CONTADORA DE HISTÓRIAS

FLÁVIA LEMOS BIANQUINI

COMISSÃO JULGADORA:
Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka
Profa. Dra. Patrícia Corsino
Profa. Dra. Núbia Silvia Guimarães
Profa. Dra. Ana Lúcia Horta Nogueira

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas por me proporcionar um Ensino Superior de qualidade, desde a licenciatura em Pedagogia até o presente momento, no qual encerro o Mestrado em Educação. Aos membros do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL), pelas amizades construídas e pelas trocas realizadas. Gostaria de expressar minha gratidão à Professora Ana Luiza, que aceitou ser minha orientadora desde a graduação, pela paciência e pelo encorajamento durante todos esses anos de trabalho. Meu muito obrigada à banca examinadora de qualificação e defesa, composta pelas professoras Ana Lúcia, Núbia e Patrícia, cujas contribuições refinaram a elaboração desta pesquisa. Agradeço também à Andrea pela dedicação na revisão do meu trabalho e por ter se tornado uma importante interlocutora ao longo do processo.

Agradeço às crianças participantes da pesquisa, que aceitaram o convite para as contações de histórias, permitiram que fossem filmadas e, com suas falas, possibilitaram observar de perto as *(inter)invenções* que fizemos juntas. Agradeço também à diretora, à coordenadora e à professora regente do grupo em que aconteceu a pesquisa. Sou grata aos meus familiares e aos meus amigos, que me deram suporte emocional, toleraram as ausências e continuamente me incentivaram a prosseguir. Em especial, agradeço ao meu companheiro Anderson, que durante esse período cuidou de nossa casa e de mim. Expresso minha saudade e gratidão à coordenadora de projeto Telma, que acompanhou o início desta pesquisa e que faleceu vítima de Covid-19 antes do retorno presencial à escola. E, por fim, sou grata às escolas públicas por onde passei, tanto como estudante quanto como professora.

RESUMO

Fundamentada na perspectiva histórico-cultural, a pesquisa tem como objetivo a análise dos processos criativos em sessões de contação de histórias realizadas em uma escola pública de Educação Infantil com crianças de 4 anos e uma professora-pesquisadora-contadora de histórias durante a pandemia de Covid-19. As histórias são escolhidas em diálogo com as crianças, com a intenção de apresentar contos tradicionais recolhidos da oralidade por escritores(as) brasileiros(as). As narrativas são organizadas por um fio condutor que as conecta e agrupadas em: histórias de galinha, histórias de onça, história de fruta e história final. Os encontros ocorrem semanalmente, e os registros são feitos em diário de campo e por meio de videogravações. Durante essas interações, as formas de participação da professora nem sempre são visíveis, mas desempenham um papel crucial nas relações de ensino, tornando imprescindível a discussão desses aspectos nesta dissertação. As situações vivenciadas são transcritas integralmente e analisadas com base no referencial teórico adotado. A investigação empírica contribui para a discussão de conceitos vigotskianos, como o meio, compreendido como fonte de desenvolvimento em uma linha não linear, desdobrando-se em atividades imaginativas possibilitadas nas sessões de contação de histórias. A contação de histórias possibilita o desenvolvimento emocional e criativo das crianças, em que suas emoções se entrelaçam com a realidade. Nas narrativas, elas não são apenas ouvintes, mas participantes ativas, transformando a história. Essa interação exemplifica as leis da imaginação de Vigotski, mostrando como as crianças constroem novos significados a partir de suas experiências. A intertextualidade e a polifonia emergem à medida que integram suas vivências e interpretações. A dissertação de mestrado começou com a história de um velho em busca de histórias no céu e terminou com a de uma velha que tecia narrativas com as mãos – ambas as histórias são ligadas pelo fogo, símbolo da vida e da participação das crianças. A prática da professora-contadora de histórias, imersa em um contexto educacional, é mediada pelo cuidado e pelas relações; assim, como no último conto narrado, cada retorno ao grupo transforma a narrativa e permite novas reflexões.

Palavras-chave: arte de contar histórias; Educação Infantil; perspectiva histórico-cultural; Covid-19; pandemia de; 2020.

ABSTRACT

Grounded in the cultural-historical perspective, this research aims to analyze the creative processes in storytelling sessions conducted in a public early childhood education school with four-year-old children and a teacher-researcher-storyteller during the Covid-19 pandemic. The stories are chosen through dialogue with the children, with the intent to present traditional tales collected from oral traditions by Brazilian writers. The narratives are organized by a guiding thread that connects them and are grouped into categories: chicken stories, jaguar stories, fruit stories, and a final story. The sessions occur weekly, with records kept in a field diary and through video recordings. During these interactions, the teacher's forms of participation are not always visible but play a crucial role in teaching relationships, making the discussion of these aspects essential to this dissertation. The situations experienced are fully transcribed and analyzed based on the adopted theoretical framework. The empirical investigation contributes to the discussion of Vygotskian concepts, particularly the concept of environment as a non-linear source of development that unfolds into imaginative activities within storytelling sessions. Storytelling fosters children's emotional and creative development, where their emotions intertwine with reality. In the narratives, they are not just listeners but active participants, transforming the story. This interaction exemplifies Vygotsky's laws of imagination, showing how children construct new meanings from their experiences. Intertextuality and polyphony emerge as children integrate their life experiences and interpretations. The master's thesis began with the story of an old man searching for stories in the sky and ended with that of an old woman who wove narratives with her hands-both stories connected by fire, a symbol of life and children's participation. The teacher-storyteller's praxis, immersed in an educational context, is mediated by care and relationships; as in the final narrated story, each return to the group transforms the narrative and allows for new reflections.

Keywords: art of storytelling; early childhood education; historical-cultural perspective; Covid-19; pandemic; 2020.

Sumário

Apresentação 9
I Introdução 11

I.I Desvendando o baú das histórias: aspectos históricos da contação e a importância da professora na arte narrativa 11
I.II Entre palavras e imagens: a importância das histórias 20
I.III Entre vozes e histórias: a dinâmica da narração na Educação Infantil 24

II Fundamentação teórica 29

II.I Os estudos pedológicos em Vigotski 31
II.II O problema do meio 33
II.III Imaginação e criação na infância 34
II.IV Linguagem e desenvolvimento infantil 37

III Delimitação de estudo 39
IV Princípios metodológicos 43

IV.I Inspiração etnográfica 43
IV.II Fazendo pesquisa na perspectiva histórico-cultural 44
IV.III Microgenética 46
IV.IV Instrumentos de registro 47
IV.V Procedimentos analíticos 47

V Da crise à criatividade: contextualização empírica 50

V.I Entre histórias e máscaras: as condições de realização 54
V.II Entre contos e crianças: observações sobre os modos de participação 60
V.III Entre a baixa visão e a imaginação: preâmbulos do trabalho com as histórias 61
V.IV Entre contos e câmeras: narrativas em movimento 64

VI Entre contos, memórias e (inter)invenções: as análises 70

VI.I Histórias de galinhas 71
VI.II Histórias de onças 77
VI.III História de fruta 80
VI.IV História final 84

VII O avesso na contação de histórias: os modos nem sempre visíveis de participação da professora 88

VIII Alinhavando os pontos: considerações finais 95
Referências bibliográficas 105
Apêndices 113

Apresentação

A pesquisa tem como objetivo analisar os processos criativos durante as sessões de contação de histórias com crianças em uma escola pública de Educação Infantil no interior de São Paulo. Essas sessões são conduzidas por uma professora-pesquisadora, que se destaca pelas *(inter)invenções* propostas. As histórias, recontadas por autores(as) brasileiros(as), buscam proporcionar às crianças um contato enriquecedor com narrativas orais, introduzindo uma forma de arte distinta daquelas comumente presentes no cotidiano escolar. A abordagem ressalta a importância da formação e do envolvimento do educador nas práticas de contação de histórias.

As aproximações da professora-pesquisadora com a contação de histórias ocorrem mediante sua experiência como docente em escolas públicas, seu contato com contadores de histórias em espaços culturais e os cursos livres que frequenta. Esses ambientes se entrelaçam nas formas como a professora narra as histórias – e brinca com elas – em suas interações com as crianças. Essas interações não só enriquecem a experiência das crianças, mas também proporcionam à professora uma reflexão constante sobre suas práticas.

A investigação surge das limitações e contradições vivenciadas pela professora em sua formação. Embora os cursos na área de contação de histórias ofereçam uma formação técnica, há pouco aprofundamento teórico. Sua prática docente com diversos grupos de crianças demanda formas variadas de contar histórias, o que a leva a buscar novos estudos e refletir sobre sua prática. Assim, a necessidade de expandir seus conhecimentos torna-se evidente, impulsionando-a a se aprofundar no conhecimento científico.

Com base nessa experiência e nos estudos realizados, partimos da premissa de que o meio é fonte de desenvolvimento em uma trajetória não linear, que se desdobra em atividade imaginativa. O objetivo específico é analisar a contação de histórias, investigando quais elementos se configuram nos processos criativos articulados à práxis da professora. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural, especialmente nos estudos de Vigotski[1], como o problema do meio e a relação entre imaginação e criação na infância. A fundamentação teórica orienta a análise das práticas e contribui para a compreensão do papel da contação de histórias no desenvolvimento infantil.

[1] Nesta dissertação, adotaremos a grafia “Vigotski” ao nos referirmos ao teórico, respeitando as diferentes grafias utilizadas nas citações e nas referências bibliográficas presentes.

A dissertação começa com uma introdução sobre os aspectos históricos da contação de histórias e da figura da professora-contadora – que é a autora deste trabalho e relata em primeira pessoa sua trajetória pessoal e profissional –, abordando a importância dessas narrativas e a proposta de realizar uma (inter)invenção com as crianças. Em seguida – já retomando o relato em primeira pessoa do plural, que representa a concepção de trabalho coletivo assumida nesta pesquisa –, apresentamos a fundamentação teórica que sustenta o trabalho empírico, aprofundando pontos da perspectiva dialógica que orienta as análises e discutindo os princípios metodológicos, como a inspiração etnográfica, a pesquisa na perspectiva histórico-cultural, a microgenética e a perspectiva dialógica. Esses elementos se entrelaçam, formando uma base sólida para as reflexões e análises realizadas.

Posteriormente, são feitas reflexões sobre as possibilidades e limitações do estudo. Comentamos os aspectos macro e micro da escola de Educação Infantil, situando o trabalho, as crianças participantes e a professora no contexto da pandemia. Com base no material registrado, realizamos as análises das contações de histórias, destacando os modos de participação das crianças nas narrativas (inter)inventadas. Por fim, exploramos as formas de participação da professora, que nem sempre são visíveis. A discussão final revela como a prática de contação de histórias pode ser um espaço de criação coletiva, tanto para as crianças quanto para a educadora.

I Introdução

I.I Desvendando o baú das histórias: aspectos históricos da contação e a importância da professora na arte narrativa

> Não queremos dizer, não queremos dizer que o que vamos contar agora é verdade. É apenas uma história, uma história; deixe-a ir e vir (Haley, 2004)[2].

Ananse, o Homem-Aranha, uma criatura cheia de sabedoria que já tinha vivido muitos anos, tecia mantos e histórias que envolviam seu povo à noite em torno do fogo. Os tecidos duravam por muito tempo, mas as palavras circulavam ao redor da fogueira e subiam ao céu; no dia seguinte, ninguém mais se lembrava delas. A cada nova noite, uma nova história. Como todos se esqueciam da narrativa, ela poderia ser repetida todas as noites (Srbek, 2011). Então, o velho teceu uma teia até o céu para comprar as histórias de Nyame, que as guardava em uma caixa de ouro ao lado de seu trono. Ao chegar e fazer o pedido, o poderoso riu e questionou se um homem tão pequeno conseguiria pagar o alto preço em troca das histórias: trazer Osebo, o leopardo de dentes terríveis; Mmboro, os marimbondos que picam como fogo; e Mmoatia, a fada que nenhum homem jamais viu. O homem respondeu que os traria com prazer e desceu.

Em terra, Ananse foi em busca de Osebo. Quando o encontrou, propôs um jogo de amarrar e o leopardo, ganancioso, aceitou, pensando que, quando tivesse a sua chance de amarrá-lo, devoraria Ananse de uma só vez. No entanto, acabou sendo amarrado primeiro. Em seguida, Ananse partiu em busca de Mmboro, encontrando-os no meio da floresta. Ao observar seus hábitos, percebeu que poderia enganar os marimbondos e prendê-los. Jogou um pouco de água sobre sua morada e ofereceu a eles abrigo dentro de uma cabaça. Ainda faltava Mmoatia, e, para capturá-la, esculpiu uma boneca de madeira, cobriu-a com cola de borracha e amarrou-a com um cipó, deixando ao lado uma tigela com inhame amassado. Quando a fada apareceu, comeu o alimento e agradeceu à boneca, que não respondeu. Irritada, a fada bateu

[2] Antes de iniciar o conto, Haley (2004) menciona que muitas histórias africanas passaram a ser chamadas de "histórias de aranha" em consequência das aventuras de Ananse, nosso protagonista. Trazidos pelos povos escravizados, esses contos chegaram às Américas, onde as narrativas mostram o modo como homens e animais vencem seus desafios por meio da inteligência. Ananse também era chamado de Anancy – como ocorreu nas ilhas caribenhas – ou até mesmo de Nancy, como aconteceu nos Estados Unidos da América. Na versão adaptada para histórias em quadrinhos por Srbek (2011), a vogal "e" foi substituída por "i", sendo ele chamado de Anansi. O livro *O baú das histórias: um conto africano* (Haley, 2004) inclui várias palavras africanas, como Nyame, o deus do céu; Osebo, Mmboro e Mmoatia. Além disso, os contos africanos costumam repetir palavras para dar-lhes mais força, como quando dizem "yiridi, yiridi, yiridi", durante a narrativa, por exemplo, quando Ananse correu por toda a selva, entre outros momentos da história.

na boneca e acabou presa pela cola. Então, Ananse levou todos os pedidos até Nyame em uma grande teia. Ao chegar e pagar o preço, o baú das histórias foi concedido a ele. De volta à terra, abriu a caixa, e as narrativas espalharam-se por todos os cantos do mundo, tornando-se conhecidas como os contos de Ananse, o Homem-Aranha (Haley, 2004).

As histórias são contadas e recontadas, sem que percamos o fio que Ananse tece. Embora a contação de histórias, também chamada de reconto (Patrini, 2005), seja em parte substituída pelas novas mídias – cinema e televisão –, mantém em comum com essas novas formas o ato de reunir pessoas, muitas vezes ocorrendo ao anoitecer, como acontecia com os povos antigos. A contação de histórias, como manifestação da oralidade, está presente em diferentes culturas. A esse respeito, nas reuniões para a partilha de valores e saberes de um povo, surge a figura dos contadores rurais, também conhecidos como contadores tradicionais. Ainda hoje, no interior do nosso país, encontramos muitos contadores entre os povos originários, os violeiros, os avós e outros.

Os novos contadores diferenciam-se dos tradicionais ao aparecer no templo da escrita – nas bibliotecas, nos centros culturais e nas escolas. Ainda contamos histórias que são passadas entre gerações. Os contos clássicos, possivelmente sem registro escrito, podem ser esquecidos ao longo da história humana. Assim como a memória se redimensiona com a escrita, os contos também se transformam. A maioria dos contadores conhece os contos da tradição oral por meio do texto escrito, tendo como fonte os livros e as bibliotecas, e trabalha com a materialidade do conto, raramente construindo seus repertórios a partir das histórias de outros contadores.

A história dos contadores urbanos imbrica-se com a história das políticas públicas voltadas para a formação de leitores. A partir da década de 1980, a Hora do Conto torna-se conhecida em todo o País, especialmente no estado de São Paulo, com o objetivo de aproximar as crianças dos livros. Essa prática ocorre em diversas bibliotecas públicas e escolares, onde a atividade silenciosa da leitura é modificada, transformando a figura do contador de histórias. Este passa a utilizar, primeiro, a leitura dos textos para a difusão da literatura e, depois, a contação oral, o *contar de boca*.

Nesse contexto, na década de 1990, há uma ampliação das publicações e pesquisas promovidas pelas Secretarias de Cultura, de Educação, pelas universidades e por instituições como a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLJ) e o Projeto Pró-Leitura. Essas iniciativas ocorrem em bibliotecas e escolas, promovendo discussões sobre a aquisição da leitura. No início dos anos 2000, ainda há esforços para promover a arte de contar histórias, embora, nas escolas, predomine a ideia de usá-la como uma forma de

solucionar problemas relacionados à leitura e à escrita, como instrumento pedagógico (Patrini, 2005).

Em síntese, historicamente, observamos uma transição do contador de histórias rural, que tem a oralidade como seu principal recurso, para o contador de histórias urbano, que utiliza o texto escrito como fonte para a narrativa. Ao longo da minha vida, também percebi essa passagem. Minha primeira referência de contadora de histórias foi minha avó, e a primeira educadora foi minha mãe. Foi no seio dessas mulheres que me tornei uma professora que conta histórias. Quando ainda era criança, viajava para o interior de Minas Gerais, onde me encontrava com meus familiares maternos e escutava as histórias narradas por minha avó, uma senhora cadeirante, com voz fraca, que contava causos. Anos depois, descobri que as histórias dela também chegaram aos ouvidos de Câmara Cascudo (Cascudo, 2014) e foram contadas por várias outras avós brasileiras.

A relação com minha mãe se deu de outra forma: desde muito cedo, ela me oferecia livros e lia contos diariamente quando eu ainda era bebê. À medida que fui crescendo, ela me incentivou à leitura de coletâneas que considerava importantes, embora não gostasse muito quando eu lia literatura comercial, como os livros de ampla circulação, mesmo assim eu sempre emprestava um livro ou outro da biblioteca da escola. Ainda nos anos 1990, eu assistia na televisão ao quadro "Senta que lá vem história" e às histórias de Helen Helene, que faziam parte do programa "Rá-Tim-Bum" da TV Cultura. As histórias que me foram contadas contribuíram para formar aquilo que sou hoje: professora da escola pública de Educação Infantil e estudante de mestrado. Os diálogos formativos que vivi nos últimos anos possibilitaram a elaboração desta dissertação.

O entrecruzamento entre a contação de histórias e a leitura ocorre na minha trajetória desde minha infância e continua até minha formação como professora que conta histórias. Quando ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), participei de um projeto que tinha como objetivo narrar a história da educação brasileira utilizando recursos semióticos do audiovisual. O projeto não avançou, tampouco a minha permanência no grupo. Algum tempo depois, em uma disciplina de seminário, conheci a perspectiva histórico-cultural em diálogo com a arte. Posteriormente, realizei meu estágio em Educação Infantil sob a supervisão da Prof.ª Dr.ª Ana Luiza Bustamante Smolka, que aceitou o convite para ser minha orientadora no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – (Bianquini, 2014). Durante o estágio, realizei o campo do meu TCC e, nessa experiência, conheci uma escola pública que, mesmo situada em um bairro periférico, tinha como projeto a ampliação de referências culturais para as crianças e a comunidade.

Os estágios realizados durante a graduação levaram-me a questionar sobre o modo como o audiovisual era utilizado nas escolas. Como estagiária-pesquisadora naquela escola, apresentei a crianças de dois grupos uma produção audiovisual que considerávamos de qualidade, tanto em termos narrativos quanto semióticos – voz e imagem. Optamos pela série de curtas-metragens "Juro que vi", da MultiRio[3], produzida em 2015 em diálogo com os estudantes da rede municipal do Rio de Janeiro. O projeto dos filmes teve início em uma sala de leitura, em que foram apresentadas referências sobre personagens do folclore brasileiro, e as crianças, com a mediação dos textos e da professora, elaboraram os roteiros, criaram imagens e atribuíram sentidos às narrativas. Artistas da dramaturgia emprestaram suas vozes, e ilustradores, roteiristas e diversos outros profissionais envolveram-se na criação da série. Nossa pesquisa teve como objetivo analisar o que as crianças do meu estágio, que assistiram ao material, tiveram a nos dizer.

Após a finalização desse trabalho e a conclusão do curso, em 2016, ingressei na rede pública municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Quando fui convocada, soube que trabalharia como professora itinerante, realizando substituições até que uma classe estivesse disponível. Foram três meses entre escolas; passei a maior parte do tempo em uma escola de Ensino Fundamental e, durante esse período, levei comigo alguns livros do meu acervo pessoal e emprestei títulos nas escolas para situações inesperadas, passando um tempo com as crianças sem planejamento prévio. Algum tempo depois, uma professora foi afastada por motivos de saúde e fui convidada a assumir sua turma.

Explicaram-me que, naquele grupo, havia uma criança com dificuldade para permanecer na escola, e isso já foi o primeiro desafio. As crianças do terceiro ano me receberam muito bem nos dias em que acompanhei a professora titular, embora isso tivesse durado pouco tempo. Quando noticiamos que eu assumiria a sala, os estudantes ficaram muito bravos, fizeram caretas e se recusaram a realizar as atividades. Entretanto, a leitura foi um ponto de encontro entre nós. Algumas vezes, escolhi textos longos, e as crianças permaneceram em silêncio. Com essa turma, tive a primeira experiência de me emocionar com um texto e chorar enquanto lia em público. Em razão dos muitos obstáculos, apenas ao final do ano parecia que eu havia entendido melhor o grupo e as nossas relações.

[3] Juro que vi – MultiRio: cinco desenhos animados realizados em colaboração com estudantes da Rede Municipal do Rio sobre lendas e mitos brasileiros, narrados por grandes atores nacionais. Disponível em: https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/series/serie/2536-juro-que-vi Acesso em: 27 jul. 2024.

Em 2017, tive a oportunidade de lecionar o Projeto de Leitura[4] pela primeira vez em uma escola recém-(re)inaugurada. A antiga creche do bairro agora contava com um novo prédio, dividido em 3 blocos, funcionando em período integral e atendendo crianças de 2 e 3 anos, totalizando 22 salas. Eu era responsável por 8 turmas de crianças de 3 anos, com encontros programados 3 vezes por semana, cada um com duração de 45 minutos. Essa experiência na Educação Infantil foi inédita para mim, e atendi também às demandas de cuidado para crianças tão pequenas. Além do desafio de trabalhar com histórias e brincadeiras tradicionais, conforme as orientações recebidas em reuniões com a coordenação e no planejamento anual, percebi que os grupos eram bastante distintos, o que tornava difícil manter o interesse das crianças pelas histórias.

Diante desses desafios, notei que a simples leitura já não era mais suficiente; comecei a experimentar a contação. Ao optar por esse termo, enfatizei os aspectos dramáticos envolvidos nesse processo, no qual o livro poderia ou não estar presente. A contação de histórias, assim como a leitura em voz alta, convoca a dramatização, caracterizando-se como uma atividade comunicativa e de convivência.

> O contador de histórias, como sabemos, é alguém que, com o seu poder de sedução, nos conduz a conhecer mistérios, despertando nos homens a curiosidade e a imaginação criadora. Através de narrações, a palavra do contador atualiza ligações e o movimento dialético existente no ato de transmissão e de recepção (Patrini, 2005, p. 19-20).

Minhas experimentações com histórias começaram a se desdobrar por meio do reconto. Inicialmente, eu fazia a leitura e, em seguida, contava a história apenas *de boca*. Em algumas ocasiões, utilizei materiais complementares, como personagens de papel ou emborrachados; em outras, desenhei as histórias no quadro, como se estivesse construindo cena a cena. Além desses momentos, participei das brincadeiras das crianças, provocando-as com ações das personagens, como assoprar para derrubar uma casa, cozinhar um mingau ou até mesmo fazer uma casa de doces com os materiais disponíveis na sala. Esse envolvimento com as histórias me levou a iniciar, em 2017, uma pós-graduação *lato sensu* em

[4] O cargo de professora de Projeto Leitura e Resgate Cultural referia-se a uma modalidade de ensino que existia na Educação Infantil municipal desde 2014, criada com a finalidade de disponibilizar tempo para o planejamento das professoras polivalentes. As vagas eram destinadas a professoras licenciadas em Pedagogia que ingressavam por meio de concurso público para a educação básica. No início de 2022, a nomenclatura foi alterada para Leitura e Culturas Infantis, e, em 2023, o cargo foi extinto devido à contratação, por meio de concurso público, de professores licenciados em Artes. Desde então, o trabalho com a literatura e com as brincadeiras tradicionais passou a ser de responsabilidade exclusiva das professoras regentes.

“Alfabetização e Letramento”, pois queria compreender melhor esse processo e ampliar meu repertório.

A partir dessas experiências, em 2018, voltei a lecionar no Ensino Fundamental, dessa vez com uma turma de segundo ano. Com as crianças de 8 anos, aprofundei as criações e experimentações com contos e a escrita, resultando em inúmeras pastas com produções textuais. Também tive momentos enriquecedores de leitura com os estudantes menores da Educação Infantil, e, ao final do ano, apresentamos uma peça de teatro. Minhas experiências com a dramatização foram valiosas trocas, pois, nesse ano, iniciei um curso de teatro amador, impulsionada pelo desejo de me profissionalizar como contadora de histórias. Assim, apresentei minha primeira peça, participei de um coral e realizei oficinas de contação de histórias.

Essas vivências me levaram a buscar novas possibilidades educacionais e artísticas, o que me motivou a retornar à Educação Infantil em 2019; atuei como professora do Projeto Leitura, e agora atuava como professora regente de uma turma de crianças de 3 anos. Nesse grupo, os contos e as cantigas populares faziam parte do nosso cotidiano e estavam presentes no material didático adotado pela prefeitura municipal, e juntos dramatizamos os textos literários. Outra situação marcante foi a apresentação de teatro com as professoras da escola, depois da qual fiquei conhecida entre as crianças como a personagem “Quati” por um bom tempo. Fora da escola, continuei com as aulas de teatro e canto e participei da minha primeira formação específica sobre contação de histórias na biblioteca pública Hans Christian Andersen. Nessa formação, conheci contadoras de histórias que fazem parte do cenário brasileiro. Com Ana Luiza Lacombe, Kelly Orasi, Ivani Magalhães e Simoni Grande, compreendi que o material do contador de histórias urbano eram os contos. Ao realizar o curso na biblioteca temática, ampliei meu repertório por meio dos livros e das sessões de contação de histórias.

Ao longo de 2020, na mesma escola, assumi uma turma de crianças de 2 anos e continuei fazendo aulas de canto e teatro, pois tinha vários planos para contar histórias com as crianças e circular entre as bibliotecas. Entretanto, em março, fomos surpreendidos pela pandemia de Covid-19. Era uma história interrompida; gosto da metáfora de que, assim como nos contos, os finais felizes só acontecem após três tentativas – e ainda me restavam duas. O trabalho docente tornou-se distante: fiquei dois meses afastada, e, quando voltamos, o contato se restringiu a mensagens em vídeo, áudio ou texto, com pouquíssima interatividade. Esse contato era mediado pelas famílias e estava cada vez mais reduzido, e assim foi embora a segunda tentativa. Acreditando na potencialidade da materialidade do livro, entrei em contato

com alguns conhecidos e consegui a doação de três livros para cada criança matriculada no meu grupo; era a terceira tentativa, a que deu certo.

Ao longo desse ano, a escola foi transformada em Hospital de Campanha para atender os acometidos pela Covid-19. Os dias em casa eram enlouquecedores; meu refúgio eram os livros de contos que fui adquirindo aos poucos, além da pós-graduação *online* sobre "Caminhos para Contar Histórias em Contextos Urbanos", interrompida logo após meu ingresso no mestrado. Ao repensar minha trajetória, percebi que havia participado de várias formações com artistas que, embora dialogassem com as crianças, não ocupavam a função de cuidar e ensinar, tampouco conviviam com elas cinco dias na semana durante pelo menos cinco horas diárias; ainda assim, contavam histórias. Com a intenção de me profissionalizar na área da contação de histórias, continuei com as aulas de teatro, que migraram para o formato digital. Inclusive, apresentamos um sarau *online* e, como desdobramento deste, gravamos duas histórias (Unanana [...], 2020; Unenile [...], 2020) com acessibilidade em Libras e descrição audiovisual.

Com todas essas experiências acumuladas ao longo dos anos, senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos e práticas na área da educação e contação de histórias. Nesse contexto, realizei um trabalho solitário de aprofundamento nas literaturas orais e retomei a perspectiva histórico-cultural apresentada durante a graduação, o que me levou a elaborar a primeira versão do projeto de pesquisa que resultou nesta dissertação. As condições para fazer o mestrado e participar das reuniões do Grupo de Pesquisa me fizeram atribuir aulas de projeto – necessário para atuar no período da manhã – no ano de 2021, quando assumi sete turmas de Fase 2, compostas por crianças de 2 anos; e uma turma de Fase 4, com crianças de 4 anos.

Diante desse novo cenário, desloquei-me entre duas escolas, enfrentando diferentes modos de organização do trabalho, três coordenadoras pedagógicas e demandas variadas em cada uma das instituições. A situação vivida na época envolveu o retorno às aulas após um ano e meio de distanciamento social devido à Covid-19. Nesse contexto desafiador, modificaram-se os modos de participação dos sujeitos na pesquisa; no entanto, isso não impediu que as sessões acontecessem, tampouco que as crianças participassem delas ativamente. Entre tantas aparentes impossibilidades, conseguimos realizar o possível, algumas vezes até mesmo *(inter)rompendo* as imposições do distanciamento, o que foi fundamental para dinamizar o envolvimento das crianças nas *(inter)invenções*.

A escolha de trabalhar com narrativas torna-se ainda mais relevante, atrelando-se à ideia de artesania, uma vez que relaciona a narração ao fazer manual e permite uma reflexão

profunda sobre a prática docente, especialmente no planejamento, que requer tempo para elaboração, seleção e partilha das histórias com as crianças. Entretanto, quando as interações pedagógicas são interrompidas, há uma perda na qualidade do trabalho docente, refletindo a forma como o avanço do capitalismo, com o fim do domínio dos meios de produção pelo proletariado, esvazia o sentido da experiência e empobrece a capacidade narrativa (Benjamin, 1987c). Walter Benjamin atribui o fim da arte narrativa ao surgimento do romance – originado pela imprensa –, que, ao se vincular ao livro, distanciou-se da oralidade e passou a servir aos interesses da burguesia, influenciando o proletariado e consolidando a classe social dominante. Essa reflexão nos leva a considerar o contexto político vivido durante a pandemia, em que observamos a disputa de narrativas e o fenômeno das notícias falsas, cujas marcas, embora diferentes da tragédia da guerra, também carregamos conosco.

Nesse cenário de crise e transformação social, a escola em que lecionei em 2020 teve suas portas fechadas e, em maio do mesmo ano, foi transformada em um Hospital de Apoio, com um dos blocos equipado para isso e 30 leitos criados, sendo 2 destinados à unidade de terapia intensiva. Algumas características do espaço escolar foram fundamentais na escolha desse prédio público: sua localização na parte mais populosa da cidade; o fato de a cidade contar com um único Hospital Municipal na região central; o tamanho – eram 33 salas de aula divididas em 3 blocos, com 2 quadras, anfiteatro, refeitório, 2 prédios administrativos, estacionamento, salas de reuniões, de vídeo, dormitórios, banheiros, parques, tanques de areia e brinquedoteca –; e as paredes azulejadas e o piso vinílico, que proporcionam isolamento acústico e facilidade de higienização, conforme mencionado em reportagem no *site* da prefeitura municipal.

A ideia de pobreza de experiência, proposta por Benjamin (1987b), está diretamente relacionada à interrupção das interações pedagógicas, levando à diminuição da capacidade narrativa e à perda de conexões com a tradição oral. Quando as narrativas são descontinuadas ou substituídas por formas de comunicação superficiais, como as notícias falsas que proliferam em momentos de crise, as experiências compartilhadas tornam-se limitadas, empobrecendo a vivência coletiva e dificultando a construção de uma compreensão mais profunda do mundo. A transformação da escola em um Hospital de Apoio durante a pandemia ilustra a adaptabilidade dos espaços educacionais e revela as consequências da pobreza de experiência na sociedade contemporânea, em que as narrativas são cada vez mais escassas, impactando a prática docente e ressaltando a importância de refletir sobre as atividades com as crianças.

Diante desse novo cenário de desafios e incertezas, a visita ao prédio escolar, agora vazio e silencioso, tornou-se um marco para a reflexão sobre a experiência docente e os impactos da pandemia na comunidade escolar. Alguns meses se passaram e as aulas continuavam remotas quando fui ao prédio para retirar materiais que haviam permanecido lá. Mobilizada pelo desconhecimento sobre a Covid-19, preparei-me como se estivéssemos em um filme de ficção científica: usei protetor facial, capa de chuva descartável e máscara de tecido. Naquela época, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendava a produção caseira desse tipo de máscara devido à escassez das máscaras cirúrgicas e PFF2, feitas de material filtrante especial capaz de conter aerossóis. As máscaras de tecido eram confeccionadas em algodão com camadas duplas ou triplas, visando conter a disseminação do vírus. Essa vivência me fez perceber a pobreza da experiência, em que o convívio diário com as crianças foi substituído pelo choro das famílias que perderam seus entes queridos, um eco que ainda ressoava durante a visita.

A análise de Walter Benjamin sobre a temática da morte e a importância da memória nas instituições educacionais destaca o modo como o apagamento das experiências passadas, evidenciado pelo funcionamento da escola como hospital, impacta a construção do futuro e a qualidade das vivências na comunidade escolar. Com Benjamin (1987c, p. 207), entendemos que a temática da morte tem perdido sua consciência na coletividade e sua força evocativa, na qual "[...] a morte é cada vez mais expulsa do universo dos vivos". Ele afirma que, antigamente, não havia um espaço coletivo onde alguém não tivesse morrido, mas hoje as instituições higienistas apagam essa história. A memória das experiências passadas é vital para a construção do futuro, especialmente na educação. Refletimos sobre a maneira como a significação dos espaços, a relação com a memória, a reminiscência e a historicidade compõem a narrativa sobre a escola. Ao retornar à escola-hospital, percebo que a memória desse acontecimento foi apagada pelo emudecimento das pessoas que, dois anos depois, trabalham lá, sem ter sequer uma indicação de que ali um dia funcionou um centro de saúde. A barbárie surge da pobreza de experiência, o que nos impede de avançar (Benjamin, 1987b).

As histórias, contadas e recontadas, perpetuam o fio da tradição, mesmo que a contação oral tenha sido ocultada em parte pelas novas mídias. Os contadores tradicionais, que compartilham saberes em comunidades rurais, contrastam com os contadores urbanos, que emergem em bibliotecas e escolas, utilizando a escrita como fonte para suas narrativas. Minha trajetória pessoal se entrelaça com essa evolução – sendo influenciada por minha avó e minha mãe, reconheci desde cedo a importância da oralidade e da leitura. Minhas experiências em sala de aula, do Ensino Fundamental à Educação Infantil, levaram-me a explorar

diferentes formas de contar histórias e a enfrentar desafios docentes, como a interrupção das aulas durante a pandemia de Covid-19, que transformou a escola em um hospital. Esse contexto evidenciou a pobreza da experiência e a perda das conexões com a tradição oral, reforçando a importância da narrativa na construção de uma compreensão coletiva do mundo. Ao retornar à escola, já desprovida de sua função educacional, percebi o profundo impacto da pandemia na memória da comunidade escolar, ressaltando a necessidade de resgatar e valorizar as experiências compartilhadas.

À medida que os desafios da pandemia começaram a se dissipar, as memórias e os impactos desse período difícil continuaram a moldar minha experiência docente. A escola, que havia se transformado em um hospital, enfrentou o desafio de se reerguer. Nos anos seguintes, vivenciei a dor da perda de algumas companheiras, enquanto as relações entre professoras e crianças se encontravam em ruínas. Embora não tenha sido realizado um campo de pesquisa nesse ambiente, permaneci lecionando, levando comigo as marcas desse período que permeavam minha atuação. Em 2024, ainda percebo as cicatrizes deixadas por esse momento[5].

I.II Entre palavras e imagens: a importância das histórias

> Na educação infantil, o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. Além de agenciar o imaginário das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a literatura é porta de entrada para o mundo letrado. Porta que se abre à face criativa do texto escrito, à arte e sua potência transformadora (Corsino, 2010, p. 184).

A importância de contar histórias na Educação Infantil está relacionada ao destaque que a literatura deve ter nesse contexto. A linguagem é mais do que uma ferramenta de introdução ao mundo letrado; ela é uma forma de arte que traz: “as dimensões ética e estética da língua, exercendo um importante papel na formação do sujeito” (Corsino, 2010, p. 184). Contudo, nas escolas, a literatura muitas vezes assume apenas a função de pretexto para

[5] Após esse momento em que a professora-pesquisadora, autora desta dissertação, se utiliza da primeira pessoa do singular para narrar sua trajetória com a contação de histórias, o relato volta a ser feito exclusivamente em primeira pessoa do plural, representando a perspectiva de trabalho coletivo assumida nesta pesquisa.

trabalhar conteúdos específicos. Ao contar histórias, é fundamental ter cuidado na escolha de textos, evitando aqueles que apenas reproduzam os valores de senso comum de uma camada social ou que sirvam exclusivamente a fins didáticos.

Com isso, a contação de histórias torna-se uma prática essencial, e Bajard (1994) ressalta a importância da história narrada nas atividades cotidianas, incluindo creches, desde a mais tenra idade, como uma forma fundamental de abrir as crianças ao mundo letrado. O autor problematiza o ensino da leitura – que muitas vezes é influenciado pelas materialidades da vida – antes mesmo da escrita. Historicamente, essa dicotomia entre leitura e escrita foi estabelecida, e a escrita codificada frequentemente recebeu mais ênfase nas escolas. No entanto, o contato com o texto escrito, mesmo por meio da oralidade, possibilita a criação de relações com a língua escrita, permitindo que as crianças conheçam sua estrutura, construção e vocabulário, que são distintos da oralidade. Como ilustra Bajard (2014, p. 77), o ato de contar as histórias escritas, "[...] o fazem determinados educadores que reconhecem a importância da história dita a partir de livros nas creches, ou à noite, antes do sono infantil, ou que, nas escolas mantêm o que hoje é chamado de *hora do conto*"[6].

A escola tem utilizado atividades relacionadas a contos com o objetivo de ensinar leitura e escrita. Embora esse trabalho contribua para esse propósito, não deve ser visto como sua única finalidade ou como um efeito causal, pois trabalhar com contos não garante, por si só, a alfabetização das crianças. Essa prática, em vez disso, promove a modificação do ambiente das crianças e facilita o acesso à literatura, especialmente aos contos que têm origem na oralidade. A pesquisa propôs-se a transformar o ambiente escolar e ampliar esse acesso, com um foco especial nos contos que se originaram na tradição oral.

A ênfase na tradição oral encontra respaldo na importância de Câmara Cascudo, cuja obra destaca a relevância de registrar contos que existiam apenas na oralidade brasileira. Os autores Ana Maria Machado e Ricardo Azevedo – cujos contos foram escolhidos para as (inter)invenções e selecionados em consonância com a história das crianças participantes desta pesquisa, que, em sua maioria, são migrantes ou filhos de migrantes nordestinos vivendo no interior do estado paulista – pertencem a uma geração de recontadores e recolhedores pós-Cascudo. Sublinhamos, ainda, a riqueza da comunicação oral na região

[6] Dez anos após a escrita de *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito* (Bajard, 1994, 2014), o autor Élie Bajard omitiu o termo "hora do conto" de seus textos, assim como fez com o termo "contador de histórias" (Bajard, 1994), substituindo-o por "locutor" (Bajard, 2014). Com seu falecimento, o diálogo para compreender o motivo da omissão e substituição dos termos tornou-se inviável, restando-nos apenas hipóteses. É possível que a contação de histórias e o contador de histórias não sejam entendidos como equivalentes à função do *dizer*, que de forma muito sucinta seria "a atividade de comunicação vocal de um texto preexistente" (Bajard, 2014, p. 79).

nordeste, em que “as práticas sociais são vividas de maneira intensa através do jogo e das festas populares, que fazem parte de um patrimônio cultural variado e rico em símbolos” (Patrini, 2005, p. 20).

A utilização dos contos na escola promove uma transformação no ambiente e facilita o acesso à leitura, com ênfase nos contos da tradição oral. A qualidade das histórias está relacionada à sua complexidade polifônica e a uma mediação que considera diversos aspectos, desde a organização até o preparo do contador e a qualidade das interações com o público. Enredos, conflitos e personagens complexos resultam em textos melhores, ampliando o conhecimento e a atribuição de sentido ao mundo por meio de sua função estética e criadora. A mediação competente exige atenção à organização do tempo e do espaço; ao preparo prévio do contador; à sua entrega e presença; e à articulação verbal, incluindo tom, volume e variações na entonação vocal. A construção de imagens por meio de gestos e o uso do corpo, bem como a interação com o público, são igualmente essenciais. Tanto a mediação da leitura quanto a da contação de histórias – atividades distintas, mas fundamentais – devem ser planejadas levando em consideração os aspectos teatrais que enriquecem a construção estética do ato narrativo.

Em relação aos aspectos teatrais da contação de histórias, Bajard (1994, 2014) destaca o trabalho com o *jogo dramático* e explora desde o processo histórico de sua criação até sua semiologia. Ele começa pelo espaço, um elemento essencial para que a narração aconteça, passando pelo acessório-objeto, considerado um signo, e pela pessoa-personagem, que não se limita apenas ao ator, mas também incorpora o personagem e a cena. Finalmente, Bajard (1994, 2014) aborda o jogo e a identificação, nos quais realidade e ficção se entrelaçam. Nesse contexto teatral, ele posiciona a modalidade da contação de histórias:

> O teatro contemporâneo, aliás, experimenta um outro tipo de repartição dos papeis entre os atores, podendo se opor à semelhança e, portanto, à verossimilhança entre o ator e o personagem. As combinações são múltiplas. [...] Vários atores podem assumir um mesmo personagem sucessiva ou concomitante. De modo inverso, um mesmo ator pode representar vários personagens. É o que se passa em uma das mais antigas modalidades de teatro: a atividade do contador de estórias. Nela, uma única pessoa assume todas as instâncias do enredo: não somente a voz de cada um dos personagens, como também do discurso do narrador. O contador se alterna; penteia-se ao virar à direita e depois se despenteia ao virar à esquerda, proferindo as palavras de cada protagonista; no momento seguinte, ao dar um passo em direção ao público, narra a estória que ocorre com os personagens (Bajard, 2014, p. 72-73).

A prática da contação de histórias transforma-se em um ato responsivo (Bakhtin, 2011), enfatizando a interatividade e a dinâmica das relações comunicativas, em que as vozes dos ouvintes e do contador se entrelaçam, enriquecendo a experiência narrativa e ampliando a

atribuição de sentido ao mundo. A noção de ato responsivo sugere que a comunicação é um processo dialógico em que cada enunciado se constrói em relação a outros, refletindo a complexidade polifônica da linguagem. Além disso, a construção de imagens por meio de gestos e a interação com o público são formas de expressar essa responsividade. Essas abordagens tornam a narrativa mais viva e envolvente, fomentando um espaço coletivo.

Contar histórias é fazer arte? Seria um gênero do discurso[7] (Bakhtin, 2011)? Não temos certeza, mas podemos afirmar que, por meio da contação e em razão dela, aspectos antes individuais tornam-se sociais. Segundo Vygotsky (1999), a arte é o social em nós. Dessa forma, se considerarmos a contação de histórias como uma forma de narração artística, podemos dizer que, por meio da palavra – a matéria-prima das histórias –, o ser humano se relaciona com o mundo e estabelece conexões. Ao receber a palavra e usá-la para moldar sua visão de mundo, ele atua sobre esse mundo e o transforma.

Assim, o pensamento se expressa na palavra e se circunscreve nela e no discurso. Ao contarmos histórias, trazemos à tona as vivências do sujeito, além dos modos de recepção estética. Portanto, além de seu aspecto social, a arte também é conhecimento e, por isso, Vygotsky (1999) coloca em tensão a forma e o conteúdo, em uma relação aparentemente contraditória, mas dialética. O autor argumenta que a forma transcende o conteúdo devido à relação estética inerente à arte. Quando refletimos sobre a contação de histórias, os contos e a literatura, percebemos que os aspectos artísticos nela presentes mostram que não apenas o que é dito importa, mas também o como – a construção do texto, o corpo, o gesto, a voz; todos esses elementos se conectam ao conteúdo e são inseparáveis dele.

Consequentemente, contar histórias pode ser considerado uma forma de arte e, possivelmente, um gênero do discurso (Bakhtin, 2011). Ao contarmos uma história, transformamos aspectos individuais em experiências sociais. Como sugere Vygotsky (1999), a arte é o social em nós, e a contação de histórias, como uma narração artística, permite que a palavra – sua matéria-prima – não só construa a visão de mundo do narrador, mas também estabeleça conexões que revelam vivências subjetivas e modos de recepção estética, em que a forma e o conteúdo se entrelaçam de maneira dialética, ressaltando que o que é dito e como é dito são aspectos igualmente significativos.

A contação de histórias na Educação Infantil desempenha um papel crucial ao proporcionar às crianças a vivência da alteridade e a experimentação de sentimentos; e é uma

[7] Os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis de comunicação, próprias de cada esfera social, moldadas pela interação entre sujeito e contexto histórico. Bakhtin (2011) destaca que esses gêneros, embora sigam convenções, são dinâmicos e permitem criatividade, sempre influenciados pelas relações dialógicas.

porta de entrada para o mundo letrado, conectando arte e conhecimento. A prática requer uma cuidadosa seleção de textos que promovam experiências significativas, evitando a mera reprodução de valores de senso comum, e deve ser mediada de forma a integrar aspectos teatrais e interativos que enriquecem a experiência narrativa. Assim, contar histórias não é apenas uma atividade didática, mas também uma forma de arte que transforma a individualidade em experiências sociais, permitindo que as crianças construam sua visão de mundo e estabeleçam conexões profundas com a linguagem e a literatura.

Ainda assim, nos perguntamos: qual é o baú que guarda as histórias? Quem é o tecelão que as criou? Os animais falam? De qualquer forma, as narrativas estão sempre ligadas a relações de poder, e ansiamos por tecelões capazes de narrar os fios da vida e os sentimentos humanos. Após os apontamentos sobre os aspectos históricos da contação de histórias e da figura da professora-contadora, bem como sobre a importância das histórias, faremos agora um aprofundamento em conceitos que a perspectiva histórico-cultural, adotada nesta pesquisa, oferece para compreender o campo empírico que será relatado posteriormente.

I.III Entre vozes e histórias: a dinâmica da narração na Educação Infantil

O que acontece quando colocamos a narração de histórias no centro da sala de aula? A professora narra enquanto as crianças escutam, ou essa dinâmica pode ser alterada? É possível romper com a lógica tradicional em que apenas um fala e o outro escuta? Ao adotarmos a perspectiva dialógica do GPPL, consideramos os diferentes modos de participação[8] (Smolka, 2000) que emergem nesse contexto. A abordagem enriquece a compreensão da narração, ampliando os sentidos e significados atribuídos não apenas a palavras, mas também a gestos, vozes, movimentos corporais e cenários, tanto reais quanto imaginativos.

A perspectiva dialógica tem como referencial teórico Vigotski, que se destacou ao explicar as relações sociais, argumentando que a significação e a utilização dos signos, especialmente da palavra, configuram o campo das interações. Essa perspectiva se manifesta como uma atividade humana em dois níveis: o *intermental*, que envolve comunicação e interação social; e o *intramental*, relacionado à representação e à cognição. Os níveis – inter e

[8] Os modos de participação, segundo Smolka (2000), são as diferentes formas como os sujeitos se engajam nas interações sociais e práticas discursivas, desempenhando papéis ativos na construção conjunta de significados e no processo de aprendizagem.

intramentais – incluem os processos verbais que inicialmente provêm do *outro* e, posteriormente, se tornam *próprios*, organizam e estruturam a atividade mental (Smolka, 1993).

Contudo, foi Bakhtin quem desenvolveu uma fundamentação teórica e metodológica sobre as relações dialógicas, permitindo uma análise mais profunda da produção de significados. Considerando o princípio de que a significação surge na dinâmica das interações verbais, adotamos o movimento discursivo como nosso objeto teórico-metodológico, focando nos processos de enunciação como lugares de construção do conhecimento e produção de sentido. Como aponta Smolka (1993, p. 9-10), "quando os indivíduos penetram na tessitura da comunicação humana e mergulham na trama das trocas verbais, a consciência desperta e começa a operar".

A prática de contar histórias sempre fez parte da trajetória docente da professora-pesquisadora, mas foi apenas quando decidiu investigá-la mais a fundo que buscou fundamentos teóricos e metodológicos para transformá-la em uma *práxis*. O objetivo não era alfabetizar sistematicamente as crianças da Educação Infantil, mas demonstrar que essa prática contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Além disso, as relações estabelecidas durante a contação de histórias podem revelar o modo como esses processos ocorrem. Embora a alfabetização não seja o foco principal, é inegável que essa atividade gera valiosas contribuições ao processo de aprendizado das crianças.

Quando a professora se aproxima das crianças durante as sessões de contação de histórias, ocorre um fluxo dinâmico de interações que abrange a definição de soluções, a introdução de novos elementos, a orientação das ações, a validação, a assimilação de conhecimentos, a transferência de responsabilidades e a simulação de autonomia. Essas interações são moldadas pelas ações das crianças; os modos de participação da professora e das crianças são constitutivos, desempenhando um papel essencial na experiência narrativa. O maior desafio ao avaliar os modos de participação reside na compreensão de sua constituição e na qualificação da mediação.

A fim de entender a maneira como o *meio* pode atuar como *fonte de desenvolvimento*, é necessário observar uma situação concreta, como a sessão de contação de histórias. Além disso, devemos considerar a triangulação entre a professora, as crianças e o texto ao analisarmos os aspectos mediadores. Embora não seja possível prever o modo como a ação do outro se desdobrará em relação ao que foi idealizado, podemos projetar um cenário que deriva formas potenciais de atuação dos outros. A análise dos modos de participação não se limita ao presente; ela também considera a influência do passado e as possibilidades do

futuro. O envolvimento das crianças pode, por vezes, ser considerado inadequado ou impertinente, mas, de qualquer forma, representa um modo válido de participação.

Ao analisarmos a contribuição da criança na narrativa, percebemos que é um equívoco comum, tanto nas escolas – especialmente quando o trabalho das educadoras se fundamenta no senso comum – quanto nas famílias, acreditar que o desenvolvimento da linguagem ocorre de maneira natural. Ao longo de seus anos de experiência docente, a professora-pesquisadora encontrou famílias que esperavam que as crianças, desde a Educação Infantil, fossem à escola apenas para aprender a ler e escrever. Embora essa atividade seja, de fato, central na escola, a crítica reside no fato de que essa abordagem da alfabetização, muitas vezes sistemática, ignora os aspectos culturais e o desenvolvimento infantil, desvalorizando outras atividades como se fossem banais.

> O ingresso na escola representa, para a maioria das crianças, uma enorme ruptura. Ruptura que cancela os anos de vida vividos pela criança até então, que ignora sua linguagem e que anula suas experiências. Ruptura que se baseia nas crenças e concepções ingênuas de que a criança chega à escola "vazia" de conhecimentos, de que ela não sabe falar, de que ela não tem nada de importante a dizer e relatar. Ruptura que mitifica e sacramentaliza a linguagem escrita como único recurso válido de ascensão social e poder, estabelecendo a "variedade de prestígio" como padrão a ser assimilado e reproduzido em detrimento e desvalorização de outras formas de expressão (Smolka, 1985, p. 49).

O contato das crianças com a televisão, os celulares e outros dispositivos eletrônicos tem um impacto significativo em sua formação cultural, especialmente no que diz respeito às histórias. Além disso, as interações familiares, as comunidades religiosas e os encontros em espaços urbanos, como praças e parques, também desempenham um papel importante na formação de suas referências culturais. Na escola, temos a chance de apresentar novas histórias, o que enriquece a imaginação e a criatividade das crianças ao mesmo tempo que estimula seu desenvolvimento cultural. No entanto, o distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19 acentuou esses desafios, limitando as interações sociais e privando muitas crianças das experiências culturais que costumavam enriquecer seu ambiente. Portanto, é essencial reconhecer a importância das interações sociais e culturais no desenvolvimento infantil bem como o papel da escola em ampliar essas experiências narrativas e promover uma linguagem mais rica e diversificada.

O distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19 teve impactos significativos no desenvolvimento das crianças, intensificando os desafios já existentes. As crianças que viviam em contextos de pobreza de experiências e isolamento social, como discutido por Walter Benjamin (1987b), enfrentaram um agravamento de suas condições.

Com as interações sociais limitadas, muitas crianças foram privadas de experiências culturais que costumavam enriquecer sua linguagem e habilidades sociais. O fechamento de espaços culturais, como bibliotecas e teatros, impediu o acesso a narrativas diversificadas e à prática manual que é fundamental para o desenvolvimento da linguagem. A ausência dessas interações não apenas silenciou as vozes dessas crianças, mas também dificultou sua capacidade de se expressar e se comunicar.

Além disso, o aumento do consumo de conteúdos midiáticos durante a pandemia trouxe suas próprias complicações. Enquanto esses conteúdos podem fornecer alguma forma de informação, muitas vezes carecem da profundidade e da interação necessárias para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. As crianças, especialmente aquelas em contextos vulneráveis, podem se encontrar em um ciclo de consumo passivo de informações, em vez de participar ativamente de conversas e atividades que promovam a linguagem e a criatividade. Esses fatores, combinados com as dificuldades econômicas que muitas famílias enfrentaram, limitaram ainda mais as oportunidades de desenvolvimento das crianças. A falta de tempo e recursos para atividades criativas e de aprendizado pode ter efeitos duradouros, tornando essencial o reconhecimento da importância das interações sociais e culturais.

Longe de enxergarmos a escola como uma instituição redentora, mas reconhecendo sua especificidade, destacamos a possibilidade narrativa dos contos, sejam clássicos da literatura, sejam aqueles que subvertem a perspectiva dos colonizadores, narrando as histórias dos vencidos e contando-as a contrapelo (Benjamin, 1987d). Essa abordagem permite que o subalterno também tenha voz (Spivak, 2010), especialmente ao priorizarmos as histórias africanas, brasileiras e dos povos indígenas, oferecendo às crianças a oportunidade de se apropriar da linguagem e da história humana. Por meio da contação de histórias, as crianças começam a entender o mundo interagindo com os outros. À medida que se desenvolvem, seu universo se amplia, possibilitando uma crescente capacidade de conceitualização, verbalização e comunicação dessas experiências, o que aumenta a elaboração do pensamento e a construção conjunta do conhecimento, promovendo um nível maior de conscientização e participação social (Smolka, 1985). Assim, ao apresentarmos novas histórias na escola, podemos enriquecer a imaginação e a criatividade das crianças, abordar as lacunas na linguagem das que enfrentam a pobreza de experiências e destacar a importância de contar histórias diversas, especialmente de povos marginalizados.

A narração de histórias na sala de aula representa uma oportunidade única de romper com a lógica tradicional de ensino, promovendo uma abordagem dialógica que valoriza a participação ativa das crianças. Baseada nas teorias de Vigotski e Bakhtin, essa

prática enriquece a significação por meio de interações verbais, gestos e contextos, permitindo que a consciência infantil desperte. Ao se envolverem com as histórias, as crianças desenvolvem não só suas habilidades linguísticas, mas também suas capacidades imaginativas e criativas, com a professora atuando como mediadora dessas experiências. A pesquisa defende uma abordagem colaborativa que valoriza narrativas diversas – buscando fomentar a conscientização e a participação ativa das crianças na sociedade – enquanto promove o desenvolvimento cultural. Assim, o trabalho pedagógico transforma-se em um espaço fértil para a (inter)invenção.

II Fundamentação teórica

Entre os anos de 1925 e 1934 Vigotski sinalizou criticamente a crise teórica e metodológica na psicologia e, frente aos conflitos entre as concepções idealistas e mecanicistas vigentes, procurou uma alternativa dentro do materialismo histórico e dialético. Abriu novos campos interpretativos para explicar a especificidade do comportamento humano. Com Aleksandr Romanovitch Luria (1902-1977) e Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903-1979) formou um grupo denominado *troika*. Juntos, trabalharam na reformulação de disciplinas como a pedagogia e a psicologia, de modo a contrapor a psicologia tradicional com origens na filosofia idealista – que considerava a consciência humana como uma manifestação espiritual, negando uma abordagem naturalista – e a abordagem mecanicista, que compreendia o comportamento humano como dependente do positivismo evolucionista.

A *troika* tinha como objetivo a superação da velha psicologia e a introdução do método materialista histórico nesse campo científico, enfatizando sua dimensão dialética. A mudança de paradigma proporcionou uma nova forma de compreensão da consciência humana, observada como um fenômeno histórico socialmente determinado. As influências de Marx e Engels levaram os estudos a focar as origens das formas superiores de comportamento, entrelaçadas com as condições históricas e sociais de vida. Nesse contexto, Vigotski buscou em Marx as origens dos processos criadores:

> Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais (Marx, 2017, p. 255-256).

A psicologia objetiva, edificada sobre uma base biológica, reduzia os interesses humanos aos mecanismos comportamentais e considerava os interesses de todas as forças incitadoras da atividade como inatos e condicionados pela natureza instintiva. A ideia de comportamentos adquiridos limitava o estudo da consciência humana a reações mais ou

menos complexas. Entretanto, reconheceu a existência de necessidades emergentes no processo de desenvolvimento pessoal da criança, originadas pela necessidade de adaptar-se ao meio circundante e, em primeiro lugar, ao meio social. Seu equívoco esteve na redução do mecanismo de aquisição de funções ao simples adestramento e treinamento, baseado apenas na ação mecânica de uma repetição habitual.

Outro equívoco foi a sua incapacidade de explicar o modo como a humanidade superou os limites da sua natureza animal ou como os seres humanos se desenvolveram culturalmente. Assim, Vygotski (2006) buscou o significado dos mecanismos do comportamento, considerando centralmente a dimensão histórica e cultural da consciência humana. O desenvolvimento psíquico baseou-se, antes de tudo, na evolução dos interesses e nas mudanças na estrutura do pensamento, compreendendo que os interesses não se adquirem, mas se desenvolvem. A introdução do conceito de desenvolvimento foi um dos fatores mais importantes nas formulações de Vygotski (2006). O teórico considerou os processos de desenvolvimento, crescimento e maturação como manifestações ontogenéticas simultâneas ao desenvolvimento biológico. Os seres humanos, em seu processo de desenvolvimento histórico-social, têm suas necessidades naturais em profunda mudança na história humana.

A mudança da natureza humana para a cultura no processo de desenvolvimento histórico e o caráter dessas novas formações foram ignorados pela psicologia objetiva. Esta considerou as novas formações apenas como uma categoria natural e sem história, tratando o processo de desenvolvimento como análogo aos processos biológicos – fontes de energia orgânicas. Contudo, para Vygotski (2006) e seus colaboradores, a ontogênese das necessidades e das funções contém aspectos socioculturais com raízes na vida social desde o nascimento. Os mecanismos da consciência não descendem de um nível inferior, nem se observa uma diminuição na curva do desenvolvimento intelectual sem considerar uma atividade mecânica. A idade de desenvolvimento das funções e a linha do desenvolvimento dos mecanismos comportamentais se diferenciam ao longo da ontogênese, cada uma realizando um movimento complexo que inter-relaciona ambas as linhas – biológica e cultural –, permitindo a compreensão das principais peculiaridades do desenvolvimento.

A antiga psicologia considerava que o desenvolvimento psíquico do adolescente não apresentava nada de novo em comparação ao desenvolvimento de uma criança e afirmava que operavam os mesmos mecanismos e avançavam em uma mesma direção. Entendemos a adolescência como o período em que se manifestam as relações entre as necessidades biológicas e culturais superiores, que revelam, como em nenhuma outra idade, tal evidência de maturação e formação de certas atrações vitais. O fato é que a conduta humana não foi

apenas um produto da evolução biológica, na qual se formaram as funções psicofisiológicas inerentes, mas também um produto do desenvolvimento histórico e cultural. A perspectiva vigotskiana aponta que, na realidade, surgem novos interesses e novas formações na ontogênese que transformam radicalmente o sistema interfuncional psíquico. Essa constatação redimensiona as bases explicativas do desenvolvimento infantil, interesse particular deste estudo, colocando no centro da questão o problema do meio.

II.I Os estudos pedológicos em Vigotski

A ciência do desenvolvimento da criança foi chamada por Vigotski (2018) de *pedologia*, com o foco de explicar aspectos específicos em determinados períodos do crescimento infantil, permitindo a configuração das leis gerais. Em cada etapa, surgem novas qualidades forjadas em todo o curso precedente, que ainda não estavam prontas nos degraus anteriores. A pedologia constitui uma teoria que analisa corretamente o desenvolvimento, utilizando métodos irrefutáveis. Seu método clínico enfatiza os processos do surgimento dos sintomas, em vez de analisar apenas as manifestações externas. Metodologicamente, incorpora unidades de análise de outras ciências e é um estudo analítico tanto fisiológico quanto psicológico. Ao longo do desenvolvimento, em todas as funções, existe uma relação mútua entre a influência hereditária e as condições do meio:

> [...] o desenvolvimento não realiza, modifica ou simplesmente combina inclinações hereditárias. Ele acrescenta algo novo a essas inclinações. Como se diz, ele mediará essa realização de inclinações hereditárias e, no seu processo, surgirá algo novo, que refratará uma ou outra influência hereditária (Vigotski, 2018, p. 68).

A *primeira lei* afirma que o desenvolvimento infantil possui uma organização complexa ao longo do tempo; em outras palavras, possui historicidade – tem começo, etapas e fim. Vigotski (2018) compreendeu que o valor de cada intervalo de tempo não pode ser definido pela sua dimensão, mas pelo espaço ocupado no ciclo desenvolvimentista. Ao afirmar que uma criança teve um determinado atraso, é difícil quantificar o que isso significa, uma vez que, em etapas diferentes da vida, esse atraso apresenta significados diversos. Começamos a falar por volta dos 2 anos, com o início das primeiras orações. Contudo, ao observarmos um grupo de crianças, percebemos que uma parte delas se adiantou no desenvolvimento, enquanto outra parte ainda não atingiu o mesmo desenvolvimento.

As crianças nascidas na mesma data nem sempre possuem a mesma idade pedológica – o nível de desenvolvimento não está sempre concomitante à idade cronológica.

Vigotski (2018) estabeleceu padrões pedológicos a partir de uma investigação estatística com muitas crianças; esses padrões possibilitaram os estudos do desenvolvimento em ciclos. Ao acompanharmos de perto uma criança, sempre veremos uma linha com ondulações se desenvolvendo em ciclos. A primeira lei compreende que a "idade nada mais é do que um determinado ciclo de desenvolvimento fechado, separado dos outros ciclos, que se diferencia por seus tempos e conteúdos específicos" (Vigotski, 2018, p. 23) – as idades, nesse sentido, não se referem ao tempo cronológico.

A *segunda lei* aborda a desproporcionalidade – as particularidades que não se desenvolvem de maneira proporcional. Em cada período, um sistema ou parte do corpo desenvolve-se em dimensões diferentes. Vigotski (2018) afirmou que existem algumas leis básicas que demonstram que, em cada idade, há particularidades orgânicas e da personalidade que parecem se mover em direção ao centro. Com isso, ele entendeu que o crescimento possui especificidade em seu próprio tempo. Ao final do primeiro ano de vida, a marcha desenvolve-se intensamente; ao andarmos, dependemos do desenvolvimento do nosso esqueleto, da musculatura e da motricidade. A fala também possui um período de maior intensidade, que ocorre aproximadamente entre 1 ano e meio e 5 anos, correspondendo ao início do domínio sobre a língua materna.

Em uma determinada época, os acontecimentos mais importantes para o desenvolvimento concentram-se em sua preparação e, posteriormente, em seu aperfeiçoamento, com intensidades distintas. A segunda lei também aponta que as funções mais importantes amadurecem primeiro. A percepção desenvolve-se antes da memória, e a primeira é um requisito para a segunda. Vigotski (2018) percebeu que existem regularidades na sucessão do desenvolvimento das funções, com algumas amadurecendo antes de outras em função de certos requisitos. A irregularidade entre tempo e conteúdo do desenvolvimento determina que, durante os ciclos, exista uma relação complexa e regular.

A *terceira lei* entende a metamorfose como uma característica do desenvolvimento infantil. As mudanças no crescimento ou o surgimento de uma nova função decorrem de uma reestruturação que "[...] conduz à mudança toda a personalidade da criança, todo o seu organismo [...]" (Vigotski, 2018, p. 29). O desenvolvimento não se resume apenas à reestruturação, mas envolve um circuito completo de transformações quando aparece uma nova forma que não existia, ainda que tenha sido preparada por meio da anterior. Vigotski afirma que "a criança é um ser que se difere do adulto qualitativamente pela estrutura de todo o organismo e de toda a personalidade" (p. 29). O crescimento da criança até se tornar um adulto é um caminho repleto de várias mudanças qualitativas.

As leis do desenvolvimento nem sempre possibilitam a observação de processos progressivos; existem momentos reversos característicos das crianças nas etapas iniciais. A evolução, nesse sentido, também pode ser entendida como involução. Ao alcançar uma nova forma de pensamento, ocorre um *apagamento* da forma anterior; uma criança que agora fala não voltará a balbuciar, mesmo que essa fase tenha sido extremamente importante para seu desenvolvimento. A cada etapa, a criança constitui uma determinada estrutura psíquica. As transformações não acontecem de modo mecânico, em que a estrutura anterior é anulada; na realidade, existe uma dependência entre os processos de evolução e involução. As antigas estruturas são incorporadas às novas.

II.II O problema do meio

O *meio* vai além de ser apenas um espaço físico; ele representa uma perspectiva na interação entre a criança e seu desenvolvimento, transformando-se conforme os diferentes estágios da idade pedológica. Vigotski (2018, p. 74) considera que "o desenvolvimento da criança consiste na expansão gradual de seu meio". Quando nascemos, o mundo ao nosso redor não é imediatamente acessível, mas se torna acessível gradualmente. O contexto modifica-se a cada fase do desenvolvimento, e as mudanças na criança também alteram o significado dessa relação. A pedologia dedicou-se a investigar a conexão entre a criança e seu meio, isto é, sua vivência – o modo como ela toma consciência de um acontecimento específico, dá sentido a ele e se envolve emocionalmente com o que aconteceu. A *vivência* reflete e refrata a influência do ambiente no desenvolvimento psicológico, impactando seu curso e contribuindo para a formação da personalidade (Vigotski, 2018). O ambiente influencia o desenvolvimento de maneiras diversas ao longo da vida, já que o sujeito muda e, com isso, transforma sua forma de se relacionar com o mundo. O meio é dinâmico e sujeito a transformações.

O exemplo a seguir possibilita compreender o meio como fonte de desenvolvimento. Ao considerarmos uma criança com fala rudimentar, composta por palavras soltas, suas interações com as pessoas ao seu redor – que possuem uma fala mais elaborada – configuram uma forma ideal que o desenvolvimento deve alcançar. Caso essa forma ideal esteja ausente, a criança não desenvolve a fala adequadamente. Vigotski (2018, p. 90) afirma que "[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultadas do desenvolvimento metódico de toda a humanidade". Antes de uma função psicológica se tornar superior, manifestam-se formas

coletivas de comportamento; uma criança sempre se desenvolve em colaboração com outras pessoas, e só depois essas funções se tornam individuais e internalizadas. A importância desse processo é destacada quando o teórico discute a fala interior, uma das funções mais importantes que os seres humanos possuem. Na criança, a fala surge a partir das interações com outros e, aos poucos, passa a servi-la internamente, tornando-se um meio de pensamento.

II.III Imaginação e criação na infância

A partir da idade pré-escolar, Vigotski (2018) ressalta o papel central da memória em relação às demais funções, reestruturando todo o sistema construído pela percepção na idade anterior. O teórico afirma que, "na medida em que [*sic*] há a passagem de uma idade para outra, a complexidade das ligações interfuncionais aumenta extremamente" (Vigotski, 2018, p. 108). A partir daí, as funções passam a ser ressubordinadas; nem todas são dominantes, mas se diferenciam das demais à medida que se desenvolvem. O eixo fundamental é a subordinação e a alternância entre as funções – não cabe uma fórmula fixa que determine todos os níveis de desenvolvimento. Com isso, não mudam tanto as funções, mas sim suas relações existentes.

A imaginação humana é entendida como uma *nova formação* que, ao longo da história, se tornou viável e integra o sistema das funções psicológicas superiores. Vigotski define-a como uma forma mais elaborada de atividade mental, caracterizada pela integração de diversas funções em suas reações específicas. Essa capacidade está intimamente ligada ao planejamento e à realização por parte dos seres humanos. Nesse contexto, Vigotski evidencia que a imaginação deve ser completada e concretizada em um artefato, uma palavra ou uma obra, ou seja, deve se transformar em um produto que integre objetivamente a produção coletiva (Smolka, 2009).

A imaginação, ou fantasia, é uma atividade criadora. Vigotski (2009) compreendeu-a como um processo de criação e como uma condição necessária para a existência. O conceito de atividade está fundamentado no materialismo histórico e dialético, sendo uma prática especificamente humana possibilitada pelas relações sociais, mediada por signos e instrumentos. Dessa forma, toda e qualquer criação humana pertence aos criadores anônimos e desconhecidos que, coletivamente, produziram algo novo e, portanto, original. Tudo que envolve os seres humanos é fruto de sua imaginação e de sua criação.

Algumas especificidades humanas possibilitaram a criação. Vigotski (2009) considerou que a conservação de experiências anteriores facilita a vida humana, permitindo a

adaptação ao mundo em que os seres humanos desenvolvem hábitos permanentes que se repetem em situações semelhantes. Uma particularidade da atividade de conservação é sua plasticidade, na qual a matéria nervosa se altera e, ao mesmo tempo, preserva as marcas da própria transformação. Outra característica é a capacidade de combinação, pois o cérebro humano combina e reelabora elementos de atividades anteriores, gerando novas situações e comportamentos.

A concepção vigotskiana difere das abordagens acríticas que consideram a imaginação como algo que não corresponde à realidade ou como uma característica exclusiva de gênios ou pessoas talentosas. Vigotski (2009) entendeu que a criação se fundamenta em experiências reais, originadas na realidade e transformadas por meio da imaginação. Os aspectos do fantástico são, na verdade, combinações criativas da realidade. O autor destaca quatro leis explicativas sobre a relação entre imaginação e realidade.

A *primeira lei* afirma que "[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa" (Vigotski, 2009, p. 22). O material para a criação provém da experiência, e, com isso, o teórico faz uma de suas afirmações mais polêmicas ao afirmar que "[...] a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza da sua experiência" (p. 22). Além disso, Vigotski reconhece que o acúmulo de experiências não é suficiente para explicar o funcionamento da imaginação.

A *segunda lei* relaciona-se ao fato de que os seres humanos também imaginam por meio da experiência alheia, utilizando a linguagem, a narrativa ou os efeitos que possibilitam a criação de imagens. Assim, as imagens criadas não são meras reproduções de experiências vividas diretamente, mas sim constituídas a partir da experiência do outro. Para isso, é necessário um grande acúmulo de experiências próprias, que permita a produção de imagens a partir das vivências de outra pessoa.

A imaginação desempenha uma função crucial no desenvolvimento humano, pois amplia a experiência subjetiva por meio de vivências que não são diretamente experimentadas. Vigotski (2009, p. 25) comenta: "a pessoa não se restringe ao círculo e limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheia". E ainda:

> A *terceira* forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade é de caráter emocional. Ela manifesta-se de dois modos. Por um lado, qualquer sentimento, qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento. Assim, a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina

> num determinado instante. Qualquer um sabe que vemos as coisas diferentes conforme estejamos na desgraça ou na alegria. Há muitos os psicólogos notaram o fato de que qualquer sentimento não tem apenas uma expressão externa, corporal, mas também uma interna, que se reflete na seleção de ideias, imagens, impressões. Esse fenômeno foi denominado por eles de lei da dupla expressão dos sentimentos [...]. Os psicólogos denominam essa influência do fator emocional comum sobre a fantasia combinatória de lei do signo emocional comum. A essência desta lei consiste em que as impressões ou as imagens que possuem um signo emocional comum, ou seja, que exerce em nós uma influência emocional semelhante, tendem a se unir, apesar de não haver qualquer relação de semelhança ou contiguidade explícita entre elas. Daí resulta uma obra combinada da imaginação em cuja base está o sentimento ou o signo emocional comum que une os elementos diversos que entraram em relação [...]. Entretanto, existe ainda uma relação inversa entre imaginação e emoção. Enquanto, no primeiro caso descrevemos, os sentimentos influem na imaginação, nesse outro, inverso, a imaginação influi no sentimento. Esse fenômeno poderia ser chamado de lei da realidade racional da imaginação (Vigotski, 2009, p. 25-28).

A *quarta lei* diz respeito ao fato de que a construção da fantasia pode resultar em algo absolutamente novo que nunca tenha ocorrido na experiência. No entanto, ao ser materializada, essa fantasia passa a influenciar outras realidades. Um exemplo disso são os dispositivos técnicos criados a partir da imaginação combinatória, que não correspondem a objetos já existentes na natureza. Embora sejam, de fato, novos, é necessário considerar toda a historicidade, repleta de combinações imaginativas, que possibilitou sua criação. O desenvolvimento desse processo descreve um círculo, que Vigotski (2009) chamou de *círculo completo da atividade criativa da imaginação*.

Além das motivações internas para a criação, Vigotski (2009) ressalta a importância dos fatores externos, retomando a questão do meio discutida anteriormente. Ele afirma que o ímpeto para a criação "é sempre inversamente proporcional à simplicidade do ambiente" (Vigotski, 2009, p. 41). Os seres humanos e suas criações são sempre resultado do seu tempo e do seu contexto, pois as necessidades que impulsionam a emergência da criação estão imersas na historicidade social.

Ao discorrer sobre o trabalho literário de Tolstói com crianças camponesas, Vigotski (2009, p. 70) destaca os aspectos coletivos da criação: "essa verdadeira colaboração com o escritor adulto era sentida e compreendida pelas crianças como um trabalho realmente conjunto, no qual elas se sentiam participantes com direitos iguais aos dos adultos". Além disso, ele comenta sobre as diferenças nas produções em que Tolstói aborda a criação individual das crianças, observando que ela não apresentou tamanha complexidade quanto o trabalho realizado em conjunto.

Tolstói afirmou que bastava fornecer material e estímulo para que as crianças criassem. Vigotski (2009) discutiu essa afirmação, oferecendo uma nova interpretação sobre o

trabalho realizado. A criança não cria espontaneamente, pois é necessário considerar as condições de produção para a criação no contexto educacional. Ao trabalhar com as crianças, Tolstói "[...] construiu, compôs, combinou, contagiou-as com a sua preocupação, forneceu-lhes um tema, ou seja, guiou, de um modo geral, todo o processo de criação das crianças, mostrando-lhes procedimentos de criação [...]" (Vigotski, 2009, p. 72), demonstrando todo um empenho na educação.

II.IV Linguagem e desenvolvimento infantil

A criança, desde o nascimento, está imersa em um *meio* humano e é parte de um processo social que inevitavelmente resulta em uma dimensão significativa e na formação das atividades psíquicas superiores. Adultos e crianças, em interação, transformam-se, mobilizam e produzem significados. Nessa perspectiva, reconhecemos uma origem cultural no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, em que a palavra assume um papel central – não é apenas uma forma de conteúdo, mas reflete e generaliza a realidade. As formulações bakhtinianas auxiliam nesse entendimento, pois é por meio da linguagem que as significações ocorrem nas relações dialógicas: o que torna a palavra uma palavra é sua significação. As formulações vigotskianas entendem que o significado é inseparável da palavra para a compreensão do pensamento e concebem que a atividade psíquica se dá na dinâmica da significação e no trabalho coletivo e individual com signos.

Ao longo do desenvolvimento, as crianças inventam palavras e seus significados. É por meio do acesso à fala e às palavras do outro que a criança se apropria delas, envolvendo a multiplicidade de sentidos nos quais os significados convencionados socialmente são produzidos. Além disso, é necessário considerar o aspecto polissêmico, em que as crianças gradualmente caminham em direção aos significados estabilizados socialmente. A experiência das crianças organiza-se à medida que elas avançam na apropriação dos significados culturalmente convencionados, alinhando-se aos pressupostos vigotskianos de que a expansão das experiências ao longo da vida amplia a capacidade criativa.

Em vez de reafirmarmos a assimetria entre adultos e crianças na função imaginativa, destacamos os modos de participação ativa da criança "[...] na produção de sentidos e a ocupação de lugares e posições no jogo de estabilizações e dispersão de sentido" (Cruz, 1995, p. 109-110). Isso ressalta a dimensão criativa e criadora dessa relação de (inter)inventar. A contação de histórias, discutida nesta pesquisa, teve como objetivo ampliar as experiências das crianças, tanto em relação aos seus pares quanto à mediação da

professora-contadora de histórias e aos próprios contos escolhidos. O caráter polissêmico do discurso possibilitou que novos sentidos fossem atribuídos às histórias, e, ao longo das narrações, as próprias narrativas foram transformadas, seja pelos sentidos atribuídos pelas crianças durante a contação, seja nas conversas posteriores, nas quais a professora-pesquisadora organizava as falas, participando ativamente desse campo de disputa da palavra.

III Delimitação de estudo

Para a delimitação do tema desta pesquisa, foi realizada uma busca avançada com as palavras-chave: “Contação de Histórias”, “Educação Infantil” e “Histórico-Cultural”. No portal brasileiro de publicações científicas de acesso aberto Oasis[9] – disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) –, foram encontradas 9 dissertações de mestrado, 5 teses de doutorado, 3 artigos e 1 TCC, totalizando 17 trabalhos (um artigo estava duplicado em repositórios diferentes). Ao realizarmos a busca no portal, não delimitamos o tempo de estudo; no entanto, entre as produções identificadas, a mais antiga datava de 2011 e a mais recente de 2020, obtendo um recorte de 9 anos entre as investigações. Após a qualificação, a delimitação de estudo foi atualizada. No mesmo buscador e com as mesmas palavras-chave, foi delimitado o período de 2020 a 2024, no qual foram localizadas 5 novas produções: 2 dissertações de mestrado, 1 tese de doutorado, 1 TCC e 1 artigo.

Após a leitura das pesquisas selecionadas na primeira busca, dos 17 trabalhos foram descartados 8 resultados por não estarem atrelados à tríade: contação de histórias, educação infantil e histórico-cultural. Assim, foram consideradas 9 produções científicas: 6 dissertações de mestrado, 1 tese de doutorado e 2 artigos. As pesquisas consideradas na delimitação deste estudo tiveram a contação de histórias como parte da temática, inseridas no contexto educacional, e foram escolhidos trabalhos fundamentados na perspectiva histórico-cultural. Embora tenha sido realizada uma pesquisa no campo avançado “Educação Infantil”, uma das pesquisas ocorreu no Ensino Fundamental I; no entanto, como estava relacionada com os demais critérios, foi considerada nessa delimitação.

Um dos artigos (Borges; Naves; Peres, 2018) consistiu em uma divulgação científica da dissertação de mestrado (Peres, 2017) de uma das autoras, que analisou as interações, as significações e os processos imaginativos que ocorreram entre uma professora de biblioteca escolar e crianças de 4 a 5 anos durante sessões de contação de histórias fundamentadas na perspectiva histórico-cultural. Embora se situe no Ensino Fundamental I, a tese de doutorado de Oliveira (2014) – pautada na teoria histórico-cultural – foi relevante nessa delimitação, tendo como temática a imaginação e as narrativas literárias e orais, (re)configurando o universo imaginativo das crianças.

A pesquisa de Santos (2012) teve como eixo central as dramatizações e as narrativas de crianças entre 3 e 6 anos, auxiliando na compreensão das participações delas nas

[9] Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Search/Advanced Acesso em: 27 set. 2024.

vivências em um centro municipal de Educação Infantil. A pesquisa de Hermann (2020), que traz o letramento no título e nos campos das palavras-chave e é fundamentada na perspectiva histórico-cultural, teve como objetivo investigar o modo como crianças entre 3 e 4 anos de idade se constituem como leitoras, considerando, entre as categorias analisadas, a contação de histórias.

O artigo de Gobbo (2011) possui um escopo teórico fundamentado na mediação e na perspectiva histórico-cultural; ainda assim, apresenta uma parte empírica que tem a contação de histórias como um dos eixos estudados. Outro estudo que se assemelha em sua estrutura é o de Jubé (2014), que – em seu mestrado, também fundamentado na perspectiva histórico-cultural – se aprofundou na imaginação e apresentou uma parte empírica em que buscou analisar um recorte da prática de uma contadora profissional; uma educadora que narra histórias; e uma criança que pede para contar no interior de Tocantins.

Além dessas, duas pesquisas mostraram-se muito relevantes para a delimitação do estudo. A primeira é a dissertação de mestrado de Pacheco (2020), que, ao contrário das anteriores, utilizou o método global analítico e não apresentou trabalho empírico. A pesquisa centrou-se nas contradições em torno da contação de histórias, identificadas por meio do levantamento bibliográfico realizado, e preocupou-se com os modos de expressão da imaginação, evidenciando os aspectos apenas subjetivos e individuais presentes em diversos textos sobre a temática. Assim, a fim de criticar os textos encontrados, aprofundou-se na perspectiva histórico-cultural. Com isso, dividiu o trabalho em quatro movimentos temáticos: Contação de Histórias e sua Unidade Social; Imaginação, Fantasia e Fabulação; Educação Infantil enquanto Convite à Fabulação; Narrar, Fabular, Viver (Des)encantos em uma Totalidade; e Pesquisas Educacionais acerca da Contação de Histórias na Educação Infantil. A contribuição dessa pesquisa reside na importância do referencial teórico escolhido para esta dissertação, no qual se faz fundamental uma postura crítica em relação ao entendimento dos processos imaginativos nas contações de histórias.

A segunda é a dissertação de mestrado de Sampaio (2016), fundamentada na perspectiva histórico-cultural. A pesquisa analisou se, nos momentos de leitura e contação de histórias em quatro turmas de Educação Infantil, apareciam aspectos das atividades capazes de promover o desenvolvimento cultural humano. Para isso, realizaram-se um levantamento bibliográfico e a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, sessões de observação e análises documentais de seminários apresentados pelas professoras pesquisadas. A pesquisa apontou que, no planejamento das contações de histórias dessas professoras, as crianças não eram consideradas ativas em seus processos de aprendizagem, o que contribuía

para a formação de sujeitos ouvintes e nem sempre leitores. A partir da leitura dessa pesquisa, foi possível perceber que, nas práticas das professoras de Educação Infantil, não era comum o foco na participação das crianças.

Entre as produções acrescidas, tivemos Alexandrino (2021), que, em sua tese, entreteceu a arte e o desenvolvimento humano, com enfoque na imaginação. Realizou parte do seu trabalho com documentos organizativos da prática de contar histórias, além de ter ido ao campo empírico para a construção de dados. Defendeu o direito das crianças a experiências estéticas que possibilitem a ampliação do desenvolvimento humano. Em seu TCC, Machado (2022) enfocou a contação de histórias como um recurso lúdico para o desenvolvimento das habilidades da criança na Educação Infantil, visando à sua formação como futura leitora. Soares (2023), em sua dissertação, escreveu sobre as percepções de professoras participantes do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) nas instituições onde atuam. Sua principal ancoragem teórica foram os escritos de Bakhtin e Vigotski, considerando os aspectos da linguagem. Os dados foram construídos por meio de questionários com questões fechadas enviados às professoras. A contação de histórias foi mencionada entre as práticas das atividades realizadas pelas professoras de creche.

E Vieira (2022), em seu artigo, analisou as *performances* narrativas de crianças em uma oficina realizada em quatro escolas públicas de Educação Infantil no Distrito Federal. Ancorada na teoria histórico-cultural, a pesquisa baseou-se em estudos sociais da infância e em estudos sobre *performance*. Metodologicamente, apoiou-se em uma perspectiva dialógica e de inspiração etnográfica. No ano de 2020, tivemos, no próprio grupo de pesquisa, a defesa da dissertação de mestrado de Fracetto (2020), que dissertou sobre a emoção e a imaginação no trabalho com crianças pequenas matriculadas na Educação Infantil. Teve como fundamento a perspectiva histórico-cultural para discutir o desenvolvimento infantil, principalmente a partir das ideias vigotskianas. Entre as ações realizadas no campo empírico, destacaram-se as brincadeiras, as dramatizações e as contações de histórias.

A proposição da (inter)invenção desta pesquisa baseia-se na necessidade de considerar as crianças como participantes ativas nas sessões de contação de histórias, tanto no planejamento quanto na execução. A fundamentação teórica desta investigação entende que a imaginação das crianças é sempre um processo ativo nas significações das experiências vivenciadas por elas e pela professora-pesquisadora. Ao final da leitura das pesquisas, a maioria dos textos apresentou um caráter empírico, além de estarem ancorados teoricamente na perspectiva histórico-cultural. No entanto, muitos desses textos caracterizavam-se pela mediação de leitura, tendo o livro como suporte na contação de histórias. A contação de

histórias presente apenas na oralidade foi menos frequente; ainda assim, quando ocorreu, estava pautada em textos de livros infantis (Borges; Naves; Peres, 2018; Peres, 2017) ou consistia em histórias inventadas entre adultos e crianças (Jubé, 2014; Oliveira, 2014).

Com a delimitação dos estudos realizada, a pesquisa propõe algo que não foi encontrado: a professora-pesquisadora investigando sua própria prática em relação aos momentos dedicados à contação de histórias. Considerando as condições materiais de trabalho, as formações da professora-pesquisadora e o referencial teórico adotado, o objeto desta pesquisa são as (inter)invenções produzidas nas relações entre a práxis de uma professora-contadora de histórias e os processos criativos de crianças de 4 a 5 anos no contexto da pandemia de Covid-19.

IV Princípios Metodológicos

IV.I Inspiração etnográfica

A metodologia desta pesquisa inspirou-se na etnografia, principalmente no que se propõe a uma "descrição densa" (Geertz, 2008); na pesquisa participante (Brandão, 1999; Ezpeleta; Rockwell, 1989); na pesquisação (André, 2009; André; Lüdke, 1986); e na pesquisa interventiva (Damiani *et al.*, 2013; Freitas, 2007, 2009). A partir dessas abordagens, foi desenvolvida a proposta da (inter)invenção, considerando os aspectos da imaginação e da criação em Vigotski (2009).

A pesquisa tem a intenção não de estudar a escola, mas sim as relações que ocorrem nela. A ação descritiva visa entender criticamente o contexto. A tentativa de um adentramento não busca tornar-se um *nativo*, mas sim dialogar, sendo um dos objetivos da antropologia a expansão do *discurso humano* (Geertz, 2008). A prática etnográfica possibilitou compreender o que significa a análise antropológica como conhecimento e, por isso, propôs uma "descrição densa" (Geertz, 2008), na qual buscamos significar os fenômenos a partir de um ponto de vista assumido. Consideramos importante, portanto, demarcar que, nesta pesquisa, ao ocupar essa função, a professora-pesquisadora transitou entre ser uma *nativa* na escola – como *professora* – e, ao se colocar como *pesquisadora*, retomar a necessidade de distanciamento.

Ao longo da pesquisa, fizemos um esforço em direção a uma "focalização progressiva" (André; Lüdke, 1986), mesmo reconhecendo que tudo parece importante, e na descrição densa incluímos até aquilo que não é significado imediatamente. Com o tempo, fizemos escolhas a partir de uma relação dialógica entre as pretensões investigativas e a situação estudada. A partir disso, formulamos questões analíticas que articulassem os pressupostos teóricos com a materialidade empírica. No percurso da construção dos dados, foi fundamental relacionar o estudo com as produções já existentes, permitindo assim decidir com mais segurança e escolher direções que justificassem o investimento de esforço e atenção.

Ao considerarmos que, por muito tempo, a ciência foi validada apenas por um método que protegia "o sujeito de si próprio" e da sua "subjetividade" (Brandão, 1999), visando a uma suposta neutralidade, a pesquisa participante surgiu com a intenção de subverter essa lógica. Para conhecer profundamente a cultura, é necessário algum nível de envolvimento e comprometimento entre o pesquisador e o pesquisado; em outras palavras,

"[...] o pesquisador se coloca na pesquisa e, através dela, constitui simbolicamente o outro que investiga" (Brandão, 1999, p. 8). Ao pesquisarmos a cultura, precisamos compreender que estamos investigando o humano e, portanto, nos deparamos com a complexa questão da construção do *outro*. É fundamental cuidar para não excluir esse outro *da pesquisa*, inclusive *do ser pesquisado*. A pesquisa participante visa subverter a lógica da neutralidade científica, reconhecendo que o envolvimento entre pesquisador e pesquisado é essencial para compreender a cultura, principalmente ao lidar com crianças, que têm sua própria historicidade.

IV.II Fazendo pesquisa na perspectiva histórico-cultural

Ao realizarmos uma pesquisa na perspectiva histórico-cultural, reconhecemos que Vigotski não apenas caracterizou aspectos do comportamento humano, mas também formulou hipóteses sobre o modo como essas características se formaram ao longo da história e se desenvolveram na vida de cada indivíduo. Para isso, ele elaborou um método genético-experimental que combinava as linhas de desenvolvimento biológica e cultural, expressando sua intenção de criar uma psicologia interpretativa do homem – em vez de uma abordagem meramente descritiva.

Essa perspectiva se alinha com a pesquisa-intervenção proposta por Freitas (2007, 2009), Damiani (2012) e Damiani *et al.* (2013), que enfatizam a importância de não apenas *descrever* a realidade, mas também *interpretá-la*. Ao considerarmos a inspiração etnográfica em um contexto educacional, podemos entender que, na escola, os sujeitos se constituem por meio de processos comunicacionais. Assim, ao realizarmos pesquisa qualitativa nessa abordagem, nossa intenção vai além da descrição densa; buscamos interpretar os eventos e os significados que as crianças atribuem a eles, o que exige uma construção cuidadosa dos dados. Portanto, a *pesquisa-intervenção* torna-se um meio essencial para investigar a realidade educativa e nela intervir, promovendo uma compreensão mais profunda dos processos de aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Embora o termo "intervenção" possa causar desconforto devido aos significados e conotações associados a períodos históricos de cerceamento de liberdades e imposições, tentaremos desconstruí-lo com o auxílio de Freitas (2009). A contradição do uso dessa palavra em uma pesquisa que adota a perspectiva já mencionada reside no caráter dialógico que ela assume. Ao considerarmos os aspectos material, histórico e dialético que Vigotski incorpora em sua abordagem, precisamos entender que seus estudos tratam de uma investigação sobre

algo em movimento e em constante transformação. Diante disso, como podemos compreender o termo “intervenção”? Embora Vigotski não utilize explicitamente o termo, ele expressa em seus escritos, por meio da dialética, que a ação humana interfere no objeto de estudo e provoca mudanças em seus participantes. A abordagem dialética, tanto de Vigotski quanto de Bakhtin, permite entender a investigação em ciências humanas como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem.

Ainda assim, Freitas (2007, p. 1) reafirma a necessidade de um aprofundamento teórico, destacando que esses estudos – especialmente aqueles que não excluem o sujeito – “não só descrevem o mundo, mas o constroem”. Dessa forma, justifica sua aproximação com Bakhtin e Vigotski:

> [...] nascendo em anos próximos (1895-1896) viveram no mesmo país, a Rússia, compartilhando as experiências de uma mesma época marcada pelas transformações revolucionárias. No entanto, não se conheceram pessoalmente e se encontram na grande temporalidade, em seus textos, a partir das ideias que defendem. Há entre eles muitos pontos em comum estando na base de suas teorias o pensamento de Marx e o método dialético (Freitas, 2007, p. 2).

A *intervenção* é um conceito comumente utilizado em pesquisas nas áreas de psicologia e medicina, e sua aplicação no campo educacional pode gerar estranhamento devido à conotação autoritária que frequentemente carrega, associada a controle ou censura. No entanto, Damiani (2012) redefine esse termo, associando-o à ideia de interferência, em que docentes e pesquisadores buscam modificar práticas pedagógicas ou aprimorar as existentes, sempre com abertura para o novo. A autora argumenta que esse tipo de pesquisa está intrinsicamente ligado à inserção e à investigação do “mundo real”, sem o isolamento que um laboratório poderia proporcionar e o controle de variáveis; consequentemente,

> [...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (Damiani *et al.*, 2013, p. 58).

Em relação aos aspectos metodológicos, ao nos propormos a realizar uma investigação que estabelece relações (*inter*) e cria com as crianças (*invenção*), a (inter)invenção foi fundamentada nos escritos de Freitas (2007, 2009), Damiani (2012) e Damiani *et al.* (2013). Essas obras problematizam a pesquisa-intervenção e discutem os sentidos atribuídos à palavra “intervenção”, que pode remeter a um período histórico de

cerceamento de liberdades. No entanto, nosso objetivo aqui é atribuir um novo significado a esse termo.

O jogo de palavras presente no uso do radical “inter” ressalta o aspecto interativo das relações, fundamental para a perspectiva adotada. A invenção refere-se aos aspectos criativos que pretendemos analisar nas atividades das crianças. A intervenção, por sua vez, considera que a ação da professora-pesquisadora modifica as relações existentes, tornando essencial a observação atenta das mediações que realiza. Por fim, embora não menos importante, a (inter)invenção busca analisar as criações que emergem nas atividades criativas, nas relações de ensino, nos gestos e nas dramatizações durante as sessões de contação de histórias.

IV.III Microgenética

A metodologia analítica desta pesquisa inspira-se na *microgenética* (Góes, 2000) – com base teórica na perspectiva histórico-cultural em sua dimensão dialógica – e busca indícios nas mediações da professora-contadora de histórias e nos modos de participação das crianças. A construção dos dados foi realizada a partir de um recorte das atividades escolares que ocorreram logo após o retorno à instituição depois do período de isolamento social devido à Covid-19, com foco nas sessões de contação de histórias. O aspecto micro dessa metodologia não se refere à curta duração dos eventos, mas sim às minúcias indicadas nos episódios selecionados. Esses episódios permitem um recorte da realidade com a intenção de compreender as transições entre aspectos sociais e intrassubjetivos. A construção dos dados exige atenção às sutilezas e às interações, examinando o funcionamento dos sujeitos, as condições da situação e as relações existentes. As marcas do método estão na necessidade de analisar a dimensão histórica, compreendendo o curso de transformação que abrange o presente, as condições passadas e as projeções futuras.

Além da inspiração na análise *microgenética*, o estudo dialoga com a etnografia na escola, incorporando a pesquisa participativa e a pesquisa-intervenção. Considerando a intencionalidade de observar as relações humanas na cultura e com ela, consideramos fundamentais para a pesquisa as ações de mediação da professora-pesquisadora e os indícios percorridos que nos permitiram interpretar o modo como as crianças estavam se apropriando de aspectos culturais construídos ao longo da história humana e nas relações estabelecidas durante as sessões de contação de histórias. A análise baseia-se no princípio *dialógico*, que não está necessariamente implicado na etnografia, mas que é essencial na *microgenética*,

apresentando-se como uma díade que envolve a criança e o outro no processo de desenvolvimento. A perspectiva enunciativo-discursiva faz parte do estudo da *microgênese*, entrelaçando a análise das minúcias dos acontecimentos intersubjetivos e examinando-os do ponto de vista das enunciações, ampliando a noção de diálogo nas condições das práticas sociais.

IV.IV Instrumentos de registro

As videogravações de 6 apresentações, com duração média de 15 minutos cada uma, foram parte dos encontros que variaram de 45 a 60 minutos de extensão. Considerando que a professora também era a pesquisadora, utilizou-se uma pequena câmera emprestada do grupo de pesquisa; no entanto, houve problemas com a bateria. Tentou-se então gravar com o *tablet* da pesquisadora, acreditando que a visão da tela facilitaria o manuseio. Contudo, o aparelho apresentou dificuldades de memória para a gravação dos vídeos, e, por fim, optou-se por utilizar o celular da pesquisadora para as filmagens. Devido às medidas sanitárias adotadas na época, as crianças não foram convidadas a gravar, e a professora-pesquisadora também fez pouca movimentação com a câmera, em razão da proximidade com as crianças e da necessidade de higienização constante das mãos, das superfícies e do próprio equipamento de gravação.

Após as gravações, a pesquisadora realizou um minucioso trabalho de transcrição integral de todas as situações registradas, em busca dos indícios que a levassem a compreender os sentidos atribuídos pelas crianças, expressos por meio de gestos, olhares e fala; e evidenciar os modos de participação delas e a (inter)invenção que se propôs a realizar. Diante do exposto, podemos afirmar que o objetivo foi aproximar-se das pistas deixadas pelas crianças para a atribuição de sentidos e interpretação das cenas ocorridas em sala de aula. A construção narrativa dos acontecimentos exigiu um tempo considerável para sua elaboração, como será descrito a seguir.

IV.V Procedimentos analíticos

Após as gravações dos episódios e as transcrições integrais do material, além da composição conjunta de anotações em diário de campo e fragmentos de memória, foram realizadas inúmeras leituras desse material – incluído nos apêndices –, apresentadas em reuniões do grupo de pesquisa. Ocorreram também reuniões de orientação e contribuições da

banca de qualificação, fundamentais nesse processo. O registro do material empírico foi visitado e revisitado em suas diferentes formas documentais: vídeo, fotografia, desenhos, escritos e memórias, das quais houve certa reticência em fazer um recorte, considerando os impedimentos na participação das crianças devido à emergência cultural imposta pela pandemia. Após várias discussões, foram tecidos os fios que conectavam as histórias – já anunciados nos planejamentos e explicitados na execução das sessões – assim como o fio analítico que possibilitou a escolha dos recortes a serem privilegiados, sublinhando os modos de participação das crianças e os processos imaginativos.

Com base no princípio dialógico da pesquisa, foram destacados trechos das transcrições integrais, enfatizando aqueles que mais contribuíram para a compreensão das questões mobilizadoras da investigação. Nesse procedimento, com apoio teórico-metodológico em Vygotsky (2004) e Bakhtin (2011), buscamos ressaltar e entretecer as várias vozes presentes nos textos – da professora-pesquisadora, das crianças, das histórias contadas e de outras que pudessem ressoar nas interações. Compreendemos que existia uma tensão no discurso, em que os papéis sociais ocupados pelos sujeitos da pesquisa contribuíram para a construção de significações. A gravação em vídeo foi fundamental para o distanciamento, principalmente devido ao caráter da investigação assumido pela professora-pesquisadora. Sem esse afastamento, a pesquisadora estaria mergulhada nos afetos e na dificuldade de admitir certos posicionamentos contrários à abertura para os modos de participação das crianças. Por fim, não construímos categorias de análise, mas optamos por seguir os fios das narrativas e os indícios presentes nas relações entre a professora e as crianças, evidenciando que as (inter)invenções estavam acontecendo. Também elaboramos um último capítulo que aborda os modos de participação da professora, que nem sempre são visíveis – e por isso o chamamos de “o avesso”.

Outro procedimento analítico adotado foi o trabalho realizado com as imagens. Durante a visualização dos vídeos, foram coletadas cenas por meio de capturas de tela, posteriormente salvas e editadas para ocultar digitalmente as identificações visuais dos rostos das crianças. Em seguida, utilizamos inteligência artificial para transformar essas imagens extraídas das gravações em ilustrações digitais que se tornaram parte desta dissertação de mestrado. Essa transformação das imagens, embora realizada com o auxílio de tecnologia, não diminui a importância do trabalho manual; ao contrário, ele se torna uma extensão da expressão artística, possibilitando uma conexão emocional mais profunda. Nesse sentido, Benjamin (1987a) argumenta que a reprodução em massa pode despojar a arte de sua singularidade, evidenciando que o trabalho artesanal confere valor à criação e revela a

subjetividade do artista. Dessa forma, no contexto da pesquisa, o trabalho manual com as imagens se mostrou essencial, pois permitiu à pesquisadora reinterpretar as cenas capturadas e acrescentou a elas uma nova dimensão estética e emocional. Essa interconexão entre o artesanal e a pesquisa reforça a ideia de que a manualidade é um meio poderoso para aprofundar a experiência artística.

V Da crise à criatividade: contextualização empírica

A leitura do Projeto Político-Pedagógico – PPP – (2021) da escola onde aconteceram as contações de história indicou que, durante o período de fechamento e reabertura das escolas, o corpo docente e a gestão da unidade se preocuparam com a expressão das crianças e com a significação que elas atribuíam ao espaço educativo. A natureza e suas potencialidades foram percebidas pelo coletivo de educadoras, assim como a emergência de mudanças prediais no espaço que a instituição ocupa, o que se configurou como um caminho para transformações. Conforme o breve histórico no documento, a escola originou-se de uma antiga creche e possui um prédio próprio, o qual, com o passar do tempo, apresentou problemas como infestação de escorpiões e danos estruturais irreversíveis. Com isso, teve que se mudar para o antigo prédio da Secretaria da Cultura, utilizado para atividades voltadas à juventude do bairro. Entretanto, a quantidade de salas existentes não era adequada a esse espaço, obrigando a escola a desmembrar-se em mais um prédio, ocupando inicialmente um antigo casarão e, depois, um berçário que havia mudado de endereço. O desmembramento das escolas, e consequentemente das coordenadoras, assim como o desejo pelo reencontro em um futuro prédio prometido pela Secretaria Municipal de Educação marcaram as reflexões e as possibilidades nas relações de ensino (Smolka, 2010, 2020).

O contexto da pandemia e as aulas remotas mobilizaram as professoras a criar materiais enviados para as casas das crianças, incluindo jogos feitos com elementos naturais – plantas, sementes, folhas, galhos, pedras, entre outros. Ao depararem-se com o iminente retorno às aulas presenciais no ano seguinte, elaboraram um projeto apresentado às Secretarias da Educação e do Meio Ambiente, com o objetivo de transformar alguns espaços e priorizar atividades ao ar livre entre as práticas escolares. Durante esse período, a autora deste trabalho acompanhou o processo da gestão de buscar formações e discussões para seus profissionais, além do que era oferecido pela Secretaria de Educação. Também houve uma busca incessante por materiais e mão de obra, tanto dos próprios funcionários quanto de toda a comunidade, envolvendo as famílias das crianças e o comércio local, para promover transformações possíveis no cotidiano das crianças. O PPP (2021, p. 2) aborda as limitações desse espaço escolar:

> A escola, não tendo um prédio próprio, fica um pouco limitada quanto à infraestrutura, pois muito do que é solicitado acaba esbarrando em questões burocráticas pelo fato de o local pertencer oficialmente a outra secretaria. Ao todo, são seis turmas de manhã e seis à tarde. Há duas salas de divisória, uma onde

> mantemos a biblioteca e a outra, um almoxarifado. As salas de turmas são amplas; já os espaços por onde transitam os funcionários carece de conforto; a sala dos professores é junto com a cozinha. O pátio é amplo, porém muito abafado, pois não há saída de ar. Temos alguns materiais pedagógicos em quantidade suficiente. Outros necessitamos por vezes adquirir com recursos da escola e contar com a colaboração dos profissionais e da comunidade em geral. Estamos num processo de utilizar mais os recursos da natureza como ferramenta pedagógica.

O quadro de funcionários era composto por 13 professoras da educação básica, 1 professor e 1 professora de educação física, 4 monitoras, 1 diretora e 1 coordenadora, 1 auxiliar de cozinha, 1 auxiliar de serviços gerais, 1 merendeira, 1 inspetora e 1 escriturária (PPP, 2021).

Entre os dados levantados sobre as crianças, a maioria – 70% – vivia em famílias compostas por mãe e pai, incluindo aquelas que tinham irmãos. Uma minoria – 9% – morava apenas com a mãe, também considerando as crianças que tinham irmãos. Um total de 21% das famílias era composto de outras formas, não especificadas no documento. Os responsáveis legais pelas crianças tinham, em média, entre 26 e 35 anos (PPP, 2021).

Quanto às atividades profissionais das famílias, a maior parte das mães trabalhava no setor industrial (31%); e os pais, no setor de serviços (46%). A maioria das mães e dos pais havia completado o Ensino Médio. Em relação à declaração de cor, 48% se declararam brancos e 43% como pardos. Ainda assim, o documento afirma que: “a maior parte se declara branca, o que não corresponde à realidade observada e reafirma a importância de a escola promover práticas promotoras da igualdade racial, de pertencimento, com as crianças, com as famílias e com a comunidade em geral” (PPP, 2021, p. 16).

Quanto aos nascimentos das crianças matriculadas, 48% nasceram na cidade ou em seu entorno; 35%, no estado da Bahia; 6%, em outras cidades do estado de São Paulo; 5%, em Alagoas; e uma parcela menor, 2%, no Pará. Entretanto, os responsáveis (mães e pais) nasceram em diversas localidades – apenas 4% das mães e 15% dos pais nasceram na cidade ou na região. A maior parte das mães (21%) e dos pais (20%) nasceu em Alagoas, seguido pelo estado da Bahia, com 19% das mães e 14% dos pais. O documento também mencionou que duas famílias eram originárias do Haiti (PPP, 2021).

As características das origens e das histórias das crianças e de suas famílias foram importantes para a compreensão do contexto, considerando a perspectiva que assumimos. No contexto da pandemia, outros dados relevantes indicaram que 96% das famílias possuíam acesso à internet em casa e que 40% recebiam algum tipo de benefício: desses, 47% eram provenientes do Bolsa Família, 30% do auxílio emergencial do governo federal, 2% do seguro-desemprego e 21% de outros auxílios (PPP, 2021).

Ao ingressar como docente no município, além das escolas, a professora-pesquisadora conheceu a comunidade local. As crianças referiam-se ao lugar onde moravam pelo nome do bairro, nunca mencionando o município como a cidade onde viviam, mas sim se identificando como moradores do bairro. Quando tinham algum compromisso, como uma consulta médica ou atividades de lazer, diziam que se deslocavam até o município. Do ponto de vista da professora-pesquisadora, nascida e criada no interior, era comum as pessoas dizerem que iam ao centro comercial quando estavam indo para a cidade – mesmo morando em uma área urbana –, mas sem mencionar o nome do município. Talvez por isso o seu estranhamento inicial. Com o tempo, porém, entendeu que a questão naquela localidade era um pouco mais complexa do que parecia.

A cidade era conhecida por sua divisão binária entre bairro e centro, e seus cidadãos haviam incorporado os discursos jurídicos e administrativos que reafirmam essa partição, ainda que de modo extraoficial. Embora cortada pela rodovia, a cidade apresentava outros aspectos que demarcavam essa divisão. Carreão (2020) observou marcas dessa cisão legitimada no discurso administrativo, indicando que, na rodovia, havia a identificação de que, de um lado, encontrava-se o bairro e, do outro, o centro. Desde a emancipação da cidade, nos anos finais da década de 1960, notou-se a diferenciação entre o centro e o bairro, refletida no plano diretor, que tinha a intenção de integrar a área rural à cidade. O zoneamento da cidade previa essa divisão antes mesmo da construção da rodovia.

O bairro em que a docente atuou desde seu ingresso naquela rede municipal possui uma média de 25 mil habitantes, sendo 15 mil deles migrantes nordestinos (Carreão, 2020). Sua área é utilizada de modo misto, composta por casas e comércios que funcionam em total autonomia, dispondo de vários serviços essenciais e compondo os cenários em que as crianças vivem e que foram observados nos trajetos de ônibus até a escola. Marcas dessa migração eram comuns nas histórias de vida das crianças conhecidas ao longo desses anos, desde as férias que passavam no Nordeste até as delícias que suas avós e mães preparavam, além da separação do convívio com alguns de seus familiares que iam e vinham.

A região era comumente chamada de “quebra” – segundo os relatos de seus antigos moradores, em referência às confusões entre os habitantes do bairro e do centro durante festas e outros encontros sociais. Além disso, na região, realizava-se a quebra de milho. Entretanto, em documentos oficiais, foi possível encontrar o termo “estrada do quebra”, legitimando mais uma vez o discurso (Carreão, 2020). Embora os termos “bairro” e “quebra” sejam usados como equivalentes, eles possuem sentidos ideológicos distintos. Como destaca Carreão (2019a, p. 105), “quando a administração pública nomeia um bairro ou uma

rua de uma cidade, há a materialidade da língua sendo aplicada a determinado território, com o intuito da produção de um sentido". Essas distinções marcam uma disputa territorial e de memórias, em que o caráter binário entre as regiões sobrepõe outros modos de significação da cidade, inclusive ao pensarmos nos nomes dados a outros bairros que compõem essas áreas.

A notoriedade da cidade ocorreu com a transformação de sua produção agrícola em um grande centro logístico, o que resultou em uma rápida urbanização e na vinda de migrantes de diferentes áreas do País, principalmente do Nordeste (Carreão, 2019a, 2020). As marcas históricas de um povo oriundo de outro território, em busca de melhores condições de vida, demandaram a construção de inúmeros espaços públicos, entre eles a escola. No entanto, esses espaços eram acessados apenas pelos filhos dos migrantes, que nem sempre os consideraram como próprios.

A professora-pesquisadora lembra-se de quando uma mãe perguntou o que era servido no café da manhã para as crianças, pois seu filho estava acostumado a comer cuscuz em vez de pão. Em toda a sua trajetória docente, nunca presenciou um momento em que a culinária das famílias fosse servida, tampouco foi questionado o que elas estavam acostumadas a comer. Outra marca percebida ao longo desses anos de trabalho foi a questão das diferenças em um suposto sotaque que as crianças observavam na fala da docente – e a consideravam como errada. Em uma ocasião, a avó de uma criança comentou que ela falava outra língua, mas, como a docente era professora, estaria certa.

A esse respeito, Carreão (2019b) ajudou a compreender o modo como as transformações econômicas e linguísticas na cidade foram influenciadas. Conforme já mencionado, o município deixou de ter a agropecuária como sua principal atividade, passando a serem introduzidas grandes empresas e a crescerem centros logísticos. O autor observou que na cidade havia marcas na fala, e os entrevistados afirmavam ser possível distinguir os migrantes. Também foram percebidas mudanças na fala dos mais jovens, confrontados com o trabalho na capital. Além disso, havia uma diferenciação entre uma fala mais tradicional, próxima do rural, e uma mais contemporânea, alinhada aos movimentos de urbanização.

A cidade onde a pesquisa foi realizada teve sua emancipação na segunda metade do século XX; assim, a criação da rede municipal de educação também é recente. A documentação que aborda alguns aspectos históricos da educação no município data do início dos anos 2000 (plano municipal e estatuto do magistério), no entanto, as informações são escassas e desatualizadas. Os dados apresentados, juntamente com um breve conhecimento sobre os aspectos históricos e culturais da cidade e da escola, ajudam a aprofundar a

compreensão sobre o modo como foram realizadas as sessões de contação de histórias nesse contexto e a entender alguns acontecimentos durante a pandemia de Covid-19.

V.I Entre histórias e máscaras: as condições de realização

Os registros do trabalho de campo foram realizados durante o ano de 2021, quando a professora ministrava aulas do Projeto Leitura e Resgate Cultural. Na escola sede, havia 7 salas para crianças de 2 anos, enquanto em uma unidade muito próxima havia uma turma para crianças de 4 anos, de forma que a docente cumpria uma jornada de 24 horas-aula, com a duração de 45 minutos cada. Outras 6 horas-aula eram dedicadas ao Horário de Trabalho Individual (HTPI) e 2 horas ao Horário de Trabalho Coletivo (HTPC), onde ocorriam reuniões de professores e formações oferecidas pela Secretaria de Educação. A única sala destinada às crianças de 4 anos foi onde se realizou a parte empírica desta investigação.

O contexto da pandemia de Covid-19, que se estendeu pelo ano de 2021, exigiu que voltássemos no tempo para compreender o que ocorreu em 2020 em relação às questões educacionais do município. Após o início da pandemia, uma resolução da Secretaria Municipal de Educação suspendeu as aulas, e, em junho de 2020, teve início a educação remota, mantida por um Decreto Municipal. As decisões municipais seguiram as diretrizes dos governos federal e estadual. No primeiro dia do mês de abril daquele ano, a Medida Provisória n.º 934 (Brasil, 2020a) estabeleceu, em seu primeiro artigo, a dispensa da obrigatoriedade dos 200 dias letivos desde que fosse mantida a carga horária de 800 horas. No entanto, no dia 28 desse mesmo mês, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer n.º 5 (Brasil, 2020b), definiu que, na Educação Infantil, a frequência mínima poderia ser reduzida em até 60% da carga horária obrigatória. Contudo, não foi possível mensurar exatamente o quanto as atividades educativas desenvolvidas com as famílias equivaleriam às horas letivas, embora o calendário continuasse a ser definido pelos sistemas de ensino.

A pandemia de Covid-19 – quando um novo tipo de coronavírus surgiu – mudaria a vida de muitos, e o cenário tornou-se incerto. As medidas sanitárias adotadas resultaram no fechamento das escolas, e o ensino remoto, mesmo sendo desaconselhado na Educação Infantil (Brasil, 2020b), foi encarado pela Secretaria Municipal de Educação como uma das poucas alternativas para evitar a evasão e o abandono escolar:

> Entre as diversas consultas encaminhadas a este CNE sobre a reorganização do calendário escolar, encontram-se diversas solicitações para que este egrégio Conselho se manifeste sobre as condições de atendimento da educação infantil, em razão da carga horária mínima obrigatória prevista na LDB e *de não haver previsão legal nem normativa para oferta de educação a distância, mesmo em situação de emergência* (Brasil, 2020b, p. 9, grifo nosso).

Ao contrário disso, as ações deveriam ser no sentido de produção de

> [...] materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. As soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que *as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente* (Brasil, 2020b, p. 9-10, grifo nosso).

O que não previámos era a longa duração desse novo modo de viver, nem o descaso do governo federal em relação ao atraso na compra de vacinas (Resende, 2021). Os meses de março e abril foram silenciosos, e a dúvida sobre o contato com as crianças era incerta, até que, em maio, retomaram-se as atividades, e foram criados grupos de WhatsApp com as famílias dos estudantes. Até o final do ano, os docentes enviavam atividades semanalmente, mantendo contato diário com as famílias e organizando a entrega de *kits* com materiais. Esses *kits* incluíam livros infantis, doados por uma editora, e foram oferecidos às crianças na tentativa de incentivar o contato delas com textos literários. Foi promovida também a produção de bonecos em tecido cru e giz lavável e a confecção de uma identidade, para que as crianças pudessem brincar e significar a si mesmas nesse turbilhão de acontecimentos.

O contexto das aulas remotas trouxe uma sobrecarga para o trabalho no município, situação que também foi vivenciada por muitas outras professoras durante esse período.

> Em torno de 85% dos professores da educação básica [*total de professoras pesquisadas*] – da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental - são mulheres que, além de exercerem as atividades de docência (que neste momento vêm exigindo ampla reestruturação em sua dinâmica), precisam conciliar, mais ainda, o espaço privado da casa, bem como as demandas próprias da vida doméstica-familiar, com as demandas do trabalho. Essa situação causa uma sobrecarga imensa nos múltiplos papéis que essas professoras assumem de forma concomitante e em momento peculiar da vida social marcado por limites, temores e perdas em meio ao isolamento social (Alfabetização em Rede, 2020, p. 186).

Considerando o ano de 2020 como um marco na educação, observamos o surgimento das “pedagogias do possível” (Macedo, 2022), nas quais, diante de todas as adversidades, as professoras responderam aos desafios impostos e criaram práticas que garantiram, minimamente, um vínculo entre as crianças e a escola. Embora essa responsabilidade fosse do Estado, testemunhamos ações individuais e coletivas de professoras que (re)organizaram suas rotinas e condições de trabalho. No entanto, a desigualdade em nosso país evidenciou a exclusão de muitas crianças do acesso à educação, demonstrando que a escola pública ainda não apresentava condições para a inclusão de todos. A pandemia aprofundou as diferenças entre as classes sociais, criando um abismo entre aqueles que puderam pagar pelo acesso à educação e os que estavam desconectados “[...] não apenas da internet, do acesso às tecnologias digitais, mas dos direitos à educação, à saúde, à moradia digna, ao trabalho e à alimentação” (Macedo, 2022, p. 10).

O ano de 2021 era um mistério, uma vez que não sabíamos se haveria retorno às aulas presenciais nem o que o destino reservava. Em fevereiro, foi suspensa a retomada das aulas presenciais prevista para março, uma decisão tomada pelas Secretarias de Saúde e Educação devido ao aumento da ocupação dos leitos hospitalares. A partir de março, as crianças tiveram aulas remotas por meio de uma plataforma digital. A proposta da Secretaria de Educação no município em que ocorreu a pesquisa era que, gradativamente, as famílias se adaptassem e o tempo de aula fosse estendido. O sistema possibilitou, além do envio de atividades, a realização de encontros ao vivo. As videochamadas aconteceram com as crianças a partir de 2 anos, porém com duração reduzida, sendo ampliada de acordo com a idade dos estudantes – crianças de 2 e 3 anos tiveram encontros de 15 minutos, enquanto as de 4 e 5 anos participaram de encontros de 30 minutos. A prefeitura ainda informou que aqueles que não possuíam acesso à internet poderiam retirar as atividades impressas na escola.

As atividades das aulas do projeto, desde o início do ano letivo, foram elaboradas em conjunto com a Educação Física; contextualizadas por meio da literatura; e, a partir disso, desenvolvidas com propostas que mobilizassem o pensamento sobre o corpo, seja por meio de movimentos, desenhos ou mesmo jogos e brincadeiras. No início, a participação nas devolutivas das propostas era relativamente grande, com uma média de 10 crianças em um grupo de 20 enviando fotografias ou vídeos do que estavam fazendo. Contudo, com o passar do tempo, essa participação reduziu-se, chegando a contar com a contribuição de apenas 1 criança. Para estimular o envolvimento delas e a fim de que pudessem acessar as atividades realizadas pelos colegas, foram feitos vídeos comentando as devolutivas, compartilhados com as crianças e suas famílias.

As aulas *online* foram alternadas entre as duas áreas – projeto e Educação Física – sendo que, em vez de uma duração de meia hora, as professoras se revezaram quinzenalmente com encontros de até uma hora. Esse tempo foi estabelecido na tentativa de acolher as famílias, que nem sempre podiam ficar presentes. Assim, o combinado era que os professores ficassem por um período estendido, mas as crianças tinham a liberdade de entrar e sair quando desejassem. No entanto, a participação nesses encontros foi limitada a poucas crianças, devido às rotinas familiares – muitos responsáveis estavam trabalhando, e as crianças passavam o dia na casa de avós, tios ou babás, que nem sempre podiam acompanhá-las durante a videochamada ou não compreendiam o funcionamento da plataforma, apesar de terem acesso a um número de telefone disponibilizado como suporte. Além disso, houve diversos problemas – tanto por parte das famílias quanto das professoras – com a instabilidade da internet e com aparelhos telefônicos antigos que não rodavam o aplicativo adequadamente. A prefeitura só tomou medidas para a inclusão digital – como o aluguel de *tablets* para as crianças – após o retorno presencial já ter ocorrido.

A partir dessa dinâmica, esses momentos foram chamados de encontros, em vez de aulas. Os professores conversavam com as crianças sobre o que elas estavam vivendo naquele contexto, discutiam as histórias e brincadeiras enviadas e até mesmo brincavam com elas, que adoravam mostrar seus brinquedos e partes de suas casas. As crianças também demonstravam interesse em saber um pouco sobre as casas e as rotinas dos docentes, vivenciadas nos recortes que apareciam na tela. Entre as conversas, uma das crianças disse que gostava de "*brincar de amiga, sozinha não*", revelando as marcas do momento vivido. Outro fato curioso foi o relato de uma criança que participou diretamente da casa de sua avó no interior da Bahia; ela contou que gostava de jogar bola com seu avô e brincar com seus cavalos. Em um dia, mostrou os animais e revelou que um deles se chamava São Paulo porque era o mais bravo de todos.

Às vésperas do retorno das aulas presenciais, a professora-pesquisadora recebeu a notícia do falecimento da coordenadora do projeto, que acompanhava sua pesquisa de perto. Assim como tantas outras pessoas, ela foi vítima da Covid-19. Uma semana depois, a docente comemorou a primeira dose da vacina no braço. A fatalidade poderia ser atribuída à negligência do governo federal em adotar medidas efetivas para o combate da pandemia, ou seria apenas uma hesitação na compra de vacinas? Várias questões poderiam ser levantadas em meio a tantas notícias falsas (Instituto Butantan, 2022). A pesquisadora sempre carregará a dúvida de que, se a coordenadora tivesse tido a chance de se vacinar, talvez ainda teriam a sua companhia e, quem sabe, ela poderia ter assistido à qualificação e à defesa do trabalho.

Nesse contexto, repleto de incertezas sobre o que nos esperava, após o recesso adiantado, em julho, as atividades presenciais seriam retomadas. Na última semana do recesso, na escola em que aconteceu a pesquisa, organizou-se um momento de acolhimento para as famílias das crianças, e foi agendado um horário com a professora regente para que todos pudessem conhecer o espaço e entender um pouco mais sobre a organização, especialmente os protocolos que seriam seguidos nas semanas seguintes. Em agosto, as aulas presenciais foram retomadas com a adoção de alguns protocolos; na Educação Infantil, a princípio, apenas as crianças com 4 e 5 anos retornaram à escola.

A capacidade de ocupação foi reduzida para 35%, de modo que cada turma foi dividida em 3 grupos que se revezaram entre o ensino remoto e o presencial durante um período de 3 semanas; na quarta semana e às sextas-feiras, as aulas eram remotas. Apesar disso, o tempo de aulas, que inicialmente era de 5 horas, foi reduzido para 4. Na época, o contrato dos professores de musicalização na Educação Infantil havia sido finalizado, sem novas contratações. A redução da carga horária permitiu que os professores garantissem o HTPI, conforme a lei que estabelece que um terço da jornada deve ser dedicado a atividades relacionadas ao planejamento; e o HTPC, que ocorreu remotamente.

Estabeleceu-se um protocolo de segurança com uma série de medidas sanitárias cujo objetivo era reduzir os riscos de contágio pela Covid-19, tanto para as crianças quanto para os funcionários da escola. Algumas regras de comportamento e o uso de equipamentos de proteção individual foram ampliados também para o transporte de estudantes disponibilizado pela prefeitura. O uso de máscara era obrigatório para as crianças a partir dos 2 anos e para todos os funcionários – eram recomendadas aquelas do tipo PFF2. A obrigatoriedade não se aplicava às crianças atendidas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Após o início das aulas, foram distribuídas máscaras desse tipo para todas as crianças, nas cores branca e azul, com a intenção de facilitar a sistematização da sua rotatividade e reuso. Aos demais funcionários, foram entregues máscaras e protetores faciais – *face shields* –, com uso opcional.

As entradas de todas as escolas receberam um totem de álcool em gel e um tapete sanitizante, e a temperatura de todos os presentes era aferida diariamente. Algumas regras foram estabelecidas sobre o uso dos espaços; nas salas de aula, por exemplo, mantinha-se uma distância de 1,5 metros entre as carteiras. Na unidade em que a pesquisa foi realizada, optou-se pela demarcação das carteiras em que as crianças podiam se sentar, e foi utilizado para isso um desenho representativo (feito por uma delas), que foi reproduzido e adesivado. Além disso, janelas e portas deveriam permanecer abertas durante todo o tempo. Em cada sala,

havia um *display* para álcool em gel a ser utilizado nas mãos, um borrifador com álcool líquido a 70% e lenços descartáveis para a higienização – imediatamente após o uso – de brinquedos, objetos e superfícies. Quando a higienização imediata não era possível, algumas caixas plásticas eram disponibilizadas para que os objetos fossem nelas colocados e encaminhados a uma sala da escola – no caso, a biblioteca – para posterior higienização. As áreas comuns estavam com uso restrito: banheiros e refeitórios eram supervisionados pelos profissionais, e os parques estavam proibidos de serem utilizados.

No primeiro momento, poucas crianças foram à escola. A professora foi até a escola apenas uma vez na semana e teve uma aproximação inicial com uma menina, com quem conversou sobre algumas histórias, e elas desenharam juntas. A docente observou uma tensão de ambas as partes; algumas perguntas passavam por sua cabeça, como o que poderia ser feito e o quanto podiam se aproximar, ao mesmo tempo que flagrou a menina olhando através da porta para outros grupos mais numerosos de crianças, que faziam barulho, corriam e se divertiam. Nas semanas seguintes, os grupos permaneceram pequenos, com uma média de quatro crianças, e eles ficaram ao ar livre – tiveram sua primeira aproximação e conversaram sobre as histórias que conheciam. Após finalizar o primeiro ciclo, que consistiu em três semanas de aulas presenciais e uma quarta semana de encontros *online*, iniciou-se um novo ciclo, em que continuou o atendimento em horário reduzido; às sextas-feiras, as aulas remotas foram mantidas, mas aumentou-se a capacidade de atendimento.

A partir da segunda quinzena de agosto, a capacidade de ocupação nas escolas foi ampliada para 50%. Assim, os grupos passaram a ser divididos em 2, tornando-se mais numerosos, com uma média de 10 crianças em cada um. Outra novidade foi o envio de um *notebook* para as escolas, e, uma vez por semana, a professora responsável pela sala teria que transmitir uma aula ao vivo. A escola organizou um espaço dedicado a essa atividade, uma vez que não havia um computador para cada docente. No entanto, as aulas de projeto não foram contempladas por essa proposta. Algumas famílias optaram por manter as crianças em casa, enquanto outras decidiram que era o momento de enviá-las para a escola.

Até o início de setembro, essa organização foi mantida, e a capacidade de atendimento foi ampliada para 100%, embora ainda de forma opcional, com aulas *online* permanecendo às sextas-feiras. Assim, a obrigatoriedade do uso de máscara foi mantida, e o distanciamento de 1,5 metros foi reduzido para 1 metro. Na prática, o distanciamento não foi mantido, uma vez que algumas salas de aula, especialmente as áreas comuns, não comportavam a quantidade de crianças e a distância sugerida. Há algum tempo, os espaços coletivos, como os parques, haviam sido liberados, e tinha sido solicitado que um grupo por

vez frequentasse cada local, evitando assim o encontro entre diferentes turmas. As divisões em grupos não eram mais necessárias, e, consequentemente, a frequência das crianças aumentou significativamente, embora a obrigatoriedade só tenha começado em novembro. A partir de outubro, a mudança foi que as aulas presenciais passaram a ocorrer também às sextas-feiras, e o horário de aula foi ampliado para 5 horas. As aulas de musicalização foram atribuídas como hora extra para as professoras efetivas da rede.

Ainda nesse meio tempo, no final do mês de agosto, houve a entrega de *tablets* e *chips* com acesso remoto à internet, a título de empréstimo – mediante termo de comodato –, com a finalidade de facilitar o acesso à plataforma digital adquirida pela prefeitura, amplamente utilizada durante o primeiro semestre. Embora as crianças a partir de 2 anos de idade tivessem aulas remotas, inclusive até o final do mês de setembro, apenas as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e as matriculadas na Fase 5 – que tinham 5 anos de idade – na Educação Infantil receberam o *kit*. O contexto da divisão de grupos e a (não) obrigatoriedade de frequência resultaram em vários primeiros dias de aula para diferentes crianças no segundo semestre letivo, movimentando assim a dinâmica do grupo e afetando profundamente o desenvolvimento das sessões de contação de histórias.

V.II Entre contos e crianças: observações sobre os modos de participação

Ao revisitarmos o material empírico da pesquisa, lembramos de um tempo passado, quando as histórias de bichos foram contadas para crianças de 4 anos. Esse tempo ainda ressoa nas gravações, nas transcrições, nos escritos do diário de campo e nos fragmentos de memória. A retomada dos registros possibilitou a observação da participação efetiva de 17 crianças. Gostaríamos que tivesse havido mais tempo com as crianças para conhecermos mais sobre suas singularidades e histórias de vida; no entanto, as condições já explicitadas sobre a realização da pesquisa impossibilitaram que a professora-pesquisadora se detivesse em maiores detalhes. Diante disso, há uma lacuna na análise que somente a aproximação com as crianças poderia ter preenchido.

Na substituição de seus nomes por nomes fictícios, utilizamos *Iris* para a criança com baixa visão e, ao nomearmos as demais, homenageamos os(as) autores(as) e ilustradores(as) que produzem livros para a infância atualmente: 1. *Alexandre* (Alexandre Rampazo); 2. *André* (André Neves); 3. *Ana Maria* (Ana Maria Machado); 4. *Ângela* (Angela Lago); 5. *Carolina* (Carolina Maria de Jesus); 6. *Cecília* (Cecília Meireles); 7. *Daniel* (Daniel

Munduruku); 8. *Graça* (Graça Lima); 9. *Mariana* (Mariana Massarani); 10. *Marco* (Marco Haurélio); 11. *Maurício* (Maurício de Sousa); 12. *Odilon* (Odilon Moraes); 13. *Otávio* (Otávio Júnior); 14. *Renato* (Renato Moriconi); 15. *Ricardo* (Ricardo Azevedo); 16. *Rute* (Ruth Rocha). Os nomes foram distribuídos aleatoriamente, e os sobrenomes foram suprimidos para que, durante a leitura, não nos remetêssemos aos nomes dos autores e ilustradores, mas apenas assumíssemos a homenagem e utilizássemos os nomes fictícios para as crianças.

V.III Entre a baixa visão e a imaginação: preâmbulos do trabalho com as histórias

Era setembro quando, antes de entrar na sala de aula, a professora-pesquisadora foi chamada pela coordenadora, que queria falar sobre uma nova aluna: Iris, que aparentemente não enxergava, não andava e não falava – e não se sabia se ouvia. Iris estava em investigação – para que fosse determinado se tinha uma deficiência intelectual (DI) ou transtorno do espectro autista (TEA) – e chegou à escola em um carrinho de bebê, apesar de já ser grande. Ao que tudo indicava, Iris enfrentava muitos impedimentos ao seu desenvolvimento. Em uma conversa entre a gestão e a mãe da criança, soube-se que a família havia se mudado para a cidade naquele ano e que, em sua antiga residência, encontrava dificuldades para acessar atendimentos escolares e médicos. No mesmo dia, a professora do AEE observou Iris; ao final dessa observação, elas conversaram e a professora compartilhou suas impressões: uma criança com baixa visão e várias hipóteses. Ela explicou que, considerando a frequência quinzenal dos estudantes, Iris seria acompanhada inicialmente por uma monitora que também era responsável por outra criança atendida pelo AEE.

A professora-pesquisadora entrou na sala com um misto de impressões das falas da coordenação e da professora do AEE, além da expectativa de conhecer Iris. Naquele dia, ela conheceu uma menina de óculos bastante riscados, que aparentava ter baixa visão e dificuldades na mobilidade. Iris movia-se pelo chão, puxando seu peso com o tronco e os braços, dando pequenos saltos nessa posição e, muitas vezes, machucando-se ao bater no mobiliário da sala. Sua mãe relatou à gestão que não sabia ao certo o grau dos óculos da filha; quando questionada sobre essa questão, disse estar aguardando o retorno ao oftalmologista. Era comum ver a menina aproximar os objetos dos olhos quando queria observar algo, como se estivesse à procura do ângulo certo para enxergar melhor; ela também gostava de tocar o rosto das educadoras e das outras crianças para vê-las melhor.

A professora regente falou para a professora-pesquisadora sobre o medo da contaminação, já que a criança quebrava os protocolos sanitários ao se arrastar no chão, levar objetos à boca e não usar máscara. Ao refletirmos sobre a pessoa com deficiência, é impossível não considerar que, em uma sociedade capacitista e normativa, esses indivíduos frequentemente quebram protocolos. Além disso, devido às restrições impostas pela pandemia e à sua dificuldade de mobilidade, Iris brincou pouco nos ambientes externos. Durante o tempo em que estiveram juntas, a professora-pesquisadora questionou se essa dificuldade não seria resultado de um estímulo insuficiente, possivelmente pela insegurança da família em expô-la a desafios e pelo fato de ela ainda não ter frequentado a escola, o que poderia ter contribuído para o seu desenvolvimento.

Durante os poucos encontros, a professora-pesquisadora notou o interesse de Iris por música. Sua mãe contou que, em casa, ela passava boa parte do tempo assistindo a vídeos musicais na televisão. Na escola, em uma ocasião, a professora-pesquisadora colocou um disco para tocar e, imediatamente, Iris se aproximou das outras meninas que dançavam – movimentava os braços no ritmo da música e parecia realmente aproveitar aquele momento. Em outra ocasião, a monitora a trouxe para perto de si, colocando uma toalha na cintura de ambas, e juntas caminharam pelo espaço. Um sorriso inédito apareceu no rosto da criança, e, a partir desse momento, Iris deixou de usar o carrinho de bebê na escola. Com o tempo, a monitora ensinou Iris a dizer “oi” em um tom bem agudo, e elas repetiam essa saudação várias vezes. Essa situação demonstra que a escola cumpriu uma função que vai além do simples cuidado, criando oportunidades para o desenvolvimento da criança. A professora-pesquisadora ficou se perguntando quanto tempo Iris levaria para ser notada pelo sistema público caso a escola permanecesse com as portas fechadas.

O convívio com essa criança suscitou reflexões sobre se as características atribuídas a Iris – como a baixa visão e a deficiência de caráter geral e inespecífico – eram realmente restritivas. A professora-pesquisadora perguntou-se se, na verdade, as consequências de sua baixa visão e as condições do meio – como a situação familiar e as maneiras de interpretar sua condição e lidar com ela – não seriam os fatores que de fato impediam seu desenvolvimento. A perspectiva histórico-cultural, ancorada principalmente em Vigotski, contribui para contestar os princípios educativos – que se baseiam na existência de um déficit orgânico e na divisão entre uma pedagogia especial e uma geral – na formação de crianças com deficiência. Vigotski argumentou sobre o compromisso com a transformação social, enfatizando que o ensino da criança com deficiência deve se basear nos mesmos princípios de desenvolvimento humano aplicáveis a qualquer pessoa (Dainez; Smolka, 2019).

O conceito vigotskiano de compensação reforçou "[...] a natureza social do desenvolvimento e as possibilidades de humanização na condição de lesão orgânica, enfatizando a dinamicidade dos processos psíquicos afetados pela cultura" (Dainez; Smolka, 2019, p. 4).

Ainda sobre a questão do meio, o retorno à escola após a pandemia evidenciou as restrições no comportamento das crianças, que se mostravam intimidadas, contidas e hesitantes, sem saber exatamente como se comportar na ambiência escolar. Ao observar essas características no grupo, a professora-pesquisadora optou pela leitura do livro *Onde vivem os monstros* (Sendak, 2014). A história narra a experiência de uma criança que, após ser mandada para o quarto sem jantar e chamada de monstro pela mãe, imagina um novo mundo em seu quarto. O protagonista navega por vários dias até chegar ao lugar onde vivem os monstros, que rugem terrivelmente, arreganham os dentes, reviram os olhos e mostram suas garras assustadoras. A leitura desse trecho foi feita com ênfase, convidando as crianças a assumir e encenar o papel de monstros, encorajadas pela voz e pelas ações da professora-pesquisadora. A princípio, as crianças mostraram-se surpresas e paralisadas. No entanto, com insistência, a professora-pesquisadora conseguiu que algumas brincassem e outras rissem – e Iris foi uma delas.

O retorno presencial, marcado pela imposição de medidas sanitárias, fez com que o convívio entre as crianças e a professora-pesquisadora não fosse mais o mesmo, pois as preocupações com a higienização e o contato físico, entre outros aspectos, afetaram as relações naquele contexto. Após a leitura da história, a professora-pesquisadora aproximou-se de Iris e perguntou se ela gostava de monstros. Ela ficou surpresa com sua resposta: "Eu é que não!" – dita com entonação vocal, interpretação e vida. Os olhos da professora-pesquisadora e os da monitora se encheram de lágrimas. A resposta de Iris evidenciou a importância do olhar observador e da escuta atenta à voz da criança, reiterando a convicção de que o trabalho deve se pautar nos modos de participação da criança, especialmente nas significações das relações que se estabelecem. Como afirmam Dainez e Smolka (2014, p. 1097), "a função da educação é a criação de novas formas de desenvolvimento". A história continuou: os monstros gostaram tanto do menino que o fizeram rei e viveram dias e dias na fantasia da criança. Até que, um dia, ele se sentou em um canto, sentiu o cheiro de comida e começou a sentir "saudades", como interpretou Marco naquele momento.

No encontro seguinte, a professora-pesquisadora e as crianças fizeram coroas de reis com papel laminado, e elas reinaram no mundo dos monstros. No entanto, Iris não estava bem nesse dia e chorou muito, o que levou a monitora a retirá-la da sala. Maurício fez questão de procurá-la para entregar sua coroa. Infelizmente, nas semanas seguintes, com a mudança

na alternância dos grupos para que todas as crianças estivessem na escola, a monitora, que se dividia entre acompanhar Iris e outra criança, precisou ficar apenas com a outra, com a qual havia assumido primeiro esse compromisso. Essa mudança inviabilizou a participação de Iris no projeto. Contudo, em relação às demais crianças, após a leitura dessa história e a consequente movimentação, houve uma maior abertura para o envolvimento delas na contação de histórias. Isso se relaciona às possibilidades de ampliação de experiências e à contribuição disso no desenvolvimento, ao considerarmos a imaginação como uma condição necessária para a existência humana, possibilitada pelas relações sociais e mediada por signos e instrumentos (Vigotski, 2009).

V.IV Entre contos e câmeras: narrativas em movimento

O registro em vídeo das sessões começou a ser feito apenas a partir do final de outubro, continuou ao longo de novembro e seguiu até o início de dezembro, após a reunião de pais em que foram obtidas as autorizações das famílias e a assinatura dos termos de assentimento pelo comitê de ética[10]. A seguir, no Quadro 1, mostramos a data em que aconteceram as sessões e a história narrada em cada uma delas.

Quadro 1 – Histórias e Sessões

HISTÓRIAS DE GALINHA	SESSÃO 01	03 de novembro de 2021	"A galinha ruiva"
	SESSÃO 02	10 de novembro de 2021	"Pimenta no cocuruto"
HISTÓRIAS DE ONÇA	SESSÃO 03	17 de novembro de 2021	"O bicho folhagem"
	SESSÃO 04	24 de novembro de 2021	"O veado e a onça"
HISTÓRIA DE FRUTA	SESSÃO 05	1 de dezembro de 2021	"A tartaruga e a fruta amarela"
	SESSÃO 06*	**3 de dezembro de 2021**	**"Minhoca da Sorte"**
HISTÓRIA FINAL	SESSÃO 07	10 de dezembro de 2021	"O lobo-guará e a sua casa"

*A sessão de número 06 teve o arquivo de vídeo corrompido e por isso ele não foi transcrito nem analisado.
Fonte: elaborado pela autora.

[10] Bianquini, F. L. Projeto de pesquisa: (Inter)invenções Educonarrativas: significação das criações entre crianças e uma professora contadora de histórias. [Dissertação de Mestrado] – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. CAAE: 52526721.5.0000.8142

A partir de então, entre os meses de novembro e dezembro, quando o grupo já estava acostumado com as práticas narrativas e a videogravação desses momentos, organizaram-se sete sessões de contação de histórias. A primeira ocorreu no dia 3 de novembro, com a história "A galinha ruiva" (Machado, 2004); a segunda, no dia 10 de novembro, com "Pimenta no cocuruto" (Machado, 2002b); a terceira, no dia 17 de novembro, com "O bicho folhagem" (Machado, 2002a). Na semana seguinte, no dia 24 de novembro, a quarta sessão foi sobre a história "O veado e a onça" (Machado, 2002c); no dia 1.º de dezembro, realizou-se a quinta sessão, em que foi contada "A tartaruga e a fruta amarela" (Azevedo, 2002). Na sexta sessão, realizada no dia 3 de dezembro, as crianças conheceram a história "A minhoca da sorte". A sétima e última história contada foi "O lobo-guará e a sua casa", no dia 10 de dezembro de 2021.

A maioria dos contos incluídos nesta pesquisa pertence à coleção "Histórias à brasileira", de Ana Maria Machado, ilustrada por Odilon Moraes nos quatro volumes publicados pela Companhia das Letrinhas. Destacam-se, entre eles, "A tartaruga e a fruta amarela" (Azevedo, 2002), recontado por Ricardo Azevedo; e "O lobo-guará e a sua casa", uma adaptação de um conto popular, realizada pela professora e contadora de histórias com base em "O veado e a formiga" (Azevedo, 2005). Os textos dialogam com a rica temática dos contos de animais, e a sequência das narrações foi organizada de forma provocativa, levando em consideração a complexidade das histórias e os diferentes personagens. Os contos tornaram-se progressivamente mais longos ou exigiram maiores modificações em relação ao texto original. Por exemplo, na última história, todos os personagens foram substituídos por animais em extinção no cerrado brasileiro.

Para garantir que os textos *coubessem na boca*, a professora-pesquisadora estudou minuciosamente personagens, intenções, cenários, tempos, pausas e silêncios, transformando o texto escrito em corpo, voz e gesto. Ela utilizou técnicas aprendidas em aulas de teatro, contação de histórias e canto para preparar cada sessão. Os contos orais possibilitam-se por meio da repetição de elementos, da memorização e da compreensão das narrativas pelas crianças. Ao se apropriarem dessas histórias, elas não apenas reforçam suas habilidades linguísticas, mas também começam a criar suas próprias versões, imergindo no mundo da imaginação e da criatividade.

Como já mencionado, o retorno às aulas foi marcado pelo distanciamento social e pela falta de condições propícias para a expressividade e a aproximação que a contação de histórias costuma proporcionar. Em meio a tantas aparentes impossibilidades, tentou-se realizar o possível dentro das limitações impostas pelo contexto, e, em algumas ocasiões,

rompeu-se com as regras estabelecidas – nem sempre foram apenas as crianças, mas também a própria professora-pesquisadora, que se viu em momentos de transgressão. As sessões de contação de histórias aconteceram de maneiras muito distintas, sendo que as primeiras ocorreram em um contexto ainda bastante rígido em relação aos protocolos sanitários de enfrentamento à pandemia de Covid-19.

A manutenção das portas e janelas abertas foi rigorosamente cumprida, assim como a higienização com álcool 70% das superfícies – mesas e cadeiras – e de todos os objetos compartilhados, como brinquedos, entre outros. Com o tempo, as medidas foram flexibilizadas, com o aumento do número de crianças em sala e o contato físico entre as crianças e a professora, manifestado em correr pelo espaço, sentar-se no chão e se aproximar. O posicionamento da câmera foi alterado a cada sessão; no início, ela era colocada em um canto, e, embora não fosse ignorada – algumas crianças acenavam para ela –, muitas vezes a própria professora acabava ficando fora de cena, assim como algumas crianças. Sabia-se que seria interessante reunir as crianças para que todas aparecessem na imagem, mas, como mencionado anteriormente, uma série de regras impedia que isso ocorresse. O uso de máscaras também prejudicou algumas interpretações das videogravações, pois a ausência da visualização dos movimentos das bocas tornava difícil identificar quem estava falando.

O estranhamento de ver e ouvir a si mesma nas gravações foi sentido pela pesquisadora ao longo de todo o trabalho minucioso de transcrição, no qual buscou realizar uma *descrição densa* (Geertz, 2008). O distanciamento temporal do acontecimento também fez com que a percepção da realidade se modificasse; a lembrança das sessões era de que as crianças estavam muito mais dispersas e falavam todas ao mesmo tempo, o que de fato ocorreu em alguns momentos, mas não durante todo o tempo. Ao longo das gravações, a professora-contadora de histórias se deparou com corpos vivos, crianças que assistiram ativamente às contações de histórias, inseriram suas vozes e, junto com ela, (inter)inventaram, chegando até a transformar um conto em um jogo. E tudo isso cabe em uma história, em uma narração.

> Na forma de registro videogravado, as palavras e os gestos, capturados, perduram na reprise e no repasse da fita. A fugaz sucessão de momentos vividos, de imagens instantâneas, ganha nova materialidade e lugar de fixidez. Cristalizam-se na mobilidade. Nessa forma de registro, certos modos específicos de lembrar tornam-se possíveis. Modos que mudam as formas de olhar, de analisar, de ler, de transcrever, de interpretar. No trabalho de olhar, a intenção de perscrutar as filigranas dos movimentos, de estudar a coreografia além do cenário. No trabalho de ouvir, a busca para captar e distinguir barulhos burburinhos e vozes, ditos e não ditos, silêncios. O retorno interminável da fita. Trabalho de (re)significar. O que não tinha realce se destaca. O detalhe vira tema. O que está entranhado na rotina pode tornar-se

> acontecimento. Transcrito, narrado, comentado [...]. O dizer da professora orienta (e restringe) o olhar das crianças. A câmera circunscreve (e limita) o olhar do pesquisador (Smolka, 1997, p. 106-107).

Considerando que a pesquisadora também era professora e, no momento da construção dos dados, ocupava ambas as funções, entendemos a dificuldade em se distanciar da situação e conduzir para o melhor registro. A videogravação foi de grande ajuda nesse sentido, embora não estivesse sendo supervisionada por ninguém. Cogitou-se a possibilidade de permitir que as crianças manipulassem o equipamento, mas, devido aos protocolos de Covid-19 e à necessidade de higienização dos objetos, a câmera foi deixada em um canto da sala, posicionada no ângulo que oferecia a melhor captação da cena. As considerações da pesquisadora também não são neutras; as análises dos dados implicam um conjunto de valores e atribuições feitos sobre a realidade.

Durante as contações de histórias, percebeu-se o esforço das crianças em não interromper a narrativa, exceto quando algo destoava demais. Essa é uma situação nem sempre vivenciada por contadores de histórias, mas frequentemente experimentada por professoras que, além de contarem histórias, também são responsáveis pelos cuidados com as crianças. As histórias não se desenvolveram de forma linear, pois as situações quase se sobrepunham. Embora não fosse planejado, surgiram algumas tentativas de contornar esses momentos sem interromper a narrativa. As quebras aconteceram de maneiras diferentes; por exemplo, uma criança, Ana Maria, queria beber água e percebeu que a narradora estava em um ponto importante da história. Atenta ao que estava acontecendo, ela escolheu cuidadosamente o momento para se mover. Levantou-se, esperou o espirro da onça, passou discretamente, foi até o bebedouro próximo à porta, sinalizou para suas colegas sem falar, apenas batendo o dedo sobre o copo, saiu, pegou a água e esperou o momento certo para retornar. Ao voltar, observou a câmera e cumprimentou-a com um “tchau”. As crianças se movimentavam no ritmo da história, sem quebrar a narrativa em andamento. A Figura 1, a seguir, reproduz momentos da contação de histórias.

Figura 1 – Ilustração digital

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

A situação relatada evidencia a complexidade das relações, revelando, por meio da observação do tempo e da interação com a história, o modo como a cultura se inscreve na criança, conforme as interpretações da professora. A criança levanta-se de sua cadeira com o copo, tal como um ator no teatro, prestes a entrar em cena, quando está na coxia, observando o que acontece no palco: seu corpo está em movimento suspenso, esperando o momento exato para entrar em cena. A criança aguarda a entonação da professora para atravessar o palco, observa o gesto que constrói o espirro e espera a sua finalização para, então, participar da cena. Em relação à história contada, a criança encontra seu próprio *modo de participação* (Smolka, 2000), ou seja, realiza sua (inter)invenção. Observamos e interpretamos esse gesto levados pelos indícios e pelos signos (Ginzburg, 1989), pistas que nos foram dadas sobre a apropriação da cultura pela criança. Segundo Smolka (2010, p. 114),

> [...] a constituição do gesto de apontar é um modo possível de relação e organização humana, no nível social e individual, a partir das práticas culturais e das condições concretas de vida – materiais, orgânicas, biológicas, sociais, psicológicas, ideológicas. Esse gesto se torna possível está, por sua vez, inscrito numa *história de relações*. Considerados desse ponto de vista, os gestos, como movimentos significativos, não são dados naturalmente, mas são construções (e mesmo instituições) históricas e culturais. Há que se suspeitar da obviedade do gesto e vê-lo inscrito na história de relações.

Os gestos, como o de apontar, são construções históricas e culturais, e não meramente movimentos naturais. Eles emergem de uma rede complexa de relações sociais, ideológicas e materiais. Um gesto aparentemente simples e natural de uma criança, como se levantar para buscar água sem interromper a história, revela, na verdade, a internalização e apropriação de práticas culturais. Ao observar e esperar, a criança age dentro de uma estrutura narrativa, mostrando como os gestos estão inscritos na história das relações sociais. Mesmo ações rotineiras, como beber água, não são atos isolados ou instintivos; são construções culturais que se inserem em um contexto mais amplo de significados e interações. Ao se mover e agir no ritmo da história, a criança reflete e refrata a influência da cultura, que molda e organiza suas ações por meio de práticas sociais compartilhadas. Assim, esse gesto se torna uma expressão tanto pessoal quanto social, adquirindo um significado especial dentro da cena pedagógica e cultural. Isso evidencia o papel das práticas sociais na construção dos gestos e das ações cotidianas.

A primeira sessão aconteceu de forma que as crianças permanecessem sentadas na mesma mesa do início ao fim, recebendo apenas uma massinha tingida com corante alimentício, que remetia ao universo da história e que elas levaram para casa ao final do dia. A câmera foi deixada em um canto, e em algumas ocasiões a professora saiu de cena, sendo possível apenas ouvi-la. O início da segunda sessão ocorreu de maneira semelhante; no entanto, com o passar do tempo, a dinâmica convidativa ao jogo fez com que as crianças e a professora-pesquisadora corressem pelo espaço e até mesmo se sentassem no chão, o que teoricamente não era permitido. A terceira e a quarta sessões ocorreram de forma muito parecida, com as crianças passando a maior parte do tempo sentadas em suas mesas.

A partir da quinta sessão, já no mês de dezembro e com as medidas sanitárias flexibilizadas, as crianças foram autorizadas a escolher se preferiam sentar-se no chão ou em uma cadeira, podendo ficar mais próximas umas das outras, de modo que até mesmo cabiam todas na imagem. Na última gravação, todos os participantes juntaram suas mesas e cadeiras, e a professora-pesquisadora sentou-se junto às crianças. O momento era de partilha, e no meio da história algo aconteceu que fez com que a história e a realidade se misturassem: a professora pegou a câmera, posicionou-a à altura de seus olhos e continuou a história assim, como se estivesse vendo tudo em primeira pessoa.

VI Entre contos, memórias e (inter)invenções: as análises

A sessão de contação de histórias acontece; a professora e as crianças participam, a escola torna-se palco, e as interações e invenções transcorrem enquanto o texto se desenrola. É voz, é corpo, é gesto, é troca, é linguagem, é signo, é semiótica. A sessão acaba, e a professora e as crianças conversam. Ela fica mais um tempo e vai embora, enquanto as crianças fazem outras atividades. Elas brincam e se relacionam, e a professora não está presente; a história acabou. Fragmentos da narrativa podem aparecer nas brincadeiras e discussões, os gestos podem ser incorporados, as palavras podem se tornar próprias, e a história pode ser contada várias e várias vezes. No entanto, o instante nunca volta, nem as palavras proferidas, nem o sentimento dos corpos que significaram e disseram, cabendo apenas à memória e à imaginação criar imagens e narrativas sobre o vivido. A contação de histórias é efêmera, mas é matéria; deixa marcas, e dela nos restam a memória e a imaginação.

A contação de histórias é uma atividade simbólica, uma vez que a linguagem não é apenas um veículo de comunicação, mas também um meio de expressão cultural. As narrativas se entrelaçam com a memória coletiva e individual, permitindo que as crianças articulem suas identidades e construam um entendimento mais profundo do mundo ao seu redor. Ao revisitar essas histórias, elas não apenas preservam a experiência vivida, mas também a reconfiguram, contribuindo para o processo contínuo de significação e construção da memória. A efemeridade da contação de histórias, longe de ser um fator limitante, é uma parte integral do processo de construção da memória e da linguagem, em que cada sessão deixa um legado que se desdobra em novas narrativas e experiências simbólicas. Nesse sentido, Smolka (1997, p. 103) reitera a relevância da linguagem como atividade simbólica na construção do conhecimento, relacionando-se diretamente com a contação de histórias:

> Nossos estudos inserem-se no âmbito desses esforços. Trabalhando na confluência da psicologia, da filosofia da educação e dos estudos da linguagem temos nos preocupado em compreender e conceituar modos de elaboração do conhecimento emergentes nas práticas sociais, sobretudo em contextos de instrução formal. Assumindo que a linguagem, enquanto atividade simbólica, é constitutiva da experiência humana e do funcionamento mental, vimos analisando situações cotidianas vivenciadas em salas de aula, enfocando particularmente, a dinâmica discursiva.

O recorte das transcrições e histórias selecionadas para análise foi motivado pela questão da (inter)inventividade, destacando os *modos de participação* (Smolka, 2000) e os

processos imaginativos (Vigotski, 2009) observados pela professora-pesquisadora. Essa análise se fundamenta na dialogia, mas vai além do simples diálogo, pois as crianças interagem constantemente. Nosso objetivo é explicitar o modo como elas se entrelaçam nas histórias, combinando personagens e inventando novas narrativas. Os contos narrados revelam-se mais amplos do que a forma como foram inicialmente descritos; aqui, eles dialogam com as contribuições das crianças, com alguns trechos já modificados por elas. Um exemplo disso é a maneira como as galinhas e as onças são chamadas de primas, sugerindo que uma história é a continuação da outra.

Além disso, ressaltamos a contribuição de Carolina, que, em determinado momento, menciona as abelhas picando. Por isso, a professora-contadora de histórias incorporou na narrativa de "O bicho folhagem" (17 de novembro de 2021) que o coelho esperaria as abelhas saírem para pegar um pouco do seu mel. Outro exemplo é quando André e Ricardo relacionam a morte da onça de "O veado e a onça" (24 de novembro de 2021) com a personagem de "O bicho folhagem" (17 de novembro de 2021). Nesse caso, acrescentou-se à narrativa da segunda história a presença do personagem coelho. As transcrições na íntegra das sessões elencadas encontram-se nos apêndices desta dissertação de mestrado.

VI.I Histórias de galinhas

Figura 2 – Ilustração digital

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

A primeira sessão de contação de histórias ocorreu no dia *3 de novembro de 2021*, com a narração de "A galinha ruiva" (Machado, 2004). A gravação só pôde ser feita em uma

segunda tentativa, pois a primeira foi perdida devido a problemas técnicos. É importante considerar o contexto em que as sessões ocorreram, já que era recente a reunião de todo o grupo de crianças, uma vez que, nos meses anteriores, a pandemia de Covid-19 impedia esse tipo de encontro. Além disso, havia outras restrições impostas, como a impossibilidade de formar uma roda, sentar-se no chão e compartilhar objetos, por exemplo. Durante a narração, a professora-pesquisadora dividiu entre as crianças um pouco de massinha caseira, tingida com corante alimentício amarelo, fazendo referência ao contexto da história: o milho, o fubá, os ovos, entre outros. A manipulação da massinha, entrelaçada à contação de histórias, remete a Walter Benjamin (1987c, p. 205), quando ele fala do trabalho atrelado à narração:

> Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava e nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardando o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual.

A citação enfatiza a importância da escuta e da participação ativa na prática da narração de histórias, destacando como a comunidade de ouvintes e o ato de contar são interdependentes. Nesse sentido, o uso de atividades manuais, como a manipulação de massinha durante a contação de histórias, promove essa conexão ao permitir que as crianças se envolvam de maneira mais profunda e significativa na narrativa. Ao questionarmos se a experiência teria sido a mesma sem a massinha, refletimos sobre as diversas possibilidades que surgem quando se alia o trabalho manual à contação de histórias, ampliando o repertório das crianças e enriquecendo o contexto dialógico no qual o aprendizado ocorre. Assim, o ato de ouvir e contar torna-se um processo coletivo e enriquecedor, essencial para a preservação e transmissão das histórias.

Em resumo, a história contada fala de uma galinha que, enquanto cavoucava o chão, encontrou um milho. Ela logo pensou que, em vez de degustá-lo de uma só vez, poderia plantá-lo e ter muitos deles para distribuir entre seus filhos e amigos. No entanto, seus colegas – o porco, o pato e o rato – não estavam nem um pouco dispostos a ajudá-la, e ela acabou tendo que fazer tudo sozinha, contando apenas com a ajuda de seus *pi-pintinhos*. Juntos, plantaram o milho, cuidaram dele e esperaram até o tempo certo para a colheita. Daquele milho, fizeram-se vários outros e, a partir deles, um fubá. Com a farinha, prepararam um delicioso bolo! Na hora de comer, os amigos da galinha ficaram com água na boca, mas como

ela e seus filhos haviam feito todo o trabalho pesado, os outros animais ficaram apenas com vontade.

Inauguradas as sessões de contação de histórias, seguimos o fio com as histórias de galinhas. No dia *10 de novembro de 2021*, foi narrada "Pimenta no cocuruto" (Machado, 2002b), que apresenta essa mesma galinha – ou uma prima dela, segundo a contribuição das crianças – ciscando em busca de um milho ou uma minhoca. De repente, uma pimenta caiu bem no seu cocuruto, e, assustada, ela saiu correndo para todos os lados, gritando que o mundo ia se acabar. O galo ouviu tal lorota e acreditou, fazendo o mesmo até encontrar o pato, que perguntou quem havia lhe contado. O galo respondeu que tinha sido a galinha, que tudo advinha com seu cocuruto. Assim, a bicharada começou a correr e espalhar a mentira um para o outro, até a notícia chegar ao homem, que, ao correr, caiu em um buraco e quebrou a perna. Muito bravo, ele queria encontrar um culpado para sua infelicidade: seria ele mesmo o causador de seu infortúnio? O último animal que havia espalhado a *fake news*? Ou a galinha que havia começado a confusão? Diferentemente do que aconteceu na primeira história, em que as participações pareciam mais passivas, agora as crianças modificam as cenas e intensificam seus modos de participação (Smolka, 2020).

Talvez pela ausência de um trabalho manual que pudesse ser realizado enquanto a professora narrava, ou até mesmo pela excitação dos encontros que se tornavam cada vez mais frequentes, as crianças estavam bem mais agitadas do que durante a primeira sessão. Ao longo das transcrições, observamos que houve várias ocasiões em que a professora chamou a atenção das crianças, pedindo silêncio e tentando organizar o grupo para, então, começar a nova história. Para isso, ela utilizou como estratégia a orientação da fala, nomeando cada criança: "*Essa história, Daniel, a minha avó me contava, que alguém contava para ela, que a avó dela contava para ela, e ninguém sabe onde se escreveu… A galinha... Você conhece uma galinha, Alexandre*?" (10 de novembro de 2021). Outra maneira foi dar início à contação aproximando-se mais das crianças ao narrar e encenar: "*Ela não achou o milho dessa vez! Uma pimenta...*"; Ana Maria disse: "*Ahhh!*"; e a professora continuou: "*Caiu bem no cocuruto dela, assim ó, Ana Maria: 'tum!' e* [gesticulou como se caísse uma pimenta] *ela assustou "Cóooo! Corre que o mundo vai se acabar!*" (10 de novembro de 2021). A contadora de histórias correu de um lado para o outro e se aproximou de Alexandre, que riu. Ao fundo, Otávio levantou-se e foi na direção da professora, enquanto Daniel também observou e se levantou, tropeçando, caindo e logo se levantando. Nesse momento, todas as crianças riram – não de Daniel, mas sim da professora-contadora de histórias.

Era comum a professora regente – lembrando que a professora-pesquisadora era responsável por um projeto e encontrava as crianças apenas uma vez por semana – mencionar que Otávio era uma criança inquieta que agitava o grupo. Além dele, Daniel era outro estudante que, em várias ocasiões, transgredia as regras, como quando começou a batucar na mesa durante as narrações. Ao notar que ambos se levantavam, a professora ignorou o jogo que se iniciava até que Alexandre – considerado pela professora regente e pela professora-pesquisadora como uma criança que participava adequadamente das propostas – também se levantou, levando a professora a perceber que algo interessante poderia surgir dali.

Pouco tempo depois, Daniel se aproximou de Cecília, observando-a como se quisesse provocá-la, como se a corrida agora tivesse se transformado em um jogo, no qual quem chegasse primeiro seria o vencedor. Cecília, no entanto, nem olhou para Daniel e continuou fixando o olhar na professora. Carolina caiu na gargalhada com o jeito que a contadora de histórias assumiu ao se transformar em galinha. E, assim, a história teve que continuar.

> Professora: *Ô pessoal, a história tem que continuar! Presta atenção na* palavra*, presta atenção na* palavra *Otávio e o galo saiu correndo de um lado para o outro até que ele se encontrou com quem? Com o pato! E ele fez "corre, corre pato!"*
> [Cecília, que acabou de sentar-se, rapidamente se levantou. As outras crianças percebendo fizeram o mesmo e começaram a gritar. O jogar-se no chão pareceu ganhar outro sentido, Cecília levantou os braços, percebeu que estava sendo filmada, encenou a queda, realmente parecia que o mundo estava acabando].
> Otávio: *Eu tô morrendo!* [bambeando as pernas].
> (Transcrições da Sessão 2, no dia 10 de novembro de 2021)

A história seguiu com as crianças – autorizadas pela professora – correndo de um lado para o outro, com a própria professora participando da brincadeira. Sempre que a docente dizia "corre", as crianças disparavam. A contadora começou a usar o termo "a palavra" de forma enfática; sua entonação e movimentação ajudavam a evitar o risco de uma bagunça indesejada – como quando deu um comando direcionado a Otávio. O termo "corre", naquele contexto, havia se tornado um signo comum: ao usá-lo, as crianças logo saíam correndo. Com a disputa e a atenção entre as crianças, a professora-contadora de histórias começou a provocá-las, aproveitando-se das situações em que se sentavam espontaneamente para, em seguida, mandá-las correr.

As falas e ações da professora repercutem imediatamente nas crianças, que começam a se levantar e a correr também, algumas de forma mais desenvolta, outras de

maneira mais tímida, criando um tumulto liderado pela contadora de histórias. Após uma breve pausa, a narrativa prossegue com a agitação da professora e das crianças: "*E a bicharada tava tudo do jeito que vocês fizeram! Marco e André. No lugar, André. Eles estavam correndo, fazendo esse alvoroço igual vocês fizeram aqui. E um foi falando para o outro...*" (10 de novembro de 2021). Outra estratégia utilizada pela professora foi entrelaçar o ocorrido com a história narrada, destacando uma criança como personagem da narrativa.

> Professora: *Não foi correndo... Foi? Corre, corre que o mundo vai se acabar!*
> [Cecília levantou-se e se jogou no chão, as outras crianças também se levantaram, Carolina ainda com as mãos na barriga levantou e "esqueceu" a vontade de ir ao banheiro].
> Professora: *Eles correram tanto... Vocês não sabem o que aconteceu! Não sabem o que aconteceu! Senta aqui, senta aqui! Senta, Marco!*
> [As crianças se sentaram no chão].
> Professora: *Vocês não acreditam no que aconteceu! O homem quebrou a perna! Você quebrou a perna homem?* [segurando a perna de Marco].
> [Marco fez que *sim* com a cabeça].
> (Transcrições da Sessão 2, no dia 10 de novembro de 2021)

Ela comparou a bagunça dos bichos com a das crianças, até que algo inesperado aconteceu: uma criança caiu no chão da sala de aula, assim como o homem quebrou a perna na história.

> Professora: *O homem ficou tão bravo, que ele falou que a culpa era de quem? De que ele tinha quebrado a perna...*
> Otávio: [saiu correndo do fundo se aproximando da professora e de Marco]: *É minha!!!!*
> (Transcrições da Sessão 2, no dia 10 de novembro de 2021)

A professora utilizou uma situação concreta – quando Odilon caiu – para se referir a um episódio da história, em que o homem quebrou a perna, convidando Marco a assumir o papel do homem. Embora as medidas sanitárias em decorrência da pandemia precisassem ser rigorosamente seguidas, todos romperam os protocolos – inclusive a professora-pesquisadora ao convidar as crianças a se sentarem no chão. Os afetos entre o grupo e a situação da história narrada falaram mais alto: as crianças se agruparam no chão, como acontecia nas contações anteriores à pandemia. Além disso, ocorreu outra situação inesperada quando a professora-pesquisadora questionou as crianças sobre de quem era a culpa pela quebra da perna do homem, e Otávio prontamente respondeu: "*É minha!!!*" (10 de novembro de 2021). Ao analisarmos o excerto anterior, percebemos que Otávio, ao observar a professora correndo, foi

uma das primeiras crianças a iniciar o jogo. Assim, a questão de quem era o culpado pela quebra da perna do homem se confunde com a responsabilidade por iniciar a brincadeira.

Embora não tivesse sido planejado, a professora convidou as crianças a dramatizarem os animais da história. Diferentemente da narração de "A galinha ruiva" (Machado, 2004), que ocorreu de maneira mais sutil, a participação delas na (inter)invenção proposta pela professora revelou que os processos imaginativos estavam muito mais presentes. Antes da contação da história, ao analisarmos o texto escrito, percebemos que na narrativa um animal contava ao outro a informação que chegava; agora, essa informação também passa pela professora e pelas crianças, (inter)inventando "Pimenta no cocuruto". A ação das crianças poderia ser considerada transgressora em outro contexto, mas, dadas as relações de ensino (Smolka, 2010, 2020) daquela situação e o referencial teórico adotado, a compreendemos como modos de participação (Smolka, 2020). Antes de encerrarmos a discussão sobre as histórias de galinhas, lembramos que a pimenta arde onde quer que caia, não é mesmo? As crianças estabeleceram uma possível relação com o ditado popular "pimenta nos olhos dos outros é refresco", que indica que o sofrimento alheio não é sentido por nós.

Professora: *Pode falar Carolina*.
Carolina: *É... a galinha foi lá correndo porque a pimenta tava muito ardida.*
Professora: *Por que a pimenta ardeu o cocuruto dela?*
[Carolina fez que *sim* com a cabeça].
Professora: *Entendi.*
Carolina: *Porque a pimenta...*
Professora: *Ã?*
Carolina: *... Ela arde nos olhos da gente, Daniel e depois vamos para o hospital* [fechou os olhos e colocou os indicadores sobre as pálpebras fechadas]. *Vamos tirar o olho...*

(Transcrições do diálogo ocorrido logo após a Sessão 2, no dia 10 de novembro de 2021)

Observamos a intertextualidade, a polifonia e as várias vozes presentes na atribuição de sentidos que as crianças fazem quando uma história é narrada para elas ou com elas. As possibilidades de ampliação de repertório, ao trabalharmos com textos da oralidade e escritos, contribuem para a formação da criança na Educação Infantil como um todo, não apenas nos aspectos das práticas sociais escolares, mas também na constituição dramática do psiquismo. Um exemplo disso é quando, além de falar, Carolina fechou os olhos e colocou os indicadores sobre as pálpebras, demonstrando que seu corpo precisava se expressar; a história estava sendo *(in)corporada* pelas crianças.

Figura 3 – Ilustração digital

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

VI.II Histórias de onças

Na história “O bicho folhagem” (Machado, 2002a), também conhecida como “Folharal”, narrada em *17 de novembro de 2021*, a onça achava-se o animal mais inteligente da floresta, mas o coelho vivia enganando-a. Em uma de suas tentativas de capturá-lo, ela deitou-se durinha no meio da estrada e fingiu-se de morta. Os outros animais, curiosos, saíram em busca de uma vara longa e uma vara curta para cutucá-la. A onça, sem se mexer, permanecia imóvel até que o coelho chegou e disse a todos que, quando a onça morria, costumava soltar três espirros e, ao menos, uns três peidos bem fedidos. Ouvindo isso, a onça nem hesitou, espirrou três vezes, e os animais, que não eram nada bobos, saíram correndo. A onça ficou furiosa, mas ainda queria comer o coelho.

Era uma época seca, em que não chovia muito. A onça deitou-se ao lado do único rio que tinha água, e o coelho sabia que, se ela sentisse sede, ele poderia se tornar comida. Então, o coelho encontrou uma colmeia, mas como sabia que as abelhas picam, ele esperou até que estivesse vazia. Essa mudança na narrativa foi feita pela professora após a fala de Carolina sobre o fato de as abelhas picarem; remete também à história de Ananse, que abre esta dissertação. O coelho passou mel pelo corpo todo, rolou em algumas folhas secas, dirigiu-se até o rio e apresentou-se como o bicho folharal, o maior animal da floresta.

A onça nunca havia visto a criatura nem ouvido falar dela e permitiu que o coelho entrasse no rio. Para sua surpresa, o coelho negou, dizendo que precisava apenas se hidratar por dentro. No dia seguinte, sentindo ainda mais sede, o coelho passou mel pelo corpo e rolou

em folhas, agora mesclando folhas secas com algumas verdinhas. Ao voltar ao rio, a onça fez questão de que ele entrasse na água, mas ele negou, afirmando que algumas folhas do seu corpo já estavam começando a ganhar cor. Uma coisa era certa: se o coelho voltasse ao rio mais uma vez, sua mentira seria descoberta, pois a onça já estava desconfiada demais. Em vez de adoçar seu corpo, o coelho passou cola antes de rolar nas folhas, desta vez ainda mais verdinhas. Ao chegar ao rio, a onça obrigou o coitado a entrar na água – ele entrou e nada aconteceu, as folhas continuaram todas no mesmo lugar, coladas. O coelho continuou indo lá todos os dias, até que os rios tivessem água novamente.

Em outro dia, *24 de novembro de 2021*, foi contada a história "O veado e a onça" (Machado, 2002c). Nela, a prima da onça da primeira história precisava de uma casa para morar. Ela procurou um terreno plano para construí-la e encontrou um cantinho perfeito, que já estava até limpo. O que ela não sabia era que, mais cedo, o veado tinha tido a mesma ideia e escolhido o mesmo lugar, adiantando a arrumação. A onça trabalhou naquele lugar a noite toda, cortando várias estacas de madeira para começar a construção. Quando a noite terminou, ela estava exausta e foi até a casa da sua família para descansar.

Quando o dia amanheceu, o veado chegou todo entusiasmado e ficou surpreso ao ver que havia uma pilha de madeira pronta para começar a construção. Ele trabalhou o dia todo e, quando a noite chegou, foi dormir com seus pais. À noite, a onça chegou e continuou o serviço. Os dois se revezaram entre noites e dias até concluírem a casa. Quando o veado terminou o telhado, decidiu passar a noite lá, mas, assim que o sol se pôs, a onça chegou. Os dois brigaram, afirmando que tinham construído a casa e relatando todo o trabalho que realizaram, até que perceberam o que havia acontecido. Após tanta discussão, decidiram que seriam sócios. Dividiram a casa, já que um passava o dia acordado; e o outro, a noite. E não é que, no começo, deu certo? Mas logo começaram a discutir de novo.

O veado teve uma ideia: não ia *deixar barato* os sustos que a onça vinha lhe dando. Ele fez uma reunião com seus amigos veados, e um deles sugeriu que fossem até onde moravam os homens e pedissem emprestado um tapete de pele de onça. Assim eles fizeram. No caminho de volta, encontraram uma onça caída de um precipício, perto de um rio. Souberam que ela estava esperando para pegar um coelho que vivia enganando-a – mais uma mudança na narrativa, fruto das contribuições de André e Ricardo (24 de novembro de 2021).

Os bichos tinham ouvido que, em um dia de seca, o coelho estava velho e havia esquecido da fantasia de bicho folharal. Com sede, ele foi até o rio, onde encontrou sua antiga inimiga. Ela quase conseguiu pegá-lo, não fosse o escorregão que levou e que, tragicamente, a fez cair de um penhasco. As crianças trouxeram novos elementos ao conto e costuraram as

duas histórias. Os veados só tinham encontrado uma onça desafortunada, mas certamente a história fica muito mais interessante se dissermos que ela morreu em uma tentativa de vingança.

Professora: *Você ajudou a onça? Então você acha que a casa devia ter ficado para a onça, André?*
André: *Aham, quando construí a casa. Quando ela já, já tomou uma água, já tomou uma água velha, então estragou a garganta e morreu e caiu de cara na cabeça (levou a mão fechada até a testa), na testa do veado.*
Professora: *Entendi, então foi naquele dia que ela estava tentando pegar o bicho folharal, aí ela foi beber água e caiu? Por isso que ela morreu? Por isso que os veados conseguiram pegar?*
André: *Aãn* [balança a cabeça dizendo que *não*] *Só que o veado foi só…*
[Ricardo interrompeu]
[...]
Professora: *Nossa, entendi. E que que você acha Ricardo? Por que você acha que a onça caiu e morreu?*
Ricardo: *Porque foi correndo e correndo* [movimentou os braços rapidamente] *e acontece porque caiu porque estava atrás do coelho...*
Professora: *E por que ela estava correndo? Ela estava fugindo de alguém?*
Ricardo: *Não.*
Professora: *Não?*
Ricardo: *A onça queria pegar o coelho, para comer* [bateu na barriga]
Professora: *Entendi, ela tava com vontade de correr naquele dia?*
[Ricardo balançou a cabeça, parecia não concordar e ficou em silêncio pensando].
Professora: *Foi?*
Ricardo: *E aí o coelho desviou.*
Professora: *Entendi! Aquela onça da outra história, foi tentar pegar o coelho e aí ela caiu.*
[Ricardo balançou a cabeça afirmativamente com segurança, pois só agora foi entendido].
(Transcrições do diálogo ocorrido após a Sessão 4, no dia 24 de novembro de 2021).

A história termina com o veado voltando à sua casa, segurando o tapete emprestado. Atrás do veado, seus amigos traziam a onça morta espetada no chifre. A onça, que também era dona da casa, estava com uma amiga e disseram que jantariam juntas naquela noite. Elas não esperavam que o veado estivesse acompanhado, e ainda por cima segurando um tapete de pele. O veado aproveitou a oportunidade e disse que havia um jeito certo de enfincar os chifres na onça, que assim elas morriam de uma vez só, e seus amigos estavam trazendo uma prova disso. As onças nem esperaram para ouvir mais e disseram que estavam de mudança, indo morar juntas em uma caverna. O veado até tentou pedir o endereço, caso precisasse de mais um tapete, mas não teve tempo; as duas já estavam bem longe.

Nesse recorte, notamos o modo como as crianças entretecem as duas histórias na segunda narrativa – "O veado e a onça". Quando os veados se deparam com uma onça morta pelo caminho, Ricardo e André indicam que se trata daquela mesma onça da primeira história – "O bicho folhagem" (Machado, 2002a) –, que, ao esperar pelo coelho na fonte de água, teria tentado capturá-lo, escorregando e caindo do alto de um barranco. A primeira história não menciona uma vingança do coelho contra o animal que o impedia de beber água, mas são as crianças que participam da narrativa e a transformam. Esse exemplo mostra que existem vários textos coexistindo em um só. Aspectos discursivos de *intertextualidade* e *polifonia*[11] (Bakhtin, 2011) podem ser observados.

Além disso, há uma disputa de sentidos, uma vez que a professora-pesquisadora interpreta o que as crianças dizem sobre a história. Elas insistem que não foram compreendidas, e, no final, chega-se a um acordo. A posição social que a professora ocupa poderia sobrepor sua voz às vozes infantis, já que ela infere que as crianças estão se referindo à primeira história. Mas será que isso era realmente o que elas queriam dizer? No decorrer da transcrição, observamos que é necessário um tempo para a elaboração conjunta; uma criança precisou ouvir a outra para fechar o contexto. Houve um *gesto indicativo*[12] (Nogueira, 2023; Smolka, 2010): a tentativa de narração e de compreensão. No final, alcançou-se um acordo, e isso só aconteceu porque a memória sobre a primeira história foi compartilhada, resultando em um enunciado que pertencia ao grupo de crianças e à professora.

VI.III História de fruta

Diferentemente das sessões anteriores, no dia *1 de dezembro de 2021*, as crianças optaram entre sentar-se em cadeiras ou no chão. Naquele momento do ano, os protocolos sanitários já haviam sido flexibilizados, aproximava-se o encerramento do ano letivo, e os afetos entre as crianças e a professora haviam se estreitado. Até mesmo a câmera foi posicionada de modo a capturar todas as crianças. A história contada foi "A tartaruga e fruta amarela" (Azevedo, 2002). Ao longo dessa narração, as crianças já estavam mais acostumadas a participar da história. Os convites da professora-pesquisadora foram mais sutis, e, à primeira

[11] A intertextualidade, segundo Bakhtin (2011), é o fenômeno em que todo texto dialoga com outros textos, incorporando e respondendo a discursos anteriores e simultâneos. A polifonia, por sua vez, refere-se à coexistência de múltiplas vozes independentes e conscientes em um mesmo discurso, refletindo diferentes perspectivas e subjetividades em interação dialógica.

[12] O gesto indicativo, segundo Nogueira (2023) e Smolka (2010), refere-se à ação de apontar ou destacar algo no ambiente como uma forma de estabelecer significado compartilhado, sendo um movimento fundamental na construção de sentido nas interações sociais e no desenvolvimento da linguagem.

vista, a participação das crianças também. No entanto, agora elas assumiam os personagens, imitando as risadas da bruxa, protegendo seus amigos de suas maldades – como fizeram ao se jogarem umas sobre as costas das outras – e sentindo-se como os animais, sem nem mesmo precisar de convite.

A seca havia assolado aquela região, e os animais caminhavam de um lado para o outro em busca de alimento. Até que, um dia, sem que ninguém soubesse ao certo como, surgiu uma árvore carregada de uma fruta misteriosa e amarela. Ninguém tinha coragem de experimentá-la, pois não sabiam o nome da fruta – e se fosse azeda ou venenosa? Então, os bichos decidiram que a anta deveria ir até o céu e perguntar ao criador o nome daquele alimento. Assim ela fez, mas, na volta, encontrou uma terrível bruxa que, ao ouvir a cantoria que a anta tinha inventado para não esquecer o nome da fruta, riu e disse: "caranguejo, caramujo, carrapicho...". A anta se confundiu e esqueceu o nome da fruta amarela. Os animais, então, enviaram o tatu para a mesma missão, mas aconteceu o mesmo com ele.

Ainda que de maneira sutil, uma história se entrelaça à outra quando a professora-pesquisadora pergunta: "*Quem já comeu carambola?*", e Odilon responde: "*Eu é que não!*", assim como os animais na história "A galinha ruiva" (Machado, 2004). Esse recorte revela que as crianças não apenas escutam, mas também se envolvem ativamente na construção do significado da narrativa. O aspecto dialógico, discutido por Bakhtin (2011), manifesta-se na forma como as crianças se apropriam dos gestos e das palavras da professora, refletindo uma compreensão coletiva conectada às suas vivências e conhecimentos prévios.

Além do texto narrativo, os gestos da professora são incorporados e apropriados pelas crianças. Para descrever a fruta, elas estabelecem relações por meio da sonoridade da palavra e dos conhecimentos prévios que possuem. Mais uma vez, assim como ocorreu quando Carolina mencionou os olhos em "Pimenta no cocuruto" (Machado, 2002b), é essencial que o corpo também expresse o que é carambola, como quando vemos uma estrela sendo desenhada no ar. Essa situação ilustra a inseparabilidade entre linguagem e expressão corporal na formação do pensamento. Assim como Vigotski (2009) destaca a conexão entre o significado da palavra e a compreensão do pensamento, as crianças, ao expressarem o que é carambola com seus corpos, ampliam significativamente sua experiência, integrando a sonoridade da palavra à sua realidade social e cultural. Portanto, ambas as passagens ressaltam que a linguagem, em suas diversas formas, desempenha um papel central na formação do pensamento e na construção de significados na interação social.

Professora: *Como que a carambola é?*
Ana Maria: *Bola.* [fez um círculo com a mão]
Ângela: *Redonda!* [fez um círculo com o indicador]
[Marco ficou circulando no ar com o indicador]
Professora: *Uma bola? Redonda? Ela parece uma estrela!* [A carambola fazia parte do cardápio das crianças, era comum elas chamarem-na de estrelinha. Ana Maria com uma das mãos segura algo "imaginário" entre o indicador e polegar, com a outra mão, usa o indicador para desenhar uma estrela dentre esse espaço dos dedos da outra mão].
Professora: *Vocês já viram?*
Maurício: *Eu já.* [levantou um braço, apoiou-se em uma das pernas para elevar o corpo]
Professora: *Quando corta ela...*
[Ao fundo Ana Maria desenhou com os dois indicadores uma estrela no ar, fazendo um movimento espelhado com cada um dos braços].
(Transcrições da Sessão 5, no dia 1 de dezembro de 2021)

Os animais esqueciam o nome da fruta conforme a bruxa dizia palavras difíceis para confundi-los, mas, após o primeiro animal, as crianças já haviam decorado "carambola", e, quando o tatu estava descendo dos céus, Ângela reclamou: "*Mas eu sei o nome!*".

Professora: *Ele esqueceu o nome da fruta! Ele chegou lá com os bichos e os bichos perguntaram para ele "tatu, tatu, como é que é o nome da fruta?".* [repetiu o gesto de gesticular as mãos rapidamente].
Ângela: *Caram...*
Odilon: *Carambola!*
Professora: *Mas o tatu não se lembrava, aí os bichos, Carolina... Vo-vo-você lembra, mas o tatu não lembra!*
Ângela [levantou uma das mãos e se colocou na pontinha da cadeira]: *Eu lembro! Eu lembro!*
Professora: *Os bichos mandaram dessa vez ir a tartaruga, Ângela.*
Ângela [brava]: *Mas eu sei o nome!*
(Transcrições da Sessão 5, no dia 1 de dezembro de 2021)

Diferentemente dos outros animais, a tartaruga foi a única que continuou cantando – "*carambola, carambola, não posso esquecer seu nome, carambola, carambola, que o meu povo tá com fome*" – e, persistente, não esqueceu o nome da fruta amarela. A surpresa é que, apesar de apanhar da bruxa, que bateu nela além de tentar confundi-la com palavras, a tartaruga venceu. As crianças, por sua vez, confundem-se entre os personagens e até batem no pobre animal, compartilhando suas dores ao dizerem: "*Ui! Essa doeu!*".

Professora: E a tartaruga? *"Carambola, carambola, não posso esquecer seu nome, carambola, carambola, que o meu povo tá com fome"* [enquanto cantava, batia palmas e as crianças acompanharam] *A bruxa, então o que ela fez?*
Odilon: *Ha-ha!*
Professora: *Não fez isso não, sabe o que ela fez Odilon?*

[Odilon fez que *não* com a cabeça].
Professora: *Ela pegou, pegou um pedaço de pau, Marco! A coitada da tartaruga tava lá cantando e a bruxa "Pá! Pá!" E a tartaruga?*
Odilon: *Bateu nela!*
Professora: "*Carambola, carambola, não posso esquecer seu nome, carambola, carambola, que o meu povo tá com fome*" [as crianças acompanharam]. *E a bruxa foi ficando mais brava. O que a bruxa fez agora?*
Ricardo [levantou os braços para trás e desceu-os juntos]: *Pá!*
Odilon [como se arranhasse o ar, um braço e depois o outro]: *Pá! Pá!*
Professora: *Pegou a tartaruga* [abriu as mãos e pegou uma tartaruga imaginária no chão] *levantou ela lá em cima, jogou ela no chão e pisou em cima!* [bateu um dos pés com força no chão]
Odilon: *Ui! Essa doeu!*

(Transcrições da Sessão 5, no dia 1 de dezembro de 2021)

Agora, depois de todo esse percurso, as crianças não esperam mais pela autorização da professora; pelo contrário, tensionam o discurso, insistindo que sabem o nome da fruta. No entanto, sua participação é vedada quando a contadora de histórias afirma que os animais ainda não tinham decorado o nome e que a história precisava continuar. Além da negação da professora, os limites entre realidade e fantasia também estão sendo testados: as crianças experimentam até onde podem entrar e sair das histórias, aproximando-se do que vivenciam nas brincadeiras e vivendo-as verdadeiramente.

Quando se contam histórias para as crianças, figuras horrendas como as bruxas são comuns, e faz-se um contrato com a realidade ao dramatizá-las, tornando os contadores verdadeiras bruxas. No entanto, muitas vezes é necessário afirmar que "é apenas uma história" para proteger a realidade. No caso mencionado, a criança não pode dizer o nome da fruta para os animais, mas, ao mesmo tempo, está protegida pela percepção de que a bruxa não está ali para machucá-los. Ao final da sessão, a professora traz a carambola imaginária para a sala de aula, e, junto com as crianças, degustam seus sabores, ficando com um gosto de "quero mais".

Figura 4 – Ilustração digital

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

VI.IV História final

No dia *10 de dezembro de 2021*, aconteceu o último encontro. Nas semanas anteriores, o horário das aulas tinha sofrido algumas mudanças, e a professora-pesquisadora passou a encontrar as crianças no horário de entrada. Com isso, nessa última sessão, algumas crianças chegaram aos poucos. Juntaram as mesas e as cadeiras e sentaram-se bem próximas umas das outras. A ideia inicial da docente era contar a história sentada junto às crianças, mas houve algumas mudanças, inclusive na movimentação da câmera, como podemos observar na transcrição. Estavam presentes apenas oito crianças: Ricardo, Daniel, Carolina, Ângela, Ana Maria, Rute, Maurício e Marco. A história contada como encerramento foi "O lobo-guará e a sua casa", uma versão adaptada pela professora do conto "O Veado e a formiga".

O lobo-guará fez uma boa construção, arrumou tudo bem direitinho e saiu para comer. Estava morrendo de fome, procurou por frutas, comeu várias e voltou para casa. Quando foi colocar a chave na fechadura, ouviu uma música vinda de dentro da casa: "Quem entrou nunca saiu, quem saiu jamais voltou, quem voltou logo sumiu, ninguém sabe quem matou...". Ai, que medo! Ele saiu numa toada, até encontrar com a onça-pintada. Contou o que aconteceu, e ela prometeu acompanhá-lo: "Eu pego, eu prendo, eu arrebento!". Mas, quando os dois chegaram lá, não imaginavam que o vozeirão cantaria de novo. A onça logo deu uma desculpa: "Ah, eu lembrei que tenho um compromisso! Depois eu resolvo isso!". Saiu correndo, e o lobo-guará foi atrás. Ele correu numa carreira até topar com o tamanduá-bandeira. Assim como fez com a onça, contou sobre o bicho em sua casa. O tamanduá

também prometeu que pegaria o bicho, mas, assim como antes, quando chegaram e colocaram a chave na fechadura, a cantoria começou de novo. Os dois saíram correndo. O lobo-guará correu tanto que ficou cansado, e então começou a ouvir um barulhinho...

Professora: *Ô "quem entrou nunca saiu, quem saiu jamais voltou, quem voltou logo sumiu, ninguém sabe quem matoooou...* [com a voz mais grave] *aiii!"* [transitou para o agudo e tremeu os braços para encenar o medo; algumas crianças cantaram junto com a professora, no "aiiii" Daniel novamente tremeu]. *Os dois ficaram morrendo de medo, saíram correndo, correram, correram, correram* [falou acelerado], *correram tanto* [perdeu o fôlego] *que o lobo-guará ficou cansado, até que ele começou a escutar um barulhinho, olhou em volta e não viu ninguém, ele não ouviu ninguém* [professora olha em volta, até que olha rapidamente para o chão, como se algo tivesse incomodado] *até que ele achou alguém* [com o indicador apontou para baixo lentamente e curvou um pouco o corpo]*, lá embaixo, quem será que era?* [*olhou para as crianças; Ana Maria se levantou para ver o que a professora-lobo-guará estava olhando*]
Professora: *Bem pequeninho...*
Ricardo: *A formiga!*
Professora: *A formiga! Ele achou a formiga e ela falou "ei lobo-guará, tudo bem?"* [agora a professora olhou para cima, como se fosse a formiga, mas algumas crianças saíram dos seus lugares e foram até onde ela estava para procurar alguma coisa no chão] *e ele falou "ai sabe que é* [olhou para baixo] *dona formiga, quando eu entrar lá na minha casa..."*
Rute: *Matei!*
Professora: *Vocês acharam a formiga, aí?*
Rute: *Eu matei ela!*
Ângela [sentada do outro lado da sala levantou desesperada]: *Coitada!*
Professora: *Você matou? Ah então agora acabou a história, como é que ela vai ajudar o lobo-guará?*
Rute: *Ai achei de novo, não morreu não!*
Professora: *Tem outra?*
Daniel [do outro lado da sala]: *Deixa eu ver!*
Professora: *Pera aí, pera aí, deixa eu filmar a formiga, deixa eu aí ver o que é* [pegou a câmera na mão e foi até onde estavam as crianças] *O que tem aí gente? É a formiga? Segura ela, não deixa ela fugir!*
[Marco, Rute, Ana Maria e Ângela se deitaram no chão e discutem entre si sobre a formiga].
Professora: *O que tem aí Daniel? Que você me chamou para ver?*
[Daniel levantou um dos pés].
Ana Maria [ainda no grupo do chão]: *Não deixa ela fugir não!*
Professora: *Ah o sapato do Sonic? Ele não mata formiga não? Ou mata formiga?*
Daniel: *Não!*
Professora: *Então segura aí a formiga, vocês sabem o que aconteceu? A formiga falou "lobo-guará, que tá acontecendo?"; "ai dona formiga, lá dentro da minha casa o que tem Rute?"*
Rute: *Um bicho!*
[A professora e a Rute falaram ao mesmo tempo].
Professora: *E o bicho é grande!*

Rute [levantou os dois braços]: *Bicho ladrão!*
Professora: *O bicho fala grosso, o bicho é perigoso!*
[Uma criança de outro grupo abriu a porta e disse "oi", as crianças da sala foram até ela e começaram se amontoar].
Professora: *Pessoal vem, vocês têm que saber o que aconteceu! Que bicho que era aquele!*
[As crianças se sentaram nos seus lugares, a professora estava contando a história e filmando com uma mão ao mesmo tempo].
Professora: *Aí a formiga falou que ia ajudar o lobo-guará, ela virou e falou assim para ele ó "deixa comigo!", aí as formigas foram em uma carreirinha assim* [fez com a mão um gesto de movimentar os dedos]*, andando, andando, andando até chegar na casa do lobo-guará.*

(Transcrições da Sessão 7, no dia 10 de dezembro de 2021)

Nesse trecho, a (inter)invenção se adensa: quem está narrando a história: a professora? As crianças? Todas juntas? Onde está a formiga: na narrativa? Na sala de aula? Na imaginação? A resposta é *sim* para todas essas perguntas, pois realidade e fantasia se misturam, mesmo com o entendimento de que tudo não passa de faz de conta. Ainda assim, as crianças vivenciam a situação genuinamente. Quando a professora pergunta como a história será resolvida, já que a formiga foi morta, Rute rapidamente oferece uma solução, mudando sua versão e dizendo que tinha apenas prendido a formiga. Daniel logo se levanta para verificar a verdade. Um grupo de crianças se reúne no chão; a preocupação com protocolos sanitários desaparece, dando lugar à busca por resolver a história.

Nessa cena, a relação entre o conceito de imaginação de Vigotski (2009) e a narrativa em sala de aula é evidente, pois a imaginação, ancorada em experiências reais, é fundamental para criar significados e solucionar problemas. A interação entre a professora e as crianças revela a fusão entre realidade e fantasia, como Vigotski sugere ao afirmar que a imaginação é mediada por elementos reais, transformados criativamente. As crianças, ao construírem a história da formiga, usam essa capacidade imaginativa, partindo da narrativa coletiva, mas modificando-a para avançar a trama. Elas exemplificam o processo criativo e adaptativo descrito por Vigotski, em que o desenvolvimento da história se concretiza por meio da interação social e das funções psíquicas superiores, como imaginação, linguagem e planejamento.

Pela primeira vez, a câmera se move pelo espaço, tentando capturar a imagem das crianças reunidas, debatendo-se entre si. Aparentemente focadas em ver a formiga ali, elas parecem ignorar a presença da lente.

Figura 5 – Ilustração digital

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

VII O avesso na contação de histórias: os modos nem sempre visíveis de participação da professora

A história que contaremos se passa em uma época em que a terra ainda falava e as pessoas sabiam como ouvir. Os povos antigos contam sobre uma velha que mora em uma caverna e dizem que ela guarda um saber genuíno sobre as maravilhas e o funcionamento do mundo. Ela tem uma visão profunda e uma percepção diferente a respeito do tempo, pois o atravessa tecendo. Há muitos anos, ela está fazendo um vestido que deseja que seja a roupa mais bonita do mundo. Por isso, tece com espinhos de porco-espinho, que ela mesma achata com os dentes. Após tanto tempo mordendo os espinhos, seus dentes já estão desgastados; no entanto ela continua a mordê-los e a tecer.

A velha só interrompe seu trabalho de tecelagem quando precisa mexer uma sopa que ferve no fundo da caverna, sobre um fogo aceso há muitos anos. Ela nem se lembra de quando o fogo começou a queimar; talvez ele seja a coisa mais antiga que existe no mundo. Na sopa estão todas as sementes que dão vida às plantas que existem na terra. Se a mulher não a mexer, o fogo vai queimar todas as sementes. Então, de vez em quando, ela sente que chegou a hora de colocar o vestido no chão, caminhar lentamente, arrastando os pés até o fundo da caverna, e mexer a sopa.

Quando ela chega ao caldeirão e começa a mexer, um cachorro que estava ali o tempo todo, aparentemente adormecido, se levanta, vai até onde está o vestido no chão, pega com os dentes um fio solto e começa a puxá-lo. E vai puxando. O vestido maravilhoso vai sendo desfeito enquanto a sopa é mexida. Quando a velha volta, olha para o chão, observa o que havia sido um vestido e ignora a presença do cachorro, que voltou a dormir. Então, ela se senta, pega os fios do chão, começa a desembaraçá-los e a imaginar um novo vestido, ainda mais bonito do que o que estava criando. Suas velhas mãos voltam a tecer, a refazer, e ela se dedica a criar a roupa mais linda do mundo. Assim, a velha e o cachorro repetem esse ritual de tecer e cozinhar, dormir e acordar eternamente (Uma história [...], 2021).

Esta dissertação de mestrado foi aberta com a história de um velho e agora se fecha com a história de uma velha; ambos são pessoas que tecem. A primeira fala de quando o velho vai buscar as histórias no céu, enquanto a segunda menciona um tecido feito pelas mãos humanas de uma velha. O fogo também está presente em ambas as narrativas: na primeira, é motivo de reunião; na segunda, é a *fonte de desenvolvimento* – das plantas, da vida – em ebulição, assim como a participação das crianças, como vimos no capítulo anterior desta pesquisa. Ao analisarmos a estrutura do texto, começamos com uma história narrada a partir

da vivência da pesquisa – o modo como as crianças participam das histórias, se apropriam delas e as modificam –, e agora nos encontramos no momento de contar a história ao avesso. Mais do que isso, trazemos toda a complexidade dramática dos acontecimentos: a busca pelo equilíbrio entre tecer e cozinhar na realidade imposta. A metáfora do avesso refere-se ao olhar para toda a trama percorrida pelo fio da dissertação, ressaltando os pontos que sustentam os *modos de participação* da professora-pesquisadora no trabalho com as crianças durante as sessões de contação de histórias.

Como contadora de histórias, a professora-pesquisadora estava tecendo até ser chamada pela ebulição das crianças, capturando suas solicitações e necessidades de cuidado, como quando amarra os seus tênis, intervém em uma briga ou pede atenção para a história, entre tantas outras interrupções – ou seriam convocações? O trabalho de contação de histórias só é interrompido quando a professora intui ou interpreta que é hora de mexer a sopa, ou seja, manter vivas as sementes e cuidar das crianças em suas demandas. Um exemplo disso ocorre quando Daniel começou a dizer "*tô com fomê..., fomê...*" até que baixou a máscara e falou como se estivesse censurando a professora: "*eu tô com fome!*". A professora-pesquisadora-contadora de histórias respondeu: "*Daniel, você já comeu, só um minutinho*", e continuou: "*Ela falou assim 'corre compadre galo...'*" (10 de novembro de 2021). É notável o modo como, à margem da contação, a professora responde a outras demandas das crianças, mantendo o fio da história. Por exemplo, quando André se aproximou e disse: "*Sapato*" (apontando para baixo), a professora se agachou para amarrar o calçado dele, dizendo: "*Deixa eu amarrar para você; senão, se você correr com todos os bichos, você vai cair. Aí, ó, presta atenção. Aí o compadre pato saiu correndo*" – todas as crianças correram – (10 de novembro de 2021).

A práxis de uma professora-pesquisadora que conta histórias difere da de um ator ou de um narrador profissional, uma vez que questões particulares do contexto educacional são condições do trabalho. A quarta parede do teatro não existe; o que existe são as relações, sobretudo as educacionais, que envolvem as demandas de cuidado. Ao se colocar no lugar de pesquisadora, a docente, na situação vivida, teve infinitas atribuições realizadas: cuidar, ensinar, observar, elaborar, preparar um momento, narrar, convocar as crianças, abrir espaço para suas participações, ouvir, gravar, transcrever, ler, (re)elaborar, construir, escrever e tentar se ver. Este último é um dos pontos mais difíceis dessa trama.

Em "A mulher que tece o mundo" (Uma história [...], 2021), quando a velha retorna após ter mexido a sopa, ela não volta para o mesmo vestido, mas desenrola os fios e cria um tecido novo. Quando a professora-pesquisadora vai até as crianças e depois retorna à

história, ela já não é mais a mesma; muitas vezes, incorpora as sugestões dadas e modifica as relações. A cada dia de sessão, uma nova história é contada; ao contrário de Ananse, sabemos que a narrativa não é a mesma, mas as crianças conseguem enxergar os mesmos fios entre as histórias, como quando mencionam uma onça que aparece em duas das narrativas contadas (24 de novembro de 2021). A pesquisadora também utiliza esse dado ao narrar neste texto, criando um parentesco entre as galinhas. Ao preparar uma nova história, levou em conta o tempo de elaboração, existindo um espaço temporal entre uma sessão e outra, assim como a velha que se movimenta lentamente entre o caldeirão e a tecitura. Cada vez que a contadora de histórias volta para a narrativa, precisa (inter)inventar novamente. O tempo foi uma questão primordial na escrita desta dissertação, incluindo o distanciamento do campo empírico e os limites da memória daquela época; mas também possibilita um olhar sobre si mesma e interpretações possíveis sobre a ação da professora pelo olhar da pesquisadora.

A dificuldade de ver-se no processo de pesquisa pela condição de ser professora-pesquisadora demandou a *exotopia* (Bakhtin, 2011) – desdobramentos de um olhar externo, no caso, o da orientadora de pesquisa, que chamou atenção para os efeitos causados nas sessões de contação de histórias a partir de cada alinhavo que a professora-contadora de histórias se propôs a fazer. No início da primeira história de galinha, quando a câmera não funciona, a pesquisadora opta por narrar mais uma vez e *convoca as crianças* ao dizer: "*Vocês já conhecem a história... mas eu quero a ajuda de vocês dessa vez*". Ao oferecer às crianças massinha caseira para a manipulação durante a contação de histórias, *chama a atenção* para um detalhe: "*Ricardo, ó a massinha na cadeira vai grudar e não vai sair, deixa ela em cima da mesa*". Ainda assim, faz questão de *incluir as crianças como interlocutoras no diálogo*, mencionando vários nomes durante a narração: "*E naquela manhã, Odilon...*"; "*E o milho foi crescendo, André*"; entre outros. Ela também *deixa em suspenso várias perguntas*, como "*E o porco, disse?*"; "*E a galinha ia fazer o quê?*", ansiando que as crianças participem (excertos do dia 3 de novembro de 2021). O interessante é que, ao longo das outras narrações, outras situações se repetem para o mesmo tipo de exemplificação.

Com a intenção de provocar reação estética (Vygotsky, 1999) nas crianças por meio de artifícios imaginativos, a professora *exagerou nos gestos, nas onomatopeias e nas interjeições*: "*Quando a galinha ia comer... cóooo... sabe o que aconteceu?*"; "*Ela perguntou* [modulando a voz]: *pô, pô, pó quem quer comer bolo?*". Além disso, *utilizou o corpo* a fim de contribuir para as possíveis atribuições de sentido: abriu os braços mostrando onde a onça ia deitar e observou as crianças; fechou os olhos e esticou os braços, dizendo: "*E a onça lá quietinha...*"; fez como se fosse espirrar, levantando o rosto e abrindo os braços: "*Ahhh,*

ahhh... atchim! Ah, vocês já viram defunto espirrar? Você já viu morto espirrar?", entre outras situações.

Entre as transcrições da Sessão 3, ocorrida no dia 17 de novembro de 2021, encontramos um recorte ilustrativo que contempla todas as observações destacadas. Nas histórias de onça, as estratégias ou modos de participação da professora-contadora de histórias *convoca as crianças*: "*Mas vocês sabiam* [como se o coelho estivesse falando com as crianças] *que quando a onça morre*...". A professora *chama a atenção* quando diz: "*Ô Daniel*" (voltando para a narração); *inclui as crianças como interlocutoras do diálogo*, afirmando: "*ela não mexia*" (fixou o olhar em Rute e levantou um dedo); e deixa em suspenso: "*A onça tem tanto ar dentro dela que precisa espirrar umas três vezes*" (fez o número três com os dedos) e "*soltar três vezes*" (novamente fez o número três): "*pum?*" (As crianças riem). Mais uma vez, *exagera nos gestos, nas onomatopeias e nas interjeições*: "*Ahhh… a onça morreu…*" (fechou as mãos, deu um passo para trás, modulou a voz para o agudo com ironia, olhou para as crianças e balançou a cabeça, esticando o dedo em gestos); *usou o corpo*, quando ficou ereta com os braços abaixados, levantou um dedo, e fez o número três com os dedos.

Outro aspecto a ser sublinhado é quando a professora, ao contar histórias, *interpreta, incorpora e incentiva os movimentos e os gestos das crianças*. Durante a sessão narrativa de "A galinha ruiva" (Machado, 2004), em 3 de novembro de 2021, Mariana, após concordar com a professora, afastou-se e começou a dançar. Logo em seguida, Marco se levantou e começou a dançar. Observando a cena, a professora interveio e perguntou a Marco se ele estava fazendo a *dança da galinha* e como ela seria. Marco, embora não tenha respondido verbalmente, continuou dançando. A professora insistiu: "*Marco, como é a dança da galinha que você estava fazendo?*", e, nesse momento, Marco levantou as mãos, imitando o movimento de asas de pássaro. A professora perguntou: "*Desse jeito?*".

Ao mesmo tempo, Graça, outra criança, também começou a dançar. Nesse instante, Ricardo se aproximou, animado, e demonstrou sua versão da dança da galinha, pulando rapidamente enquanto fazia o som: "*Pó pó pó pó!*". A professora entrou na brincadeira e perguntou: "*Nossa, essa é a dança da galinha maluca*", o que provocou risadas em Ricardo, que concordou. A professora então questionou: "*O que ela comeu para ficar desse jeito?*". Ana Maria sugeriu que a galinha havia comido "*bolo*", enquanto Ricardo, em tom provocador, disse "*cocô!*". A professora, surpresa, repetiu a palavra com um tom de espanto: "*Cocô?*". Ricardo balançou a cabeça, confirmando com um sorriso.

A partir do prisma da perspectiva histórico-cultural, as interações marcadas por humor e imaginação, como mostra o relato, demonstram a importância fundamental da mediação pedagógica no processo de desenvolvimento infantil. De acordo com essa abordagem, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, nas quais a cultura, a linguagem e os signos são ferramentas mediadoras essenciais. Nesse contexto, a professora atua como uma mediadora, utilizando intervenções sutis, como perguntas e comentários, para sustentar a interlocução e manter as crianças engajadas. Como contadora de histórias, ela amplia os modos de participação ao estimular a expressão criativa das crianças, entrelaçando corpo e pensamento. O uso de gestos e movimentos torna-se uma forma de simbolização, favorecendo a internalização de conceitos e experiências culturais. Assim, ao criar um ambiente dinâmico, a professora potencializa o desenvolvimento cultural, evidenciando a importância da mediação nas práticas educativas.

A professora *informa e amplia o conhecimento e o vocabulário* das crianças ao afirmar: "*Galinha não faz cocô, ela faz titica! Vocês já ouviram falar em titica de galinha?*". Além disso, ao observar Ricardo segurando uma bolinha de massinha, ela exclamou: "*Olha, parece um ovo do Ricardo!*". Ele sorriu e respondeu: "*Eu fiz o ovo da galinha!*". Curiosa, a professora perguntou: "*É ovo da galinha? Ela acabou de botar?*". Ricardo assentiu com a cabeça, dizendo "*Uhum!*" e, em seguida, virou-se para apontar para a mesa onde estava sentado, explicando: "*Botou lá na minha mesa!*". Continuando a brincadeira, a professora indagou: "*Tá quente ou tá frio?*". Ricardo retornou ao seu lugar e respondeu: "*Frio!*" (3 de novembro de 2021).

As interações entre a professora e as crianças promovem um aprendizado significativo e contextualizado. Ao utilizar expressões e perguntas que estimulam a curiosidade dos estudantes, a professora amplia o vocabulário infantil e mobiliza conhecimentos prévios, enriquecendo as possíveis atribuições de sentido ao mundo. A afirmação de que "galinha não faz cocô, ela faz titica" ilustra o modo como o uso da linguagem e do humor torna as relações de ensino mais envolventes. Além disso, a interação entre a professora e Ricardo destaca a importância da mediação pedagógica, um aspecto central da perspectiva histórico-cultural. Ao afirmar que o ovo estava frio, Ricardo demonstra a influência de sua experiência imediata com a massinha, que provoca sensações táteis e visuais. A professora, imaginando que ele tinha conhecimento de que ovos recém-botados são quentes, utiliza essa crença como um ponto de partida para fomentar o diálogo.

A preferência por atividades que envolvem alimento e movimento reflete a importância da cultura e das interações sociais no processo de aprendizagem, aspectos

fundamentais da abordagem histórico-cultural. Contudo, o tema da história – o trabalho e a colaboração – não parece ter gerado tanto impacto. O que realmente ressoou nas crianças foram os alimentos, evidenciados pelo manuseio da massinha; e os movimentos, como a dança da galinha maluca. Assim, as interações na sala de aula não apenas favorecem a construção de conhecimento, mas também ressaltam a maneira como as crianças se relacionam com seu ambiente cultural, expressando-se por meio das brincadeiras e das narrativas.

Em síntese, as interações dinâmicas entre a professora e as crianças demonstram a qualidade da mediação pedagógica e ainda evidenciam a relevância das experiências culturais nas relações de ensino (Smolka, 2010, 2020). Por meio do uso criativo da linguagem, do humor e do movimento, a professora não só enriquece o vocabulário e o conhecimento das crianças, mas também promove um meio em que a curiosidade é estimulada. As atividades envolvendo alimentos e movimentos, embora aparentemente distantes do tema central da história, revelam o que realmente ressoa nas crianças: a atribuição de sentidos ao mundo ao seu redor e seus modos de participação nele.

A escrita deste capítulo revela que, ao examinarmos a participação das crianças, percebemos como essa dinâmica é facilitada pelos *modos de participação* da professora, que, embora atue apenas como professora do projeto, assume a posição social de referência ao grupo. As interações entre os participantes possibilitam encontros significativos, mesmo diante das limitações impostas pela pandemia e da curta duração de 45 minutos dos encontros. Nesse contexto, as interações entre a professora e as crianças se transformam em um espaço dinâmico e criativo, em que a participação dos estudantes amplia a experiência cultural e revela múltiplos modos de participação (Smolka, 2000) e relações de ensino (Smolka, 2010, 2020).

Evidenciam-se os modos de participação das crianças em diferentes momentos. Quando – com frequência – *respondem complementando os dizeres da professora*: "*Foi um?*", uma criança responde "*Pintinho*". Ao ecoar sua voz, as crianças repetem "*Pô, pó!*" em resposta à professora que diz "*Eu é que não!*". Quando *provocam a professora*: ela faz a pergunta "*O milho chegou lá no paiol e a galinha ia fazer o quê?*", uma criança responde "*Cagar!*", e a professora, corrigindo, diz "*Não, ela ia fazer outra coisa!*", ao que a criança responde "*Mijar!*". Quando *respondem em concordância com o enredo*: a professora diz "*Ela não ia fazer cocô nem xixi. O que ela ia fazer?*", ao que a criança responde "*Ela ia fazer bolo!*". *Quando criam com a massinha*: fazem bichos e alimentos, como ovos, cobras, pizzas, pastéis, sorvetes e até mesmo elementos escatológicos como xixi e cocô. E, por fim, *quando*

exploram os movimentos: como acontece na cena de “Corre que o mundo vai se acabar!” e até na dança da galinha.

Ao longo das análises, foi possível perceber uma tensão constante entre as vozes. Desde as provocações escatológicas das crianças, que levaram a professora a explicar sobre a *titica de galinha*, até uma disputa em um jogo que evidenciou como as posições sociais fazem a diferença. Essa tensão também se manifestou quando a professora questionou o nome da fruta, e a criança insistiu que sabia que era “carambola”, mas a voz da professora se impôs, uma vez que o texto reitera que o animal havia esquecido o nome da fruta. De qualquer maneira, os *modos de participação* das crianças foram se transformando ao longo das sessões, culminando na (inter)invenção. Somente o registro em vídeo possibilitou o distanciamento necessário para perceber o que realmente aconteceu. As interpretações vão além das palavras, estão presentes nos enunciados, em que o contexto – composto por voz, gesto, corpo, entonação, afetos e outros aspectos – elucida os contornos das atribuições de sentido da pesquisadora, da professora e das crianças, entre outros.

Essa dinâmica de interação destaca a importância do papel da professora como mediadora, refletindo-se na contação de histórias. No início, nas histórias de galinha, a professora, mesmo enfrentando problemas técnicos, convida as crianças a participarem ativamente, interagindo com elas e utilizando massinha caseira como recurso. Durante a narrativa, faz uso de gestos exagerados, onomatopeias e interjeições, criando um meio que estimula a participação. O diálogo é enriquecido por perguntas que incentivam a imaginação e o humor, resultando em uma atmosfera de aprendizado dinâmico. Além disso, a professora observa os movimentos das crianças e se integra a eles, reforçando a mediação pedagógica essencial ao desenvolvimento infantil. Ao promover interações que vão além do tema central da história, ela enriquece o vocabulário e amplia o conhecimento, evidenciando a importância da cultura e das interações sociais para as relações de ensino (Smolka, 2010, 2020). Assim, as narrativas se tornam um espaço de construção de sentido, em que a participação dos estudantes é central. Isso revela que o desenvolvimento humano não é linear; ao olharmos para o avesso dessa trama, entendemos que tecer, cozinhar, contar histórias e ensinar são aspectos fundamentais da psique humana.

VIII Alinhavando os pontos: considerações finais

A dissertação de mestrado explorou a evolução histórica da contação de histórias, destacando a transição dos contadores tradicionais, que utilizavam a oralidade, para os contadores urbanos, que se baseiam em textos escritos e narram histórias em escolas e bibliotecas. A professora-pesquisadora compartilhou sua experiência pessoal, ressaltando o modo como as narrativas moldaram sua identidade. Como professora, ela reconheceu o poder transformador das histórias na vida das crianças, considerando a narração uma forma de educar e humanizar, especialmente em tempos de crise. O texto discutiu o impacto da pandemia de Covid-19 nas escolas, sublinhando a necessidade de adaptação. Mesmo diante dos desafios, a contação de histórias manteve-se vital, ajudando a enfrentar aquele contexto.

A discussão sobre a importância das histórias na Educação Infantil evidencia o modo como a literatura permite que as crianças vivenciem novas realidades e explorem sua imaginação, sendo essencial para sua introdução ao mundo letrado. Além disso, essa prática requer uma seleção cuidadosa de textos que não apenas abordem valores comerciais, mas que também promovam uma formação crítica e cultural rica, ampliando o acesso à literatura, especialmente às narrativas orais. A narração de histórias na sala de aula pode transformar o ambiente educacional ao romper com a lógica tradicional de ensino, proporcionando uma abordagem dialógica que envolve a participação ativa das crianças.

Com base nas teorias de Vigotski e Bakhtin, a contação de histórias vai além das palavras e inclui gestos, vozes e contextos. Ajuda as crianças a desenvolverem suas habilidades de linguagem, a imaginação e a criatividade. Ambos os autores enfatizam que a linguagem é importante para o desenvolvimento do pensamento e das conversas, mostrando que o significado e as palavras estão sempre conectados na compreensão da atividade psíquica. A pesquisa também destacou a importância de diferentes tipos de histórias, especialmente aquelas contadas por povos marginalizados. Essas histórias, ao serem contadas e compartilhadas, criam um ambiente rico em interações sociais, fundamental para o desenvolvimento das crianças.

O desenvolvimento das crianças é um processo complexo, influenciado pelas interações sociais e pela história. Guardar experiências passadas é importante para se adaptar e formar hábitos duradouros, mostrando a flexibilidade do cérebro e sua capacidade de combinar ideias. Ao longo do desenvolvimento, as crianças se apropriam das palavras e de seus significados por meio da interação com os outros, construindo sentidos socialmente

convencionados. Essa capacidade criativa cresce à medida que elas têm mais experiências. A pesquisa mostra como a participação ativa das crianças é essencial no processo de imaginação e criação (Vigotski, 2009). Diante desse contexto de desenvolvimento e interação, o estudo se concentra na contação de histórias na Educação Infantil, reconhecendo essa prática como um espaço crucial para estimular a criatividade e a linguagem das crianças.

A metodologia da pesquisa buscou compreender as relações na escola por meio de abordagens etnográficas e da pesquisa-participante, estabelecendo um diálogo entre pesquisador e pesquisado, especialmente no contexto da infância. Além disso, incluiu a pesquisa-intervenção e a microgenética. As gravações das apresentações das crianças, analisadas em reuniões do grupo de pesquisa, proporcionaram uma compreensão mais profunda dos sentidos atribuídos por elas durante as atividades de contação de histórias, evidenciando a importância das mediações da professora e a participação ativa das crianças. A análise do material, apoiada nas contribuições teóricas de Vigotski e Bakhtin, permitiu destacar as vozes das crianças e as (inter)invenções emergentes nas interações, refletindo um processo contínuo de construção de conhecimento e significados no contexto escolar.

A contextualização empírica revela o modo como a escola se preocupou em dar significado aos seus espaços educativos durante o fechamento e a reabertura, especialmente em resposta aos desafios impostos pela pandemia. A instituição teve um cuidado especial com a significação desses espaços ao reabrir suas portas, enfrentando diversos desafios estruturais. Em resposta à pandemia, a equipe pedagógica desenvolveu materiais didáticos e um projeto que priorizava atividades ao ar livre no retorno às aulas presenciais, refletindo uma adaptação às novas necessidades educativas. A maioria dos estudantes vem de famílias cujos pais e mães nasceram em Alagoas e na Bahia, o que ressalta a importância de compreender a cultura local. Ao se integrar à comunidade, a professora-pesquisadora percebeu que as crianças se sentiam mais ligadas ao bairro do que à cidade e observou a falta de valorização das tradições, além da diversidade de sotaques entre crianças e professores.

Os registros do trabalho de campo foram realizados em 2021 durante as aulas do Projeto Leitura e Resgate Cultural, em um contexto em que a pandemia de Covid-19 havia interrompido as aulas presenciais em 2020, forçando a Secretaria Municipal de Educação a adotar a educação remota como alternativa para evitar a evasão escolar, apesar da falta de diretrizes específicas para a Educação Infantil. As aulas remotas continuaram até março de 2021, quando começaram as aulas *online* adaptadas para as crianças, mas a participação foi diminuindo ao longo do tempo. O retorno às aulas presenciais foi organizado em julho, com protocolos de segurança e capacidade de ocupação limitada, mantendo-se a dinâmica de aulas

remotas e presenciais. A partir de setembro, a capacidade aumentou para 100%, mas o uso de máscara e o distanciamento social ainda eram obrigatórios. A presença das crianças na escola foi obrigatória apenas em novembro, e o segundo semestre letivo foi marcado por diversas primeiras aulas para diferentes estudantes, impactando a dinâmica do grupo e o desenvolvimento das atividades de contação de histórias.

Ao revisitarmos o material da pesquisa sobre histórias de bichos, sentimos a falta de tempo para explorar as singularidades das crianças, resultando em uma lacuna na análise que somente uma maior aproximação poderia ter preenchido. Essa limitação se torna ainda mais relevante quando consideramos a dissertação, que enfatiza a importância das condições sociais e históricas no desenvolvimento humano, propondo que o crescimento da criança é influenciado pelo meio como fonte de desenvolvimento (Vigotski, 2018). No entanto, a experiência com Iris, uma nova estudante com limitações como baixa visão e dificuldades de mobilidade, ilustra como o meio e as interações sociais são cruciais para o desenvolvimento.

Ao observarmos a forma como a criança se movia e suas tentativas de interação, questionamos se as limitações que lhe eram atribuídas eram realmente suas ou se eram, na verdade, resultado de um ambiente familiar que carecia de estímulos adequados e do suporte educacional necessário. Essa reflexão se alinha à proposta de Dainez e Smolka (2014, 2019), que defende que o ensino deve ser acessível a todas as crianças, independentemente de suas dificuldades, reforçando a ideia de que o contexto social e educacional é fundamental para o desenvolvimento pleno de cada criança.

Nesse sentido, a leitura de *Onde vivem os monstros* (Sendak, 2014) e as interações que se seguiram proporcionaram a Iris um espaço para expressar suas opiniões e emoções, destacando a importância da imaginação e da criatividade para o desenvolvimento humano. Apesar dos desafios impostos pela pandemia, essa atividade revelou que as interações sociais têm grande poder. Isso sugere que as dificuldades no desenvolvimento das crianças não vêm apenas de suas características pessoais, mas também das condições externas que influenciam seus *modos de participação*. Essa compreensão está em conformidade com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2018), que afirma que as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento, uma vez que as funções psicológicas, como a fala, se originam de interações coletivas antes de serem internalizadas e apropriadas.

Assim, a abordagem de Vigotski (2018) enfatiza que entender o desenvolvimento infantil vai além das regras gerais, reconhecendo a interação contínua entre as mudanças internas da criança e as influências externas. A experiência vivida com Iris reforça essa perspectiva, evidenciando a necessidade de um ambiente inclusivo que favoreça a

participação de todas as crianças e a construção de relações significativas, essenciais para seu desenvolvimento integral. Dessa forma, a articulação entre as experiências de leitura e as interações sociais reflete a essência do desenvolvimento humano, profundamente enraizado na conexão e no diálogo com os outros.

Entre novembro e dezembro de 2021, foram organizadas sete sessões de contação de histórias com um grupo de crianças. As narrações foram estruturadas de forma provocativa, levando em conta a complexidade dos personagens e das narrativas, e adaptações foram feitas para que os textos se tornassem mais adequados à oralidade, para caberem na boca. O retorno às aulas foi marcado por protocolos de distanciamento social devido à pandemia de Covid-19. Inicialmente, as sessões foram rígidas, com regras estritas sobre a movimentação das crianças. No entanto, conforme as medidas foram sendo flexibilizadas, a interação aumentou, permitindo que as crianças e a professora se aproximassem mais. O uso de máscara dificultou a visualização das expressões faciais durante as gravações e complicou a identificação dos falantes durante as transcrições.

As gravações mostraram que as crianças interagiram ativamente durante as contações, transformando algumas histórias em jogos. A professora utilizou técnicas de teatro e contação de histórias, mas também enfrentou desafios ao tentar registrar a experiência de forma objetiva, uma vez que ocupava simultaneamente as funções de professora e pesquisadora. O texto destaca a complexidade das relações, mostrando como os gestos das crianças são expressões culturais inseridas em um contexto mais amplo. As sessões evoluíram ao longo do tempo, e a última gravação mostrou todos os participantes juntos, criando um momento de compartilhamento. Nesse contexto, a professora utilizou a câmera para continuar a narrativa de uma maneira que aproximou a história da realidade, evidenciando seus entrecruzamentos.

Essa dinâmica de interação ressalta a contação de histórias como uma prática simbólica que envolve a participação ativa de crianças e professores, em que a linguagem se torna um meio de expressão cultural, articulando identidades e experiências. As narrativas se entrelaçam com a memória coletiva e individual, permitindo que as crianças preservem e reconfigurem suas vivências, contribuindo para um processo contínuo de significação. Dessa forma, a contação de histórias deixa um legado que se desdobra em novas narrativas, reafirmando a relevância da linguagem na construção do conhecimento e da experiência humana.

A contação de histórias torna-se um espaço fértil para o desenvolvimento emocional e criativo das crianças, em que suas emoções, imaginações e realidades se

entrelaçam. As leis da imaginação, formuladas por Vigotski (2009), foram percebidas nas contações de histórias de “A galinha ruiva” (Machado, 2004) e “Pimenta no cocuruto” (Machado, 2002b). A dimensão emocional da imaginação manifestou-se na maneira como as emoções das crianças foram evocadas e materializadas durante a manipulação da massinha, criando um vínculo mais profundo com a história. Além disso, a capacidade da fantasia de gerar algo novo evidenciou-se no ambiente dinâmico da contação, em que as crianças não foram apenas receptoras passivas, mas também ativas, encenando e se tornando parte da narrativa. A interação entre a história e as ações das crianças mostra como a imaginação cria experiências novas e significados que impactam na realidade do grupo.

Na história “O bicho folhagem” (Machado, 2002a), também conhecida como “Folharal”, houve uma alteração na narrativa a partir das contribuições das crianças: a prima da onça estava em busca de uma casa e aguardava a oportunidade de capturar um coelho que a enganava constantemente. A trama torna-se ainda mais interessante quando as crianças consideram que a onça morreu em uma tentativa de vingança, ligando sua morte à captura do coelho e evidenciando a coexistência de múltiplos textos, a intertextualidade e a polifonia. Essas transformações narrativas refletem as ideias de Vigotski (2009), que argumenta que os seres humanos também imaginam a partir das experiências dos outros, utilizando linguagem e narrativa para criar imagens que vão além das vivências diretas. Nesse contexto, a participação ativa das crianças na elaboração conjunta da história ressalta a importância da escuta mútua e do acúmulo de experiências, reforçando o modo como a interação social e a troca de saberes enriquecem a criatividade e a compreensão narrativa.

Com os protocolos flexibilizados e os laços fortalecidos, as crianças participaram espontaneamente da história “A tartaruga e a fruta amarela” (Azevedo, 2002). As interações entre a professora-pesquisadora e as crianças mostram que, ao responderem à pergunta sobre a carambola, elas não apenas escutam, mas também se envolvem ativamente na atribuição de sentidos à narrativa, refletindo sua compreensão de maneira coletiva. A combinação de linguagem e expressão corporal enriquece a experiência. A persistência da tartaruga em lembrar o nome da fruta, apesar das dificuldades impostas pela bruxa, é uma metáfora que as crianças internalizam e vivenciam por meio da imaginação, pois se envolvem emocionalmente com os personagens, confundindo-se com eles e até sentindo as suas dores. Esse processo exemplifica a maneira como a imaginação permite às crianças transcenderem os limites de sua experiência direta, integrando a história à sua realidade (Vigotski, 2009). A identificação com a dor da tartaruga e as reações físicas demonstram o modo como o meio, a história e o papel da professora-pesquisadora criam um espaço em que podem aventurar-se

além de suas vivências, ampliando horizontes e conectando a realidade fictícia ao contexto social e às necessidades compartilhadas, como a fome e a luta representadas pela tartaruga.

No último encontro, a professora-pesquisadora começou a receber as crianças na entrada, e a história na sala de aula tornou-se uma mistura de realidade e fantasia. As crianças, imersas no faz de conta, vivenciaram a narrativa e discutiram a resolução do enredo da formiga, que havia morrido na história. Rute rapidamente encontrou uma solução, mudando sua versão para afirmar que tinha apenas prendido a formiga, o que levou Daniel a investigar a verdade. Essa cena reflete o conceito de imaginação de Vigotski (2009), em que experiências reais são transformadas criativamente para resolver problemas, demonstrando a interação social e o uso de funções psíquicas superiores, como a imaginação e a linguagem. Essas interações e transformações narrativas se entrelaçam com o que foi discutido ao longo da dissertação, em que a prática da professora-pesquisadora com as crianças também exemplificou a habilidade de tecer histórias a partir da realidade.

A dissertação de mestrado iniciou-se com a história de um velho e encerrou-se com a de uma velha, ambos tecedores de narrativas. Enquanto, na primeira história, o velho buscava histórias no céu, a história da velha falava de um tecido moldado pelas mãos humanas. O fogo permeava as histórias, servindo como motivo de reunião na primeira e como fonte de desenvolvimento na segunda, simbolizando a vida e a participação das crianças. A estrutura do texto transitou de uma vivência da pesquisa – que destacou o modo como as crianças se apropriaram das narrativas e as modificaram – para a contação da história ao avesso, trazendo à tona a complexidade dos eventos e a busca pelo equilíbrio entre tecer e cozinhar na realidade imposta. A metáfora do avesso convidou a refletir sobre a trama da dissertação, enfatizando os elementos que sustentaram a participação da professora-pesquisadora nas sessões de contação de histórias.

A práxis da professora-contadora de histórias distingue-se da atuação de um ator ou narrador profissional por estar imersa em um contexto educacional, em que as relações e as demandas de cuidado moldam suas atribuições. Essa dinâmica torna a busca de autopercepção um dos aspectos mais desafiadores de sua prática. Em “A mulher que tece o mundo” (Uma história [...], 2021), a velha não retorna para o mesmo vestido após mexer a sopa, assim como a professora-pesquisadora, que, ao voltar às crianças, não é mais a mesma e modifica a narrativa com base nas sugestões delas. A cada sessão, novas histórias são contadas, permitindo que as crianças identifiquem conexões entre elas. Nesse sentido, o tempo de elaboração torna-se fundamental para a criação e a reflexão da pesquisadora sobre sua prática docente.

A condição de professora-pesquisadora dificultou a autoconsciência no processo de pesquisa, exigindo que a orientadora observasse os efeitos das decisões da professora nas sessões de contação de histórias. A professora convocou as crianças, chamou sua atenção, incluiu-as como interlocutoras do diálogo e deixou em suspenso várias perguntas. Para provocar uma reação estética nas crianças, exagerou nos gestos, nas onomatopeias e nas interjeições, utilizando também o corpo. Essa abordagem interativa estabeleceu um diálogo com as crianças e criou um ambiente propício para as relações de ensino.

Além disso, outros pontos importantes nas ações da professora-pesquisadora incluíram a interpretação e o incentivo aos movimentos das crianças, bem como sua capacidade de ampliar o conhecimento e o vocabulário. Os exemplos apresentados evidenciaram a qualidade da mediação pedagógica e a importância das experiências culturais nas relações de ensino. Por meio de linguagem criativa, humor e movimento, a professora estimulou a curiosidade e demonstrou o modo como as atividades, mesmo que aparentemente distantes do tema central, ajudaram as crianças a atribuírem sentido ao mundo ao seu redor. O diálogo promoveu uma relação que integrou os movimentos dos estudantes e destacou a importância da mediação pedagógica. Essa interação, que foi além do tema central da narrativa, evidenciou como a cultura e as relações sociais foram essenciais para o aprendizado, revelando que tecer, cozinhar, contar histórias e ensinar foram aspectos fundamentais da psique humana.

Essa compreensão sobre a mediação pedagógica e a relação com as experiências culturais impulsionou a professora-pesquisadora a buscar uma formação mais aprofundada. O início do mestrado foi marcado pelo desejo de encontrar respostas ou, quem sabe, criar um guia sobre a maneira como contar histórias para educadores. Essa jornada incluiu a experiência de montar um curso sobre o tema em uma disciplina e ministrar duas oficinas – uma para estudantes de pedagogia e outra para as professoras da rede municipal em que atuava. Ao final do curso de mestrado, a professora-pesquisadora era responsável por uma turma de formação em outra prefeitura, dentro de um projeto do governo federal sobre LEEI. Nos encontros, as discussões sobre contação de histórias ampliaram os diálogos acerca das relações de ensino (Smolka, 2010, 2020).

Essas experiências práticas foram fundamentais para a professora-pesquisadora, que, ao refletir sobre os caminhos da pesquisa e do mestrado, decidiu abandonar a ideia de criar um guia ou curso. Em vez disso, concentrou-se na reflexão sobre seu exercício docente, nas participações das crianças e no diálogo com suas colegas de profissão. Essa mudança de foco a levou a compreender que não se tratava apenas de explicar como contar histórias na

Educação Infantil, mas de explorar os indícios que a materialidade da sala de aula oferecia, promovendo um diálogo sobre as possibilidades narrativas.

Dessa forma, ao revisitar sua intenção inicial, a professora-pesquisadora buscou entender o papel da professora-pesquisadora-contadora de histórias, que em determinado momento da investigação foi chamada de *educonarradora*. Ao final da pesquisa, ela se reconheceu como professora da educação pública, reafirmando esse papel significativo em sua formação como estudante e docente. Sua prática se enriqueceu com intervenções ao observar as minúcias diárias, especialmente por ter trabalhado metade do tempo em sala de aula com crianças de apenas 2 anos, que ingressaram na creche e precisavam de acolhimento constante. Ao longo da pesquisa, a professora acompanhou de perto os processos de apropriação da linguagem, as transformações do choro e dos gestos em palavras; para isso, foi necessário intervir, mediar e nomear quase tudo, permitindo que a linguagem fosse inventada, significada, brincada, incorporada e dramatizada. Com isso, percebeu que desejava ser educonarradora, utilizando criações populares para trabalhar com as crianças – e atualmente é uma professora-contadora de histórias que reconhece o quanto essas interações a transformam na construção do cotidiano.

As experiências estéticas vividas ao longo das formações em contação de histórias e outras atividades artísticas proporcionaram à professora uma vivência rica com as crianças, na qual o corpo, o gesto, a voz e a palavra estavam presentes. Embora a escolha dos recortes para as análises tenha enfocado a fala das crianças, revelando parte das ações da professora, é importante destacar a relevância do estudo realizado e da preparação dela para as sessões. Essa preparação incluiu a aproximação com as crianças – o tempo necessário após o retorno presencial dos encontros e os convites à participação nas narrações – e a seleção criteriosa dos textos, coletados da oralidade de autores e autoras brasileiros, possibilitando discussões sobre enredos que apresentavam dilemas éticos, estéticos e, portanto, dramáticos. Além disso, a construção de um fio narrativo que conectava as histórias – seja por meio dos episódios, seja por meio dos personagens – foi fundamental. O tempo dedicado a apropriar-se do texto – as incontáveis leituras, as gravações, o ouvir a própria voz, as adequações para que o texto coubesse na boca, os ensaios, os gestos, o corpo, as modulações vocais, as encenações e, por fim, a cena em sala de aula – foi essencial para esse processo.

Ainda assim, observamos a necessidade de um olhar externo que modificou a pesquisadora, permitindo que ela entendesse as complexidades de seu próprio meio e os modos como significava as experiências vividas. Mais do que isso, percebeu como se modificou e transformou sua prática docente: a sua práxis. As discussões com a orientadora

da pesquisa; os encontros do grupo de pesquisa; a elaboração de textos para congressos e suas apresentações; os anos em sala de aula durante o mestrado; a troca com outras professoras; o papel de formadora; a leitura das produções teóricas e metodológicas sobre narrativa, contação de histórias, linguagem, pensamento, cultura e relações de ensino; as incontáveis leituras das transcrições do campo empírico; a repetida visualização das gravações; o tempo dedicado à elaboração; as experiências estéticas do cotidiano escolar; as visitas a museus e exposições; os filmes assistidos; os discos escutados; e as contações de histórias das quais participou – tudo isso contribuiu para um excedente de visão e possibilitou o esboço da discussão presente. Os desdobramentos desta pesquisa impactaram não apenas sua formação como pesquisadora, mas também como professora, uma vez que cada experiência adquirida enriqueceu sua prática docente. Nesse sentido, existiu a intenção de divulgá-la no meio científico e acadêmico, mas, principalmente, que fosse debatida e se tornasse uma fonte de inspiração para aquelas docentes que atuam na sala de aula, promovendo assim um intercâmbio de ideias e experiências.

As (inter)invenções, portanto, foram polifônicas, reunindo as vozes dos textos, da cultura, das teorias, das crianças e da professora-pesquisadora em um conjunto que pôde ser, ao mesmo tempo, dissonante e harmônico. Foi possível identificar uma diferença fundamental entre os gêneros discursivos da oralidade e dos textos escritos (Bakhtin, 2011). Embora os processos de elaboração se diferenciassem, ambos – os primários, orais; e os secundários, escritos – estiveram em constante movimento, sem que houvesse uma hierarquia, como observamos nas disputas entre as vozes nas contações de histórias. Essa dinâmica envolveu uma disputa e (re)elaboração textual, que se iniciou na literatura oral e foi transformada em texto escrito por autores e autoras brasileiros escolhidos para este trabalho. Esse texto foi apropriado pela professora-pesquisadora e contadora de histórias, narrado e vivenciado nas sessões, ganhando novos significados atribuídos pelas crianças e pela professora nas interações. Quando dissertado nesta pesquisa, o texto passou por mais uma (re)transformação e, em seguida, retornou à oralidade durante a defesa de mestrado. Essa dinâmica se fundamentou no princípio dialógico proposto por Vigotski (2009, 2018) e Bakhtin (2011).

Assim, a fundamentação teórica do trabalho possibilitou sustentar a compreensão do "conceito de meio" e dos "aspectos imaginativos" (Vigotski, 2009, 2018). Foi na dialogia (Bakhtin, 2011), tendo a palavra como matéria, que se entendiam os processos criativos em relação às histórias narradas. A apreciação das sessões de contação foi facilitada pelo *ato responsivo* da professora e o das crianças, ambos entrelaçados aos textos escritos que passaram pelo processo de caber na boca. No confronto entre as vozes, emergiu a

(inter)invenção que resultou neste novo texto acadêmico. O distanciamento proporcionado pelo tempo e pela opção metodológica da gravação e transcrição permitiu a tomada de consciência de alguns dos processos que ocorreram na situação vivida. Os sujeitos e suas histórias de vida, ainda que minimamente descritas, foram aqueles implicados na compreensão do vivido. E, mais uma vez, mesmo diante de tantas *(im)possibilidades*, fez-se o possível. Esta pesquisa é de muitos autores e várias vozes, tecidas com Ananse por várias mãos.

Referências bibliográficas

ALEXANDRINO, V. P. **Psicologia histórico-cultural, arte e desenvolvimento humano**: contribuições para a prática de profissionais da Educação Infantil. 2021. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/27042 Acesso em: 28 jul. 2024.

ALFABETIZAÇÃO EM REDE. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 – Relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, [*S. l.*], v. 13, p. 185-201, 2020. DOI: https://doi.org/10.47249/rba2020465

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 7. reimp. Campinas: Papirus, 2009. Edição de 15 set. 1995. (Série Prática Pedagógica).

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. Capítulo 4 – A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e à validade nas abordagens qualitativas. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Temas básicos de educação. São Paulo: EPU, 1986. p. 45-53.

AZEVEDO, R. A tartaruga e a fruta amarela. *In*: AZEVEDO, R. **Histórias que o povo conta**: textos de tradição popular. Recontado por Ricardo Azevedo. São Paulo: Ática, 2002. p. 18-22. (Coleção Literatura em minha casa, v. 5).

AZEVEDO, R. O veado e a formiga. *In*: AZEVEDO, R. **Contos de bichos do mato**. Recontado por Ricardo Azevedo. São Paulo: Ática, 2005. p. 24-28.

BAJARD, E. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.

BAJARD, E. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Questões da Nossa Época).

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e Tradução do russo: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política** – ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas – volume 1. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987a. p. 165-196. Primeira edição de 1985.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política** – ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas – volume 1. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987b. p. 114-119. Primeira edição de 1985.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política** – ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras

escolhidas – volume 1. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987c. p. 197-221. Primeira edição de 1985.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da História. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política** – ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas – volume 1. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987d. p. 222-234. Primeira edição de 1985.

BIANQUINI, F. L. **Os curtas da série "Juro que vi" na Educação Infantil:** afetos e sentidos na fala das crianças. Orientação de Ana Luiza Bustamante Smolka. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1624922 Acesso em: 1 out. 2024.

BORGES, F. T.; NAVES, R. M.; PERES, G. S. Recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de histórias. **Psicologia Escolar e Educacional**, Brasília-DF, v. 22, n. 1, 151-161, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-35392018013877

BRANDÃO, C. R. Pesquisar–participar. *In*: BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 7-14. Terceira edição de 1987. Terceira reimpressão de 2008.

BRASIL. Medida Provisória n.º 934, de 1.º de junho de 2020. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 1.º jun. 2020a. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/–/medida–provisoria–n–934–de–1–de–abril–de–2020–250710591 Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia da COVID-19. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 32, 1.º jun. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 19 ago. 2022.

CARREÃO, V. Entre pontos e estacas: o rural e o urbano em Louveira/SP. **Policromias**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 102-132, 2019a. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/24686 Acesso em: 10 ago. 2022.

CARREÃO, V. Transformações econômicas e mudança linguística: a língua em Louveira/SP. **Estudos Linguísticos (São Paulo, 1978)**, [*S. l.*], v. 48, p. 709-727, 2019b. DOI: https://doi.org/10.21165/el.v48i2.2318

CARREÃO, V. A divisão binária discursiva e geográfica da cidade de Louveira/SP. **Revista Escrita (PUCRJ. Online)**, Rio de Janeiro, v. 2020, p. 1-21, 2020. DOI: https://doi.org/10.17771/PUCRio.escrita.46692

CASCUDO, L. C. **Contos tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2014.

CORSINO, P. Literatura na Educação Infantil: possibilidades e ampliações. *In*: COSSON, R.; MACIEL, F.; PAIVA, A. (org.). **Literatura**: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 183-204. 204 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino, v. 20). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=7841&Itemid= Acesso em: 16 out. 2022.

CRUZ, M. N. **Palavras e gestos no jogo interativo**: um estudo dos processos de significação no cotidiano de um berçário de creche. Orientador: Ana Luiza Bustamante Smolka. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1995.89403 Acesso em: 28 jul. 2024.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa (USP. Impresso)**, São Paulo, v. 40, p. 1093-1108, 2014. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014071545

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014071545

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. Painel: As pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Unicamp, 2012. p. 1-9. Disponível em: http://www.endipe2012.com.br/ Acesso em: 11 ago. 2022.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. N. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação (UFPel)**, Pelotas, v. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822 Acesso em: 10 ago. 2022.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).

FRACETTO, P. **Emoção e imaginação no trabalho com crianças pequenas na educação infantil**: um estudo exploratório com base nas ideias de Vigotski. 2020. Orientador(a): Lavínia Lopes Salomão Magiolino. Coorientador(a): Daniele Nunes Henrique Silva. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1640192 Acesso em: 28 jul. 2024.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais** [...]. Timbaúba: Espaço Livre, 2007. p. 1-16. v. 1. ANPEd: 30 anos de pesquisa e

compromisso social. GT: Psicologia da Educação / n. 20. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/ Acesso em: 10 ago. 2022.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 1-12, 2009. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/2405 Acesso em: 10 ago. 2022.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 13. reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008. Primeira edição de 1926.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. Primeira edição de 1939.

GOBBO, G. R. R. Atividade simultânea na Educação Infantil: conteúdo de ensino e troca com os pares. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. **Anais** [...]. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002

HALEY, G. E. **O baú das histórias**: um conto africano. Recontado e ilustrado por Gail E. Haley. Tradução de Glan Calvi. 3. ed. São Paulo: Global, 2004. (Coleção Crianças Criativas).

HERMANN, A. R. **A criança como leitora, suas representações e significações**: práticas de letramento em uma sala de Educação Infantil na Unidade de Atendimento à Criança – UAC – UFSCar. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12415 Acesso em: 1 set. 2022.

UMA HISTÓRIA medicinal. Publicado pelo canal Sementeira. 1 vídeo. Versão, narração e edição de Emilie Andrade – Projeto contemplado pelo prêmio Funarte RespirArte em agosto de 2020. Baseado no livro: Why the World Doesn't End: Tales of Renewal in Times of Loss, Meade Michael. GreenFire Press. Edição do Kindle (sem versão em português). [*S. l.*: *s. n.*], 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_m_rLbDj-t4&t=104s Acesso em: 30 jul. 2024.

INSTITUTO BUTANTAN. Além da COVID-19, enfrentamos outra epidemia: a de fake news; saiba como se proteger desse "vírus". **Portal do Butantan**. 17 fev. 2022. Disponível em: https://butantan.gov.br/bubutantan/alem-da-covid-19-enfrentamos-outra-epidemia-a-de-fake-news--saiba-como-se-proteger-desse-%E2%80%9Cvirus%E2%80%9D Acesso em: 19 ago. 2022.

JUBÉ, U. R. R. **Estudo das vivências infantis por meio da contação de história**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília. Disponível em: https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/6538 Acesso em: 1 set. 2022.

MACEDO, M. S. A. N. (org.). Apresentação. *In*: **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19**: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022. p. 9. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/1yui7iko11h6h4s/Retratos.pdf?dl=0 Acesso em: 10 ago. 2022.

MACHADO, A. M. O bicho folhagem. *In*: **Histórias à brasileira**, v. 1 – A Moura Torta e outras. Recontado por Ana Maria Machado. Ilustrado por Odilon Moraes. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002a. p. 67-70.

MACHADO, A. M. Pimenta no cocuruto. *In*: **Histórias à brasileira**, v. 1 – A Moura Torta e outras. Recontado por Ana Maria Machado. Ilustrado por Odilon Moraes. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002b. p. 71-75.

MACHADO, A. M. O veado e a onça. *In*: **Histórias à brasileira**, v. 1 – A Moura Torta e outras. Recontado por Ana Maria Machado. Ilustrado por Odilon Moraes. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002c. p. 35-42.

MACHADO, A. M. A galinha ruiva. *In*: **Histórias à brasileira**, v. 2 – Pedro Malasartes e outras. Recontado por Ana Maria Machado. Ilustrado por Odilon Moraes. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004. p. 63-68.

MACHADO, V. F. **Ludicidade e educação**: contação de histórias como recurso lúdico na Educação Infantil. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Anhanguera, São Bernardo do Campo, 2022. Disponível em: https://repositorio.pgsscogna.com.br//handle/123456789/55201 Acesso em: 28 jul. 2024.

MARX, K. Capítulo 5: o processo de trabalho e o processo de valorização. *In:* **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 225-276.

NOGUEIRA, A. L. H. Gestos de ensinar e instrumentos técnico-semióticos na alfabetização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-6236123747vs01

OLIVEIRA, P. G. **Histórias inventadas**: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do Ensino Fundamental. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/16622 Acesso em: 1 set. 2022.

PACHECO, F. E. C. **Num tempo do era... Foi o principezinho (des)encantado**: contação de histórias, imaginação e Educação Infantil. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/500 Acesso em: 1 set. 2022.

PATRINI, M. L. **A renovação do conto**: emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

PERES, S. G. **O processo de significação da professora contadora de histórias e a interação com crianças no contexto da biblioteca escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado em

Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/23071 Acesso em: 1 set. 2022.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. 2021.

RESENDE, R. Relatório acusa governo federal de atraso na compra de vacinas e de negociações ilícitas no caso Covaxin. CPI da Pandemia. **Rádio Senado**. 22 out. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2021/10/22/relatorio-acusa-governo-federal-de-atraso-na-compra-de-vacinas-e-de-negociacoes-ilicitas-no-caso-covaxin Acesso em: 19 ago. 2022.

SAMPAIO, M. **Leitura e contação de histórias na Educação Infantil**: um estudo sob a perspectiva da teoria histórico-cultural. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2016. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/147089 Acesso em: 1 set. 2022.

SANTOS, T. C. A. **Narrativa e dramatização nos entrelugares da Educação Infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1620235 Acesso em: 1 set. 2022.

SENDAK, M. **Onde vivem os monstros**. Tradução de Heloisa Jahn. Ilustrações do autor. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2014. Título original: Where the wild things are.

SMOLKA, A. L. B. A linguagem como gesto, como jogo, como palavra: uma forma de ação no mundo. Leitura. **Teoria & Prática**, Campinas, v. 4, p. 25-31, 1985.

SMOLKA, A. L. B. A construção do conhecimento e a produção de sentido: significação e processos dialógicos. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, p. 7-15, 1993. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100003 Acesso em: 11 out. 2022.

SMOLKA, A. L. B. Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. *In*: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (org.). **Anais do encontro sobre teoria e pesquisa em ensino de ciências**: linguagem, cultura e cognição. Belo Horizonte: UFMG-FE; UNICAMP-FE, 1997. p. 97-113.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, 2000. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100003

SMOLKA, A. L. B. **Ana Luiza Smolka comenta Lev Semionovich Vigotski**: imaginação e criação na infância. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. *In*: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Questões de desenvolvimento humano**: práticas e sentidos. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 107-128.

SMOLKA, A. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 99-118, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643630 Acesso em: 11 out. 2022.

SMOLKA, A. L. B. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, 2020. DOI: https://doi.org/10.47249/rba2019314

SOARES, M. C. **Percepções das professoras do município de Juiz de Fora que participaram do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022 sobre suas práticas com a linguagem oral, leitura e escrita e as condições institucionais em que se dão essas práticas**. 2023. Orientador(a): Ana Rosa Costa Picanço Moreira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/15366 Acesso em: 28 jul. 2024.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 133.

SRBEK, W. **O senhor das histórias**. Roteiro: Wellington Srbek; desenhos: Will. São Paulo: Nemo, 2011. (Série Mitos Recriados em Quadrinhos: 2).

UNANANA Bosele com Libras e audiodescrição. Publicado pelo canal Projeto Balanço. 1 vídeo. Cia Balanço. Idealização, adaptação e direção: Cia Balanço. Elenco: Anderson Cavalini, Flávia Bianquini e Giovana Sacconi (intérprete). Audiodescrição – Roteiro e edição: Fernanda Brahemcha. Consultoria: Felipe Mianes. Locução: Luiza Brahemcha. [*S. l.*: *S. n.*], 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mUoyspTTeiQ Acesso em: 27 jul. 2024.

UNENILE com Libras e audiodescrição. Publicado pelo canal Projeto Balanço. 1 vídeo. Cia Balanço. Conto "Unenile" recolhido por Sunny. Texto escrito no livro Ulomma. A Casa da Beleza e Outros Contos. Elenco: Anderson Cavalini, Flávia Bianquini e Giovana Sacconi (intérprete). Audiodescrição – Roteiro e edição: Fernanda Brahemcha. Consultoria: Felipe Mianes. Locução: Luiza Brahemcha. [*S. l.*: *S. n.*], 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fDA3jA8X7N8 Acesso em: 27 jul. 2024.

VIEIRA, D. C. S. C. Contação de histórias para, com e por crianças na escola da infância. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [*S. l.*], v. 31, n. 68, p. 103-115, 2022. DOI: https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n68.p103-116

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV –** Psicología infantil. (Título original: Sobranie Sochinenii Tom Chetvortii Detskaya Psijologuia). Tradução de Lydia Kuper. 2. ed. Madrid: A. Machado, 2006. Primeira edição: 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Sobre os sistemas psicológicos**. Teoria e método em psicologia. Tradução de Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Psicologia e Pedagogia).

Apêndices

Em todas as sessões de contação de histórias, há uma breve apresentação descritiva extraída do diário de campo. Os nomes estão destacados em **negrito**. As falas cantadas estão em *itálico*. As inferências sobre os acontecimentos, incluindo a interpretação da pesquisadora sobre os movimentos, gestos indicativos e falas das crianças, encontram-se entre [colchetes] e em cinza. As marcas da oralidade foram transcritas e nem sempre seguem a norma culta.

Sessão 01

No dia 3 de novembro de 2021, em um encontro com a duração de quarenta e cinco minutos, a professora-pesquisadora estava sozinha com o grupo e narrou a história "A Galinha Ruiva", inicialmente com a câmera desligada. Ela distribuiu uma massinha caseira, previamente feita e tingida com corante alimentício amarelo, remetendo à cor do milho, do fubá e do ovo, elementos que de alguma forma faziam parte do contexto. A manipulação da massinha durante a contação de histórias já havia sido realizada em outras ocasiões; o trabalho manual pode remeter à narrativa. Nesse contexto, foi uma tentativa de fazer com que, nessa primeira gravação, as crianças criassem algo com o material durante a narração.

A câmera foi ligada e posicionada em um canto da sala, com o intuito de gravar em ângulo aberto. No entanto, a própria professora acabou ficando fora de cena na maior parte do tempo, sendo possível apenas ouvir sua voz. Embora fosse interessante que uma das crianças ficasse responsável pela filmagem, devido às medidas sanitárias optou-se por deixar o equipamento sozinho. Nas sessões seguintes, outros ângulos e um melhor posicionamento da câmera foram observados.

As crianças estavam organizadas em três grupos: à direita, André e Maurício; ao fundo, Ricardo, Marco, Ana Maria, Carolina e Ângela; e à esquerda, Odilon, Daniel, Graça e Mariana. O espaço foi previamente organizado pela professora regente e, devido aos protocolos sanitários, não foi modificado pela professora de projeto. A porta e as janelas foram mantidas abertas, mesmo com a presença de ruídos externos, e todos utilizaram máscaras.

Professora: Vocês já conhecem a história [afirmou]. Vocês conhecem, da galinha que eu acabei de contar, mas eu quero a ajuda de vocês dessa vez…
Crianças em coro: Não... sim… [as crianças interpretaram como pergunta]
Professora: Ricardo ó a massinha na cadeira vai grudar e não vai sair, deixa ela em cima da mesa. Em cima da mesa pode mexer, não tem problema... Então era uma vez, num sítio, num lugar muito longe, uma galinha que cavoucava perto do rio, à procura de uma minhoca, às vezes ela encontrava...

[interrupção, retoma, vídeo 2]

Professora: A Galinha tava onde?
Ana Maria: Ele!? [apontou para o Maurício que estava em outra mesa].
Professora: Tava aqui? Não. Ela mora onde? A galinha mora numa casa?
Odilon: Mora em um galinheiro
Professora: Mora em um galinheiro que fica no sítio. E naquela manhã Odilon, ela saiu bem cedinho, foi... cavou, cavou, cavou [professora esticou o braço direito e se dirigiu a Ricardo que segurou um objeto e entregou-o] até que ela encontrou…
Ana Maria: Eu sei!
Professora: Foi uma minhoca?

[Mariana fez que *não* com a cabeça, algumas crianças falaram minhoca].
André: Minhoca grande!
Professora: Foi um?
Maurício: Pintinho!
Professora: Não!
[Algumas crianças repetiram pintinho, um falou "um ovo", outro "um milho"].
Ana Maria: Um milho!
Professora: Ela já ia comer aquele milho, abriu a boca e "cóooo" [as crianças que não estavam olhando observaram-na] até que ela teve uma ideia! Ela achou melhor chamar os pintinhos dela para cavar um buraco, colocar o milho dentro da terra, jogaram terra por cima, molharam e plantaram aquele milho. E o milho foi crescendo André [Ricardo e André discutiram alguma coisa, mas é inaudível] Ele foi crescendo, ele cresceu até ficar de que tamanho? [várias crianças responderam ao mesmo tempo].
Professora: Bem enorme, Odilon
Marco: Muito enorme, muito enorme
[Ao fundo Ana Maria falou alguma coisa no ouvido de Carolina, enquanto Ângela fazia uma minhoca grande de massinha e deixou escorregar entre as palmas das mãos].
Professora: Mas assim ele ficou dessa altura? [não foi possível ver a que altura se referia, porque a professora não estava na área filmada]. Nesse tamanho? Quem já viu um pé de milho? Pé de milho fica desse tamanho? Ou ele é maior?
Ricardo e Mariana levantam o braço, Ricardo fala: Deeeeesse!
[Algumas crianças falaram "não!"; Ângela levantou-se e levantou a mão fazendo o mesmo gesto antes feito por Ricardo e Mariana; Ricardo se levantou, repetiu o gesto e foi em direção da professora].
Ricardo: Eu sei [inaudível] nas nuvens!
Professora: Nas nuvens! Nossa, parece a história de "João e o pé de feijão"? Foi isso o que você pensou Ricardo? Foi?
Ricardo: Sim!
Professora: Ela plantou aquela espiga de milho, nasceu um monte de milho [professora fez troca] e aí ela perguntou... o que que ela perguntou? Pô, pó!
As crianças repetem: Pô, pó!
Professora: Quem quer me ajudar a colher esses milhos?
Carolina, Ângela e Maurício: Eu! [levantaram um braço, Maurício chegou até mesmo a se levantar. Mariana e Marco ficaram de pé na sequência]
E enquanto isso, Odilon: Não!
Professora: E o porco, disse?
Ângela: Eu é que não [gesticulou com o braço, jogou o quadril, interpretou a personagem e se sentou]
Professora: Eu é que não!
Daniel: Eu é que não!
Professora: Qué, qué...
[Carolina pegou uma bola de massinha, baixou a máscara e levou até a boca, sem engolir].
Professora: Carolina é sujo!
Maurício: Eu é que não!
[Carolina colocou a máscara de volta e segurou a massinha].
Professora: Que que o pato disse? Qué!
Maurício fazendo que *não* com a cabeça: Não!
Odilon: Não!
Professora: Eu também não!
Ana Maria: Eu não quero não!

Professora: Ouçam o barulhinho [fazendo alguns guinchos]. Quem que era?
Odilon: O rato!
Mariana: O ratinho! [outras crianças também disseram em coro "o ratinho"]
Professora: O ratinho. E o que o ratinho disse?
[Maurício ficou fazendo que *não* com a cabeça, já adiantando a história].
Mariana [fazendo não com a cabeça]: Eu também não
Ana Maria: Eu não quero
Crianças em coro: Não!
Professora: Eu também não quero! Galinha então disse [modulando a voz] po-pois então, vou eu mesma, eu e os meus pi-pi-pintinhos colher esse milho. Eles colheram o milho e a galinha precisava levar até lá, até lá ó onde tá o paiol [esticou o braço em direção da janela, observando um horizonte; Ana Maria falou algo inaudível]
Professora para Ana Maria: Você já foi até o paiol?
[Não foi possível ver, pois na filmagem Marco estava na frente de Ana Maria, mas possivelmente ela fez que *sim* com a cabeça].
Professora: Você já levou o milho até lá? Já tá pronto lá, Ana Maria? Então ajudou? A galinha não vai precisar da ajuda dos pintinhos dessa vez? Não?
[Mais uma vez, não foi possível ver, pois na filmagem Marco estava na frente de Ana Maria, mas possivelmente ela fez que *não* com a cabeça].
Professora: Ah, então tá bom! O milho chegou lá no paiol e a galinha ia fazer o quê?
Ana Maria: Cagar!
Maurício: Comer
Professora: Comer? Fazer cocô?
Ana Maria: Sim!
Professora: Não, ela ia fazer outra coisa!
Ana Maria: Mijar!
Graça: Mijar!
Professora: Ela não ia fazer cocô nem xixi. O que ela ia fazer?
Marco: Ela ia fazer bolo!
Carolina: Bolo!
Professora: Ela ia fazer um bolo! Um bolo de fubá. Ela misturou o fubá, o que mais ela pôs no bolo?
Ricardo: Ummmm...
Carolina: Leite
Ricardo: ...Ovo!
Professora: Um leite Daniel...
Crianças em coro: E o ovo!
Professora: E os ovos Carolina, misturou, pôs no forno…
[Ricardo falou e outras crianças falaram ao mesmo tempo, tornando-se inaudível].
Professora: Sim... Quando o bolo ficou pronto, ela perguntou para quem?
Marco: Prôs pintinhos
Professora: Prô porco
Marco: Prô porco
Professora: Prô?
Mariana esticando o indicador: Prô ratinho!
Professora indica de volta para Mariana, imitando o gesto: Pro ratinho! E pra quem?
Ana Maria: Prôs peixinhos!
Professora: Prôs peixes? Tinha outro personagem...
Marco: Prô patinho!

Professora [repetiu o gesto de indicar]**:** Prô pato! Ela perguntou [modulando a voz] pô, pô, pó quem quer comer bolo?
Odilon: Eu!
Professora: E o que o porco disse?
Crianças em coro: Eu quero!
Marco levantou as mãos, abriu os dedos e fechou, como se pegasse algo no ar, estava atuando: Eu quero!
Professora: Eu quero! E o pato?
Ana Maria [fez um "joia" com a mão]: Eu quero!
Professora: Quá! Eu também quero! E o ratinho?
Mariana [dizendo que *sim* com a cabeça]: Eu quero!
Maurício: Eu também quero!
Professora: Eu também quero! E o que ela respondeu para eles?
Crianças em coro: Não!
[Mariana fez que *não* com a cabeça].
Professora: Não! Pois ninguém me ajudou a fazer esse bolo, Ricardo. Eu vou comer sozinha com os meus pintinhos!
Marco [segurando um pouco de massinha nas mãos, levantou-se mostrando-a e falou]: Eu vou aí fazer!
Professora: Muito bem!
Odilon: Para mim e meus pintinhos!
Professora: Sim!

[...]

Carolina: E eu fiz uma minhoca
Professora: E quem gosta de comer minhoca?
Carolina: Galinha
Professora: E como que galinha faz?
Carolina: Cococó-co-có
Professora: E como que ela come a minhoca?
Carolina: Engolindo!
Professora: Ela faz assim ó [fez uma minhoca de massinha]! Você quer comer a minhoca?
Carolina: Não!

[...]

Ricardo: Olha o tamanho! [com a massinha nas mãos]
Professora: O que foi Ricardo? O que você está enrolando?
Ricardo: A minha minhoca caiu até...
Professora: A sua minhoca até caiu? Quem queria comer essa minhoca?
Ricardo: Aham!
Professora: Você fez essa minhoca para quem?
Ricardo: Para a galinha!
Professora: Para a galinha? Para a galinha que você falou que vai almoçar? [antes da filmagem, Ricardo havia dito que almoçaria uma galinha]
Ricardo [rindo]: Aham!
Professora: É?! Antes você vai deixar...
Ricardo [se afastou e abriu os braços e disse]: Olha o tamanhão!
Professora: Que grande! É para a galinha ficar bem gordinha antes de você comer?
Ricardo [rindo]: Aham! Sim...
Professora: Hmmm... E galinha magrinha você gosta?
Mariana: Eu fiz uma minhoca
Professora: Você também fez uma minhoca Mariana?

Ricardo: A minha minhoca morreu!
Professora: Ela morreu? E a galinha come minhoca viva ou morta?
Ricardo: Morta!
Professora: Morta?
Ricardo e Mariana: Morta! Morta!
Professora: Morta?
[Mariana fez que *sim* com a cabeça].
Professora: E como é que ela come Mariana?
Mariana: "Engulino" [indicou com o dedo na garganta].
Professora: Ã?
Mariana: "Engulino"
Professora: Engolindo?
[Mariana concordou com a cabeça, se afastou e dançou. Depois, Marco se levantou e começou a dançar].
Professora: O que o Marco está dançando? É a dança da galinha? Como seria a dança da galinha?
[Marco continuou dançando, mas não respondeu a professora].
Professora: Marco como que é a dança da galinha que você estava fazendo?
[Marco levantou as mãos e fez como as asas de um pássaro].
Professora: Desse jeito?
[Ao fundo Graça também começou a dançar].
Ricardo [se aproximou]: A dança da galinha é assim ó [pulou rapidamente e falou]: Pó pó pó pó!!!
Professora: Nossa, mas essa é a dança da galinha maluca?
Ricardo [rindo]: Aham!
Professora: Nossa, mas o que ela comeu para ficar desse jeito?
Ana Maria: Bolo!
Ricardo: Cocô!
Professora: Bolo? Bolo deixou ela doidinha?
Ricardo: Cocô! É cocô!
Professora: Cocô?
[Ricardo balançou a cabeça fazendo que *sim*].
Alguma criança [não foi possível identificar quem por causa do uso da máscara]: Ela comeu bosta!
Professora: Galinha não faz cocô, ela faz titica! Vocês já ouviram falar "titica de galinha?"
[Não sendo possível identificar quem, nem ao certo o diálogo, as crianças ao fundo discutiram sobre a titica de galinha].

[...]

Ana Maria: Olha uma cobra!
Professora: Uma cobra Ana Maria? Quem gosta de comer cobra?
Ana Maria: Galinha...
Professora: Galinha? Como é que ela faz?
Ana Maria: Có, có, có...
Professora: Mas como é que ela faz?... Como é que ela come?
[Ana Maria baixou a máscara até o queixo, colocou a língua para fora e dentro da boca repetidamente].
Professora: Hmmm, entendi... E o que você vai fazer agora?
Ana Maria: Fazer... carne podre!
Professora: Carne podre? De quê?
Ana Maria: De boi!

[...]
Professora: Olha, parece um ovo do Ricardo! [ele estava com uma bolinha de massinha na mão]
Ricardo: Eu fiz o ovo da galinha!
Professora: É ovo da galinha? Ela acabou de botar?
Ricardo [fez que *sim* com a cabeça]: Uhum! [virou de costas e apontou para a mesa que estava sentado]: Botou lá minha mesa!
Professora: Tá quente ou tá frio?
Ricardo voltou para onde estava sentado: Frio!
[Entre as brincadeiras com massinha, era comum as crianças fingirem enganar, trazendo uma comida e dizendo que era algo saboroso, como pizza, pastel ou sorvete, e depois revelando que eram fezes. Com o passar do tempo, a professora circulou entre as carteiras e "experimentou" as preparações. Várias crianças fizeram pizza e outros elementos de caráter escatológico].
[...]
Mariana: Meu pai também faz um bolo!
Professora: Do que seu pai faz um bolo?
Mariana: Meu pai faz de chocolate, de fubá, de todas as coisas...
Professora: De chocolate é gostoso?
Mariana [fez que *sim* com a cabeça]: É! E a minha irmã também faz bolo só de chocolate
Professora: Ah é?
[Mariana fez que *sim* com a cabeça].
Professora: E a sua irmã, como é que chama?
Mariana: A minha chama Clara!
Professora: Clara?
[Mariana fez que *sim* com a cabeça].
Professora: É? Ela é grande?
Mariana: Uhum!
Professora: Sim? Ela vai na escola?
Mariana: Vai no trabalho e diz que a faculdade é a escola dela!
Professora: Ah entendi! A faculdade é a escola dela então! Ela vai para a faculdade, Daniel...
[Mariana fez que *sim* com a cabeça].

Sessão 02

No dia 10 de novembro de 2021, em um encontro com a duração de quarenta e cinco minutos, a professora-pesquisadora estava sozinha com o grupo, dando continuidade à temática da galinha a história contada foi "Pimenta no Cocoruto". Ainda, seguiam-se os mesmos protocolos e medidas sanitárias da sessão anterior, mas uma provocação da professora transformaria a contação de histórias em um jogo. No início da sessão, as crianças estavam sentadas em grupos nas mesas: à direita, estavam Odilon, Alexandre, Graça e Ricardo; ao fundo, André, Marco e Otávio; e à esquerda, Cecília, Daniel, Ângela, Ana Maria e Carolina.

Professora: Vocês lembram da história da galinha?
Crianças falam ao mesmo tempo: Lembro... Não...
Professora: Que eu contei semana passada... Pera aí que não está filmando vocês [mudou o ângulo da câmera, acabou ficando torto, mas agora vê-se parte das crianças do grupo da direita e parte do grupo à esquerda. Renato e Daniel batiam na mesa].

Professora: Ó, Renato e Daniel, Marco e Maurício se vocês ficarem fazendo esse barulho vai atrapalhar a história e eu queria tanto contar essa história para vocês, porque é uma história que a minha avó me contava, que a avó dela contava para ela, ninguém sabe muito bem...
[Enquanto a professora falava, Ana Maria pegou sua mochila e se deslocou até o outro lado, onde estava o grupo à direita].
Cecília [se levantou e veio na direção da professora para falar]: Está fazendo muito barulho!
Professora: Essa história, Daniel, a minha avó me contava, que alguém contava para ela, que a avó dela contava para ela, e ninguém sabe onde se escreveu…. ela se passa num sítio e outro dia... Daniel A galinha, [apontou para as crianças de um grupo] você conhece uma galinha Alexandre? Conhece?
[Alexandre fez primeiro que *não* com a cabeça, ao ouvir seu nome fez que *sim*].
Professora: A galinha, estava ciscando, procurando uma minhoca [pinçou uma minhoca no ar e modificou a voz]. Renato e Daniel batendo não dá para contar a história e a Cecília pediu para mim para ela ouvir... Achou uma minhoca mole e quando a galinha ia comer... cóooo... sabe o que aconteceu?
[Cecília com as pernas enfiadas no encosto da cadeira, balançando para frente e para trás, fez que *sim* com a cabeça].
Odilon: Sim!
Marco: Milho!
Professora: Ela não achou o milho dessa vez! Uma pimenta...
Ana Maria: Ahhh!
Professora: ... caiu bem no cocuruto dela, assim ó, Ana Maria "tum" e [gesticulou como se caísse uma pimenta] ela assustou "Cóooo! Corre que o mundo vai se acabar!"
[A professora correu de um lado para o outro, se aproximando de Alexandre que riu, ao fundo Otávio se levantou vindo na direção da professora, Daniel observou e se levantou, tropeçando, caindo e se levantando; crianças riram da professora].
Professora: Corre Otávio que o mundo vai se acabar! A galinha saiu correndo desse jeito até que ela encontrou o compadre galo
[Otávio continuou correndo de um lado para o outro, Daniel ficou de pé observando. Daniel ficou falando "tô com fomê..., fomê…", até que baixou a máscara e falou como se estivesse censurando a professora]
Daniel: Eu tô com fome!
Professora: Daniel você já come, só um minutinho
Professora: Ela falou assim "corre compadre galo!"
[Otávio continuou correndo, Daniel que estava de pé também correu, Alexandre observou os dois e se levantou. Alexandre correu, mas diferente das duas crianças, olhou para a professora, parecendo que queria verificar se ela aprovava sua ação]
Professora: E o galo correu desse jeito! E agora senta para a gente ouvir o outro bicho [colocou os dedos nas orelhas]. Aí quando eu falar "corre" vocês podem correr. Aí ela encontrou o compadre galo, Ricardo...
[Cecília se levantou com os dois pés firmes ao mesmo tempo, já se preparando para correr; Carolina observou Cecília e se levantou discretamente].
Professora: E o galo falou assim "galinha que que tá acontecendo?"
[Cecília movimentou os joelhos e não descolou o olhar da professora, como se a qualquer momento fosse autorizada a correr e não quisesse perder nem um segundo].
Professora: E ela falou assim "o mundo vai acabar!"
[André levantou-se ao fundo, criou-se uma tensão em todas as crianças que agora não piscavam, nem tiravam os olhos da professora].
Professora: Quem que te falou isso? Foi a pimenta que caiu no meu cocuruto que tudo advinha! [Daniel se aproximou de Cecília observou como se quisesse provocá-la, como se a

corrida agora tivesse virado um jogo e quem corresse primeiro seria o vencedor. Cecília nem olhou para Daniel continuou olhando fixamente para a professora. Carolina caiu na gargalhada com o jeito que a professora falou quando se tornou galinha].
Professora: O galo saiu ó... correndo! Corre!
[A professora correu, Cecília correu, Graça correu, André se sentou, Alexandre sentou-se, mas todos rapidamente se levantaram, gritaram e correram de um lado para o outro, alguns se jogaram no chão propositalmente].
Professora: Sentou... sentou...
[Aos poucos as crianças foram sentando-se].
Professora: Ô pessoal, a história tem que continuar! Presta atenção na *palavra*, presta atenção na *palavra* Otávio e o galo saiu correndo de um lado para o outro até que ele se encontrou com quem? Com o pato! E ele fez "corre, corre pato!"
[Cecília que acabou de sentar-se, rapidamente se levantou. As outras crianças percebendo fizeram o mesmo e começaram a gritar. O jogar-se no chão pareceu ganhar outro sentido, Cecília levantou os braços, percebeu que estava sendo filmada, encenou a queda, realmente parecia que o mundo estava acabando].
Otávio: Eu tô morrendo! [bambeando as pernas]
Professora: Agora escuta a *palavra*, senta no lugar! Senta no lugar e escuta agora Otávio Aí... que Daniel.
[A cadeira de Odilon caiu].
Professora: Opa! O galo encontrou o pato e falou aquilo e o pato perguntou "Mas compadre galo, quem foi que te disse isso? Quem foi que disse…" foi sabe quem?
Ana Maria: O galo caga?
Daniel grita: Corre! [mas ninguém levantou, ele se levantou, imitou asas com os braços e gritou mais uma vez] Corre!
Professora: A galinha... A Ana Maria fez a mesma pergunta, se o galo faz cocô igual a galinha. Vocês já viram cocô de galo?
Crianças respondem de modos diferentes: Sim!... Não!...
[Otávio se levantou, deu um passo à frente e falou eu já vi].
Professora: Ele faz cocô e xixi junto, chama titica. Titica de galo, titica de galinha.
[Ao fundo Daniel ficou indo de um lado para o outro, em silêncio, fazendo com que seus braços fossem asas].
Professora: Aí o galo falou, compadre pato, quem foi que me disse foi a comadre galinha e a pimenta que caiu no seu cocuruto que tudo advinha.
[Daniel, sabendo que estava sendo filmado, se aproximou cada vez mais da câmera simulando asas].
Professora: Aí o pato fez o quê? Saiu correndo "corre!"
[Cecília havia tirado o tênis, dessa vez não foi a primeira a se levantar. Enquanto colocava o calçado outros começaram a correr, ela rapidamente colocou o sapato e correu junto. Cecília e Carolina voltaram e se sentaram em suas cadeiras, Odilon caiu de verdade].
Professora: Dói né? Ricardo cuidado, o Odilon caiu. Passou?
[Cecília se levantou, foi em direção a câmera].
Professora: Oi Cecília
[Cecília sinalizou com as mãos que queria falar ao ouvido da professora; André se aproximou].
Professora: Oi André
André: Sapato! [apontando para baixo]
[A professora se abaixou para amarrar o calçado de André].
Professora: Deixa eu amarrar para você, se não, se você correr com todos os bichos você vai cair. Aí ó presta atenção. Aí o compadre pato saiu correndo [todas as crianças correram].

Professora: Ô Ricardo não precisa gritar. Ô gente vocês já correram na vez dele, Daniel... [as crianças foram sentando-se aos poucos] até que o pato encontrou com o marreco e falou para ele "corre marreco, corre que o mundo vai se acabar!"
[Cecília pegou a mochila e foi em direção a outra mesa enquanto as outras crianças corriam].
Professora para Cecília: Daqui a pouco você vai
[André pegou uma cadeira e começou a batê-la contra o chão; Cecília soltou a mochila e fez uma coreografia, observou a câmera a dramatizou uma queda de algum personagem desesperado; Daniel girou envolta de si com um paninho que pegou na sua mochila falando "corre marreco, corre marreco"].
Professora: Pessoa-aaa-al. Pessoal, escuta. Aí o compadre marreco…
Ângela: Professora, bati meu braço!
Professora: Passou, passou Ângela, vem cá vem
Graça [foi até o fundo da sala, de costas, encostada na parede com o braço na altura dos olhos e começou a falar]: Batatinha frita, um, dois, três...
[Daniel entra na onda, mas tropeça no pé de Otávio e cai].
Professora: Agora não é hora Graça, vocês brincaram na outra semana... Daniel, senta!
Professora: E a bicharada tava tudo do jeito que vocês fizeram! Marco e André, no lugar. André, eles estavam correndo, fazendo esse alvoroço igual vocês fizeram aqui. E um foi falando para o outro...
[Otávio se levantou].
Professora: Ó dessa vez não é para correr. E foi falando "corre que o mundo vai acabar"
[Otávio correu, ainda que advertido, outras crianças gritam, Odilon se levantou...].
Professora [com a palma da mão aberta]: ô, ô, ô... Ângela, Ângela dessa vez não, espera um pouquinho, espera lá...
[Várias crianças haviam levantado e começado a correr].
Daniel: Meu tênis
Professora: Eu te ajudo Daniel, espera lá. Senta André, senta Otávio...
[A professora foi até o fundo da sala para calçar o sapato de Daniel].
Professora: Os bichos foram falando um para o outro até que a andorinha, que foi a última que ficou sabendo, chegou e encontrou...
André [esticando a palma da mão]: Pera, pera aí, [coloca uma mão sobre a outra na região genital] eu vou fazer xixi [sai apressadamente da sala].
[A professora enquanto calçava o sapato do Daniel].
Daniel: Direito, direito...
Professora: É seu pé direito ou é para eu por direito?
Daniel: Direito...
Professora: E aí Graça, os bichos estavam correndo tudo de um lado para o outro assim, até que eles encontraram com o homem. André foi ao banheiro Marco?
Marco: Foi!
Professora: André você tem que me avisar quando você vai ao banheiro! Senão eu fico preocupada! [sendo que ele havia avisado]
[André volta e se senta; Daniel ficou correndo ao fundo da sala de um lado para o outro].
Professora: Ô Daniel, por favor... Daniel você não tá sendo legal comigo, eu tô ficando triste com isso!
[Otávio se levantou e correu no fundo da sala, como Daniel].
Professora: Otávio você vai ao banheiro? Espera um pouquinho só, só para terminar a história
Daniel levanta: Professora, eu vou fazer xixi
Professora: Daniel espera. Está escapando o xixi? Você consegue esperar um pouquinho?
[Daniel fez que *não* com a cabeça].

Professora: Então vai!
[Alexandre levantou com a garrafinha de água mostrando que queria enchê-la].
Alexandre: Eu vou encher a garrafinha, eu vou encher a garrafinha
Professora para Alexandre: Não, dá para esperar
Daniel: Eu tô apertado
Carolina: Eu vou mijar!
Professora: Espera Carolina, agora já foi Graça, espera
[Carolina ficou com as mãos na altura da barriga como se estivesse segurando o xixi].
Professora: Eles foram correndo de um lado para o outro, um lado para o outro, correram, correram, correram, até que encontraram o compadre homem e falaram assim ó para ele, Daniel, Como falaram? Quem sabe?
Odilon: Correndo!
Professora: Não foi correndo... Foi? Corre, corre que o mundo vai se acabar!
[Cecília levantou-se e se jogou no chão, as outras crianças também se levantaram, Carolina ainda com as mãos na barriga levantou e "esqueceu" a vontade de ir ao banheiro].
Professora: Eles correram tanto... Vocês não sabem o que aconteceu! Não sabem o que aconteceu! Senta aqui, senta aqui! Senta Marco!
[As crianças se sentaram no chão].
Professora: Vocês não acreditam no que aconteceu! O homem quebrou a perna! Você quebrou a perna homem? [segurando a perna de Marco].
[Marco fez que *sim* com a cabeça].
Professora: O homem quebrou a perna e o homem ficou muito bravo com os bichos e mandou tudo os bichos sentar, manda os bichos sentar [apontou com o indicador para todas as demais crianças]
Marco [se levantou e apontou para os colegas]: Senta! Senta!
Odilon [apontou de volta para Marco e falou]: Senta! Senta!
[Marco se levantou e pulou, as crianças foram sentando-se nos seus lugares; Marco fez um som de bravo "urgh"].
Professora: Pode todo mundo sentar! Fica aqui homem, fica aqui homem [chamando Marco].
Marco: Senta!
Professora: O homem ficou tão bravo, que ele falou que a culpa era de quem? De que ele tinha quebrado a perna...
Otávio [saiu correndo do fundo se aproximando da professora e de Marco]: É minha!!!!
Professora: Não, mas você era que animal? Não é o Otávio, o Otávio não tá aqui mais na sala [Otávio olhou confuso]. Que bicho que é? Que bicho que o Ricardo [apontou para ele] é? Que bicho que você é Ricardo?
Ricardo: O porco!
Professora: O porco? A culpa será que era do porco?
Odilon: Eu sou um gato! Miau, miau...
Professora: Foi culpa do gato? Ou será que a culpa era da galinha?
[As crianças começaram a discutir entre si, porém foi inaudível].
Ricardo: Eu sou um cachorro!
[As crianças começaram a miar, latir e fazer outros sons de animais movimentando-se pela sala].
Professora: Ô shiu, o pessoal, agora senta, shiu.... Pessoal-al-al. Ó lá vai acontecer o que aconteceu na história, vai acabar se machucando…
[A professora pegou a câmera nas mãos e passeou entre as crianças].
Professora: De quem era a culpa? Lembra que a pimenta caiu na cabeça da galinha!
[Odilon colocou a mão sobre o centro da cabeça, local que a professora indicou ser o cocuruto].

Alexandre: Olho
Professora: No olho?
Alexandre: É
Professora: Caiu no olho dela, da pimenta... A pimenta caiu no olho da galinha?
[Alexandre fez que *sim* com a cabeça].
Professora: Foi por isso que ela se assustou?
[Alexandre fez que *sim* com a cabeça]
Professora: Foi?
[Alexandre fez que *sim* com a cabeça]
Professora: O que você estava falando Odilon?
Odilon: Foi a culpa do cachorro [fazendo "joia" e colocando o dedo sobre o próprio peito]. Foi!
Professora: Ah é? A culpa foi sua? Quem que te falou que tinha caído a pimenta? Quer dizer, de que o mundo ia se acabar?
Odilon: Não, a galinha, Ana Maria. [Fez que *não* com a cabeça]. O galo!
Professora: Foi o galo que te disse cachorro?
Odilon: Au, au! [Fez que *sim* com a cabeça].
Professora: Foi isso? E aí você fez o homem quebrar a perna?
Odilon: Au, au, au!
Professora: Foi?...
[Otávio insistiu em aparecer no vídeo, depois quis pegar o celular que estava filmando, a professora disse que ele poderia ver junto, mas não deixaria o instrumento na sua mão. A gravação acabou sendo interrompida e retomada na sequência].
Professora: Pode falar Carolina
Carolina: É... a galinha foi lá correndo porque a pimenta tava muito ardida
Professora: Por que a pimenta ardeu o cocuruto dela?
[Carolina fez que *sim* com a cabeça].
Professora: Entendi
Carolina: Porque a pimenta...
Professora: Ã?
Carolina: ... Ela arde nos olhos da gente, Daniel e depois vamos para o hospital [fechou os olhos e colocou os indicadores sobre as pálpebras fechadas]. Vamos tirar o olho…

[...]

Sessão 03

A sessão de contação de histórias descrita a seguir ocorreu no dia 17 de novembro de 2021, em um encontro com a duração de quarenta e cinco minutos, no qual a professora-pesquisadora estava sozinha com o grupo. A câmera foi posicionada em um canto da sala, com o objetivo de gravar em um ângulo o mais aberto possível. A história contada foi "O Bicho Folhagem", também conhecida como "O Bicho Folharal". O grupo da direita e do fundo ficou em evidência, enquanto a professora contadora de histórias foi captada pela lateral, algumas vezes até mesmo desaparecendo da imagem, restando apenas sua voz audível.

As crianças estavam sentadas em três grupos: à direita, estavam Carolina, Rute, Ana Maria e Ângela; ao fundo, Ricardo, Maurício, André, Renato e Daniel; e à esquerda, três crianças, Alexandre, Graça e Otávio. A disposição no espaço, como já mencionado, seguiu-se em função das medidas sanitárias, com portas e janelas abertas e o uso de máscaras.

Ana Maria: Prô, quer que eu feche a porta?
Professora: Espera um pouquinho
[Rute dança, André e Renato batiam na carteira].

Professora: Gente só vou fechar para a gente se escutar um pouquinho. Sem bater na mesa Renato, André…
[Daniel se aproximou e pediu para amarrar o tênis, a professora e ele conversaram – áudio inaudível; André continuou batucando, ritmando uma música].
Professora: Pessoal, eu vou contar uma história para vocês que aconteceu lá na floresta. Vocês já foram, já foi para a floresta, Alexandre?
Crianças em coro: Não...
[André e outros movimentam a cabeça fazendo que *não*, Maurício fez um "joia" dizendo que *sim*].
Professora: E quem mora na floresta?
Criança [não é possível verificar quem por causa do uso da máscara]: Tigre!
Professora: Tigre? É um parecido com tigre, mas não é um tigre não. É um cheio de pintinha [André continuou o batuque na mesa].
Professora: Ô André!
Rute: Onça! [levantou-se da cadeira ao responder]
Professora: Qual que é Rute?
Rute: Onça!
Professora [modulando a voz mais grave]: Onça...
[Rute observou os demais colegas].
Outras crianças falaram em coro: Onça!
Professora: A onça pintada morava no meio da floresta, ela se achava mais inteligente do que todo mundo, só que o coelho vivia enganando ela. Aí a onça teve uma ideia, ela ia se deitar assim, bem no meio do caminho [abriu os braços mostrando onde a onça ia deitar e observou as crianças].
Ângela: Professora, olha o meu cabelo
Professora: Tá lindo o seu cabelo. Ela ia ficar assim ó [esticou os braços para baixo em posição ereta]
Daniel: E o meu cabelo também, olha!
Professora: Sim... Ela ia ficar assim... A onça ia ficar reta, quietinha, durinha assim, fingindo de morta [levantou as mãos]. A hora que o coelho chegasse perto dela, sabe o que a onça ia fazer?
Rute pulando da cadeira, com os braços esticados: Comer!
Professora [abriu os braços e fechou as mãos]: Comer o coelho!
Daniel: Comeu o coelho!
Professora [levou o indicador até a testa]: Só que o coelho era muito esperto [abriu as mãos mostrando o chão]. A onça tinha deitado no chão e todos os animais estavam um falando para o outro [gesticulou com as palmas das mãos abertas e modulou a voz] "A onça morreu! A onça morreu!"
Crianças em coro: A onça morreu! A onça morreu!
Professora [fechou os olhos e esticou os braços]: E a onça lá quietinha…
Alguma criança [não foi possível identificar por causa do uso da máscara]: Mentira!
Professora: Os animais, pegaram uma [indicando com os dedos] vara curta e uma vara longa [distanciou os dedos horizontalmente] para cutucar a onça [fez o gesto indicativo com o braço olhando para o chão e então olhou para as crianças, esticou as costas] e a onça nem se mexia, a onça continuava retinha, durinha...
[Ao fundo, Daniel se levantou foi em direção a Renato, estavam brigando, professora foi até o fundo da sala].
Professora: Ô Renato, de quem é esse lápis?
Renato: É meu
Daniel: É meu!

Professora: Eu vou guardar aqui e perguntar para a Prô, Carolina [professora regente da sala], tá bom?
Daniel: Não...
Professora: Ô Daniel, eu vou perguntar para a Prô [Daniel reluta]. Deixa eu ver se tem nome, deixa eu ver se tem nome Daniel, por favor, como não tem nome eu vou perguntar para a Prô, Carolina...
Daniel: Não, não é minha! [esticou o braço em direção a professora que segurava o lápis]
Professora: Na hora de ir embora, se for seu a Prô, Carolina vai devolver, eu vou deixar aqui em cima do armário
[Daniel levantou e chorou fazendo uma cara brava].
Professora [em direção a porta]: Oi Otávio, onde você foi? Vamos sentar...
[Ao fundo Daniel continuou discutindo com Renato; Otávio passou encarando a câmera, se aproximou para mexer em algo próximo].
Professora: Agora não Otávio, agora não…
[Otávio saiu, foi até uma das cadeiras e se sentou. As crianças conversavam entre si].
Rute [levantou e levou um papel até a Professora]: Olha o meu desenho!
Professora: Eu já vejo o seu desenho, Rute, ficou muito bom!
[Rute voltou com o desenho até o seu lugar, Otávio se deitou no chão, Maurício se levantou foi até a professora para relatar o que estava acontecendo no fundo da sala].
Professora: Ó pessoal, como a onça tava, Maurício [que estava próximo; inaudível o que a Professora e Maurício conversaram].
Professora: Não põe no rosto não [falando para alguma criança que estava ao fundo] ô Otávio, Otávio, eu tava contando pra todo mundo [fez gesto circular no ar com o dedo] que a onça se achava mais esperta do que todo mundo. Rute, Ana Maria, shiuuu... [abrindo os braços] A onça tava deitada lá quietinha e os animais iam lá com a vara e cutucavam ela, [fez movimento de cutucar com força] e cutucavam [olhou para o chão, onde supostamente estaria a onça e olhou para as crianças. Otávio continuou sentado no chão, parecia não estar ouvindo a professora, enquanto os olhares das demais crianças continuam fixos]. E a onça continuava quietinha, durinha [ficou ereta com os braços abaixados], ela não mexia [fixou o olhar em Rute, levantou um dedo]. Só que o coelho, que era muito esperto ele pegou e falou assim "Ahhh… a onça morreu… [fechou as mãos, dando um passo para trás e modulando a voz para o agudo com ironia, olhou para as crianças e falou balançando a cabeça, esticou o dedo gesticulando], mas vocês sabiam... [como se o coelho estivesse falando com as crianças] que quando a onça morre [interrompeu] Ô Daniel! [voltou para a narração] A onça tem tanto ar dentro dela que ela precisa espirrar umas três vezes [fez o número três com os dedos] e soltar três vezes [novamente fez o número três] pum? [As crianças riram].
Professora: Aí ela morreu de verdade [deu um passo para frente]. A onça, na hora que ela ouviu aquilo [colocou o indicador na cabeça] querendo comer o coelho, ela [professora fez como se fosse espirrar, levantando o rosto e abrindo os braços] "Ahhh, ahhh... atchim!" Ah, vocês já viram defunto espirrar? Você já viu morto espirrar?
Criança [não possível perceber qual por causa da máscara]: Eu não!
[Ana Maria observou a professora e esperou até o espirro e sinalizou para as colegas que ia buscar água, discretamente saiu da sala para pegar em um bebedouro que ficava encostado na porta].
Crianças em coro: Não!
Professora: Os animais que não eram bobos nem nada ó [com as mãos abertas fez um gesto indicando que eles correram] "piummm" [Otávio que antes parecia disperso olhou fixamente para a professora]
Criança: Eu já vi!

Professora: Você já viu? Eu nunca vi [tardiamente a criança fala sobre a pergunta anterior da professora]
Professora: Viu, coloca esse lixinho aqui. Ô Daniel, deu. [apontou para Carolina] põe o sapato de volta. [A professora foi até o fundo da sala, baixou próxima a Daniel]. Ô Daniel, tá atrapalhando muito!
Daniel: Você pegou o meu lápis!
Professora: Você quer que eu pegue o seu brinquedo também?
Daniel: Não!
Professora: Então você agora senta e guarda esse brinquedo dentro da mochila
Daniel: Não, eu vou ficar com ele!
Professora: Guarda dentro da mochila, senta [baixando o tom de voz] se você bater na mesa mais uma vez eu vou guardar esse brinquedo na minha mochila, não dá para bater mais, você pode ficar aqui com ele
[Otávio se levantou, Rute chamou a professora].
Rute: Ô professora, olha o Otávio...
Professora: Ô Otávio, vem cá deixa eu terminar a história [foi em direção a ele] Esse é lixo, deixa eu colocar no lixo? [baixou e pegou o que estava na mão do Otávio, ficando de frente com ele] Otávio, é sujeira, tá bom? [colocou a mão sobre o ombro dele]. Eu vou colocar no lixo porque é sujeira, senta aqui [ele sentou].
[Crianças conversam, sendo inaudível. Ana Maria voltou e deu tchauzinho para a câmera].
Professora: E a onça tava lá deitadinha, o coelho falou que ela tinha que dar uns três espirros e a onça fez como?
[Carolina fez o espirro, outras crianças também].
Professora [aumentando gradativamente a voz]: "Atchiiiim!" E os bichos só [ouve-se bater uma mão na outra] saíram tudo correndo [deu um passo para frente]. A onça viu que ela tinha sido enganada, mas ela ainda queria comer o coelho [olhando para as crianças]. Então, como naquele ano tinha chovido bem pouco, ela ficou bem do lado do rio, do único rio que tinha água.
[Otávio novamente se sentou no chão].
Professora: Ô Daniel [foi até a criança, ele pega o brinquedo no chão e se senta de volta].
Professora: Ela ficou do lado do único rio que tinha, o coelho, ele não podia chegar lá para beber água, se não a onça ia [abriu e fechou os braços rapidamente] *"rão"*. Comer ele de uma vez só. O que o coelho pensou, ele achou uma casinha de abelhas, Ana Maria você já viu uma casinha de abelhas?
Carolina: Eu já vi! Abelha pica [colocou a mão no meio da testa]
[Rute balançou a cabeça fazendo que *sim*].
Professora: Abelha pica, mas ele foi na hora que as abelhas todas tinham saído, colocou o mel [gesticulando com os braços, como se lambuzasse]. O coelho passou o mel no corpo inteiro, ficou tudo lambuzado. Aí tinha um monte de folha seca no chão, o coelho rolou lá [girou os braços alternadamente simulando o coelho rolando], ficou cheio de folha, não aprecia mais coelho, parecia sabe quem Rute?
[Rute fez que *sim* com a cabeça].
Professora: O bicho fo-lha-ral [falou silabando]. E aí o coelho foi beber água [caminhando para frente], chegou lá e a onça [modulando a voz para mais grave] "mas quem é você?" [movimentando os braços]; "eu sou o bicho folharal, o maior animal" [voltando a voz da narração] e a onça ficou olhando desconfiada [franziu a testa olhando e esticando o braço para as crianças]. Você já viu, Ana Maria, bicho folharal?
[Carolina fez que *não* com a cabeça, crianças observam Ana Maria].
Ana Maria: Não!
Professora [balançando a cabeça]: Não!? Você já viu Maurício?

[Maurício fez que *sim* com a cabeça].
Professora [com os braços envolta do corpo]: Ele foi, o coelho lá, todo cheio das folhas "eu sou o bicho folharal, eu vim beber água" [com a voz grossa e fazendo que *sim* com a cabeça, esticando o braço onde supostamente estaria o rio] e a onça "pode ir, pode beber, pode entrar no rio…" Ele [balançando a cabeça, esticou uma mão com a palma aberta] "não, não, não, não vou entrar no rio [fez movimento de mãos abertas para o rio e fechando em direção ao corpo] vou tomar água para me hidratar por dentro, né? Que essas folhas estão todas feias [abanou os braços simulando as folhas] elas vão ficar verdinhas, mas é por dentro"
Criança [não identificada por causa do uso da máscara]: É!
Professora: E a onça "ah tá". No dia seguinte… [alguma criança interrompeu chamando a professora]: tá fechando a bolsa Alexandre? Já te ajudo! No dia seguinte, o coelho tava com sede de novo, mas se ele voltasse lá como coelho o que a onça ia fazer? [abriu e fechou as mãos rapidamente] *"rão"*. Comer ele de uma vez só. O Coelho o que que fez? Passou de novo o mel [gesto com os braços], passou, mel em tudo assim, até no bumbum [crianças deram risada]
Ana Maria: O quê?
Professora: Sabe, aí ele rolou numas folhas mais verdinhas para falar que ele tinha bebido água, que ele tinha melhorado, ele chegou lá, quando a onça olhou assim para ele "mas que bicho esquisito" e o coelho se apresentou "eu sou o bicho folharal, o maior dos animais, o maior animal". A onça olhou e falou assim "mas ahhh, hoje você entra na água!", o coelho "não [balançou a cabeça], não entro na água não [fez que *não* com o indicador]". O coelho tomou um pouquinho de água e foi ó [bateu com uma mão na outra, de cima para baixo] rapidinho embora [Daniel riu, mas não parecia ser uma resposta para a história, André baixou e levantou a cabeça várias vezes]. No dia seguinte, a onça ia jogar água nele, né? Afinal ele não entra na água, um bicho cheio de folha que coisa mais esquisita não é Rute? Aí a onça chegou e o coelho fez a mesma coisa, só que dessa vez…
[Criança chamou para mostrar André]: Ô professora!
Professora: Ô André e Daniel Só que ao invés de passar mel, porque mel sai. Ele passou o que para as folhas não saírem? [olhou em volta para as crianças] O que vocês acham?
Ricardo: Ah, mel, folha [quase inaudível]
Professora: O que? [se aproximou para ouvir melhor] Passou o que?
Ricardo: Mel
Professora: Mas o mel ia sair…
[Ricardo começou a falar, porém foi inaudível].
Professora: Passou o que?
[Carolina levantou e se aproximou, parecia querer entender também o que Ricardo estava falando].
[Maurício falou alguma coisa, a professora apontou para ele e falou]: Cola! O coelho passou cola no corpo dele, enrolou em um monte de folha e chegou lá de novo "eu sou o bicho folharal, o maior animal" e a onça falou [balançando a cabeça positivamente e apontando com as mãos onde estaria supostamente a água] "entra na água então para beber". O coelho entrou, nenhuma folha saiu e assim o coelho continuou indo para lá todos os dias até que tivesse água nos rios, Carolina, e a onça nunca pegou ele e assim acabou a história.
Professora: Você já tinha ouvido falar do bicho folharal Ana Maria?
Rute [pulou, levantou os braços e disse]: Sim!

[...]

Professora: Você já tinha ouvido falar nele?
Ana Maria: Não!
Rute: Eu quero falar! [levantou o dedo]
Professora: Você já ouviu?

[Rute fez que *sim* com a cabeça].
Professora: Como que o bicho folharal é?
Rute: O bicho folharal tem muitas folhas [passou a mão pela cabeça], não dá pra ver o olho
Professora: Não dá para ver o olho dele?
Rute [balançando a cabeça]: Não...
Professora: E como é que ele enxerga?
Ana Maria: De óculos!
Professora: De óculos?
[Ana Maria afirmou com a cabeça].
Professora: Hmmm...
Rute: E ele come criança!
Professora: Ele come criança? Mas um coelho come criança?
[Rute fez que *não* com a cabeça].
Carolina: Eu vi um, eu vi um coelho que era bem grande, que ele pegou um [inaudível; bateu com as duas mãos na barriga] e fez assim com uma mulher
Professora: Hmmmm e você Ângela? Já viu um bicho folharal?
Ângela: Um coelho bem grande [levanta e abaixo os braços em arco, mostrando o tamanho do coelho].

Sessão 04

A sessão de contação de histórias descrita a seguir ocorreu no dia 24 de novembro de 2021, em um encontro com a duração de quarenta e cinco minutos, no qual a professora-pesquisadora estava sozinha com o grupo. A câmera foi colocada em um canto da sala, com o objetivo de gravar em um ângulo o mais aberto possível, de modo que o grupo da direita e do fundo ficasse em evidência. A professora contadora de histórias foi captada lateralmente, desaparecendo da imagem em alguns momentos, sendo possível apenas ouvir sua voz.

Assim como na sessão anterior, as crianças estavam sentadas em três grupos: à direita, Cecília, Daniel e Renato; ao fundo, André, Marco, Maurício e Odilon; e à esquerda, Ângela e Graça. Dando continuidade à temática da onça, a história contada foi "O Veado e a Onça".

Professora: A onça tava procurando um lugar para ela morar, ela andou assim na mata, até que ela achou um lugar que era bem retinho [abriu as palmas das mãos planando], tinha bastante mato em volta, "ah" ela pensou "aqui é o lugar para construir a minha casa", limpou o terreno [abriu as mãos com as palmas para baixo] deixou tudo bem limpinho. Quando o dia amanheceu, já era claro o veado saiu a procura de um lugar para construir a casa dele, até que ele achou um lugar que era bem retinho [repetiu o gesto], estava bem limpinho e falou "ah, aqui é lugar perfeito para construir a minha casa". O veado, então, pegou e separou várias estacas de madeira. Vocês já viram assim vários pedacinhos de madeira pequenos?
Odilon: Sim!
Professora: Sim? E ele deixou assim Odilon [indicando com a mão] uma pilha, Odilon, no cantinho, para construir a casa, Renato. Você vai ajudar a fazer a casa dele?
Renato: Eu vou ajudar!
Professora: Vocês vão ajudar? O veado trabalhou o dia inteiro, só que de noite quando ele cansou, ele foi para a casa dos pais dele dormir, como estava de noite, quem estava acordada era a onça!
Daniel: Menino, menino... [não parecia ter relação com a história]
Professora: A onça chegou, achou aquela pilha de madeira e falou "meu deus! Hoje já tem até madeira aqui para eu fazer a minha casa…" E ela começou a desenhar no chão, para fazer o desenho que ela queria que ficasse a casa dela, trabalhou a noite inteira, quando o dia amanheceu, ela estava cansada, ela foi dormir na casa dos pais dela. E o dia acordou e quem

acordou foi o? O veado, foi quem acordou... E quando ele chegou já tava tudo marcadinho onde ia ser a construção da casa. Ele trabalhou o dia inteiro, buscando um pouco de folhas para fazer o telhado, fez uma pilha [repetiu o gesto quando falou da pilha anterior] com as folhas para fazer o telhado. A noite chegou, ele foi dormir na casa dos pais dele, quem acordou?
Daniel: Onça!
Professora: A onça! A onça acordou, foi achou aquela pilha de folhas, a casa toda marcadinha, e começou a subir as paredes da casa. Ela foi colocando as madeiras assim fincadas no chão [com a mão aberta gesticulou como se estivesse colocando as estacas no chão], trabalhou a noite inteira até que o dia amanheceu e quem acordou foi o?
Marco e Ricardo: Veado!
Outras crianças [não foi possível identificar pelo uso da máscara]: Veado!
Professora: Veado acordou e viu que tudo tava lá pronto, ele começou a fazer bastante barro [mexeu com as mãos no barro imaginário] vocês já viram casa feita de barro?
Odilon movimentou a cabeça: Sim!
Professora: Ele fez bastante barro e começou a subir as paredes [bateu com uma palma na outra] da casa e foi subindo, foi fazendo as paredes, trabalhou o dia inteiro até que ele ficou cansado, chegou à noite, ele foi dormir. Quem acordou foi?
Crianças em coro: A onça!
Professora: A onça! A onça acordou, as paredes da casa dela já estavam prontas, ah, então só faltava fazer o telhado. Ela colocou as folhas, fez o telhado, trabalhou a noite inteira, de manhã, ela foi dormir quem acordou Marco?
Marco, Maurício e Odilon: O veado!
Professora: O veado! O veado chegou e a casa tava pronta. Só faltava fazer a porta e a janela. Ele pegou, trabalhou o dia inteiro para fazer a porta e a janela da casa dele, só que ao invés dele ir dormir na casa dos pais dele ele pensou "ah, já terminei a minha casa, vou dormir aqui mesmo". Quando chegou à noite, quem foi que chegou?
Cecília: A onça!
[Daniel se levanta e passou por trás de Cecília].
Professora: A onça! E quem é que tava lá na casa que ela tinha feito?
Marco, Odilon, Ricardo e Maurício: O veado!
Professora: O veado! Os dois pararam, se olharam assustados e a onça falou bem assim [modulando a voz] "pode sair agora da minha casa, fui eu que construí" e o veado falou assim "não, fui eu que construí essa casa" e a onça falou [modulando a voz] "trabalhei todo dia a noite fazendo essa casa" e o veado falou "e eu trabalhei todos os dias" [voltando a narração, perguntando às crianças]. Quem que tinha feito a casa? [direcionado a pergunta para as crianças]
Odilon: O veado!
Marco, Ricardo e Maurício: O veado!
Professora: E a onça?
Cecília: A onça!
Professora: E a onça! Foram os dois?
Odilon: Sim!
Professora: Só que agora quem vai morar naquela casa?
Ricardo: Os dois!
Professora: Os dois? Pois é! A onça teve uma ideia, ela convidou o veado para ser sócio dela, se um dia ela tivesse com fome [passou a mão pela barriga] e não tivesse conseguido pegar nenhum animal, como um coelho, uma cabra, ela comia [abriu os braços e fechou as mãos rapidamente] o veado. No começo até que deu certo Cecília, só que com o passar do tempo os

dois começaram a brigar e a onça, ela foi ficando com uma vontade, mas uma vontade de comer aquele veado inteirinho. E o que que ela fez?
Crianças em coro: Comeu!
Professora: Não comeu ele, não ainda gente! Ela começou a assustar ele, Daniel. Quando o veado tava lá dormindo a onça chegava lá e fazia o quê? "Bu!"
Marco: Bu!
Professora: Assustava ele! Ela pegava e ia caçar e trazia um coelhinho vivinho para casa. Ah o veado ficava morrendo de medo, ele dizia "ai meu deus, ai meu deus, amanhã essa onça vai querer me comer", mas o veado não era burro não [fez que *não* com os dedos]. Ele teve uma ideia, chamou os amigos dele para ajudar e os amigos falaram assim "olha veado, tem os homens, eles têm um tapete feito de pele de onça, bem grande, Daniel. Vamos trazer aqui para casa e colocar medo nela". E os amigos do veado foram buscar esse tapete, pegaram o tapete emprestado dos homens, quando eles estavam voltando para casa, vocês não acreditam no que que aconteceu…
Marco: A onça!
Professora: Uma outra onça, que não era aquela da casa, ela caiu do penhasco e morreu. Os veados pegaram os chifres bem grandes [abriu os braços para cima, com os indicadores movimenta para baixo] espetaram assim a onça e levaram até a casa. Quando chegaram lá, a onça [professora interrompeu a narrativa]. Eu só vou fechar aqui por causa do barulho [referindo-se ao barulho externo]. A onça estava em casa, esperando o veado com uma amiga dela, uma outra onça. As duas estavam sentadas e só olhando assim ó, esperando a hora que o veado chegasse para comer ele, Daniel. O veado veio na frente, carregando o tapete, Daniel. Cumprimentou elas e falou "boa noite" [com voz firme] e as onças "boa noite" [com um sorriso sarcástico na voz] "trouxe um tapete novo para casa e os meus amigos estão vindo para comemorá-lo". O veado abriu assim o tapete [fez como se estivesse segurando um tapete]. Quando as onças viram, era um enorme tapete de onça. Elas ficaram com medo. E o veado falou "é mesmo, você sabia que veado tem um jeito certo de pegar o chifre e enfiar na onça?" [com os indicadores fez o gesto de enfiar] "e ela morre de uma vez só"; "é? Eu não sabia disso não, eu não sabia, você sabia?"
[Maurício fez que *sim* com a cabeça].
Marco levantando a mão: Eu sei!
Professora: Você sabia Marco? Lá de longe veio vindo os amigos do veado carregando uma onça pendurada no chifre, Graça, pendurada em cima do chifre, Daniel. Na hora que as onças viram aquilo…
Criança [não foi possível identificar por causa do uso da máscara]: Onça?
Professora: Elas ficaram a-pa-vora-das, Cecília. Porque era uma outra onça que eles tinham matado, mas que era mentira, eles tinham achado por sorte, Daniel [modulando a voz] "é, sabe bem, senhor veado eu tava de mudança mesmo, a minha amiga onça mora numa caverna lá bem looonge, bem looonge, eu vou me mudar com ela, tô indo embora". E o veado que não era nada bobo falou assim "ah, você vai? Quer deixar o endereço? Porque a gente só tem dois tapetes para casa, quem sabe a gente não precisa de mais uma onça?" E as duas onças ó, saíram correndo e a casa ficou só para o veado. E essa história entrou por uma porta, entrou por uma porta como um veado e saiu pela outra como a onça e foi-se embora. E quem gostou que conte outra história...

[...]

Professora: E quem que vocês acham que devia ter ficado com a casa nessa história? O veado mesmo?
Ângela levantou os braços: Eu! Eu! [não em resposta pergunta, mas pedindo a fala]
Professora: Você Ângela que tinha que ter ficado com a casa?
Ângela: Aham!

Odilon: Não!
Professora: Você ajudou eles a construírem?
[Ângela fez que *sim* com a cabeça].
André, Maurício, Marco falam: Eu, eu!
Professora: Você também Maurício? [Maurício fez que *sim* com a cabeça]
Marco começou falar "a casa…" [e depois foi inaudível]
Professora: Você também Maurício? O que você fez na construção da casa?
Odilon: Eu não ajudei o veado não
Professora: O que foi Odilon?
Odilon: Eu não ajudei o veado não
Professora: Você não ajudou o veado não, mas você ajudou a onça?
[Odilon fez que *sim* com a cabeça]
Maurício: Eu ajudei a onça!
Professora: Você ajudou a onça? Então você acha que a casa devia ter ficado para a onça, André?
André: Aham, quando construí a casa. Quando ela já, já tomou uma água, já tomou uma água velha, então estragou a garganta e morreu e caiu de cara na cabeça [levou a mão fechada até a testa], na testa do veado
Professora: Entendi, então foi naquele dia que ela estava tentando pegar o bicho folharal, aí ela foi beber água e caiu? Por isso que ela morreu? Por isso que os veados conseguiram pegar?
André: Aãn [balança a cabeça dizendo que *não*] Só que o veado foi só…
[Ricardo interrompeu]

[...]

Professora: O veado foi e?
André: Peidou
Professora: Ele soltou um pum?
André: Aham, na... na...
Professora: Hm e assustou a onça? Ou foi o fedô?
[Ao fundo, Ricardo ri].
André: Foi, foi o fedô da onça
[Várias crianças riram].
Professora: Foi isso mesmo Maurício?
[Maurício fez que *sim* com a cabeça].
André: Acho que foi pum!
Professora: Entendi. E você Marco? O que você acha?
Marco: A onça caiu porque tava navegando...
Professora: Ela tava dentro de um barco? Que nem o Max? Dos monstros? Foi?
Marco: Uhum
André: Deixa eu falar, deixa eu falar aqui!
Professora: Fala
André: O Max que estava lá no mar foi raptado, então ele foi para os reis e ele vira peido e "pum"
Professora: Nossa entendi. E que que você acha Ricardo? Por que você acha que a onça caiu e morreu?
Ricardo: Porque foi correndo e correndo [movimentou os braços rapidamente] e acontece porque caiu porque estava atrás do coelho...
Professora: E por que ela estava correndo? Ela estava fugindo de alguém?
Ricardo: Não
Professora: Não?

Ricardo: A onça queria pegar o coelho, para comer [bateu na barriga]
Professora: Entendi, ela tava com vontade de correr naquele dia?
[Ricardo balançou a cabeça, parecia não concordar e ficou em silêncio pensando].
Professora: Foi?
Ricardo: E aí o coelho desviou
Professora: Entendi! Aquela onça da outra história, foi tentar pegar o coelho e aí ela caiu
[Ricardo balançou a cabeça afirmativamente com segurança, pois só agora foi entendido].
Marco: Acho que a onça caiu porque ela estava atrás de uma criatura
Professora: Entendi...
Marco: Um tigre!
Professora: Um tigre! Deixa eu ver, o que tá acontecendo aqui Daniel? Me conta?
[Daniel estava deitado no chão].
Daniel: Escorregou
Professora: Você escorregou?
[Daniel olha para baixo e o que diz foi inaudível].
Professora: Ou foi a onça? Que escorregou
Daniel: Escorregou
Professora: Você?
Daniel: Não
Professora: A onça?
Daniel: É?
Professora: Ela escorregou da onde?
Daniel: Escorregou da... [inaudível]
Professora: Da onde? Eu não ouvi
Daniel: Do armário
Professora: De um armário?
[Daniel fez que *sim* com a cabeça].
Professora: Mas tinha um armário no meio da floresta?
Daniel: Sim!
Professora: Sim?
Renato saindo de baixo da mesa: Bu!
Professora: Bu! Você é a onça tentando me assustar?
Renato: Sim!
Professora: Sim? E você conseguiu pegar o coelho que você queria, onça?
[Daniel deu risada ao fundo].
Renato: Sim!
Professora: Sim?
Daniel: Pega você, irmão!
Professora: E você fugiu?
[Renato falou algo, mas não foi compreensível].
Professora: E você fugiu do veado para morar com a sua amiga?
Renato: Sim!
Cecília: A onça escorregou na lama...
Professora: A onça escorregou na lama por isso que ela caiu do penhasco?
[Cecília fez que *sim* com a cabeça].
Professora: Entendi
Renato: Ela caiu de bum bum
Professora: Ela caiu de bum bum?
Renato: Sim!
Professora: Foi Renato?

[Daniel e Renato pediram para ver Cecília na câmera].
Ângela se aproximou: A onça escorregou e caiu
Professora: Ela caiu do penhasco porque ela escorregou?
[Ângela fez que *sim* com a cabeça].
Professora: E você Graça?
Graça: Ela caiu de empurrar [virou as costas e saiu, parecia estar tímida].
Professora: Ela caiu porque ela estava o que? Ela foi empurrada?
Graça: Sim!

Sessão 05

Diferente das sessões anteriores, no dia 01 de dezembro de 2021, as crianças optaram entre sentar-se em cadeiras ou no chão. Nesse momento do ano, os protocolos sanitários já haviam sido flexibilizados, aproximava-se o encerramento do ano letivo e os laços entre as crianças e a professora haviam se estreitado. Até mesmo a captura da imagem foi feita de modo que todas as crianças fossem registradas. Estavam sentadas juntas em algumas cadeiras Graça e Ângela; ao fundo, Marco, Cecília e Ana Maria estavam no chão, junto de Maurício, Otávio, André, Ricardo e Odilon. Logo depois, sozinha, à esquerda, em uma cadeira, estava Carolina, que cobria o rosto com os braços. Não se pode afirmar ao certo, mas possivelmente havia brigado com uma (ou mais) de suas amigas. Antes mesmo da contação, Ana Maria chamou-a para sentar-se junto a ela, mas Carolina balançou a cabeça, fazendo que *não*. A história contada foi "A fruta amarela".

Professora: Olha, eu preciso da ajuda de vocês, eu quero que vocês decorem duas palavras bem difíceis, será que vocês conseguem falar junto comigo? Caranguejo...
Maurício: Caranguejo
Odilon: Caranguejo
Professora: Ó! Caranguejo, caramujo...
André: Caramujo... [olhou para os colegas parecendo verificar se eles conseguiam falar]
Professora: E carrapicho!
[A maior parte das crianças repetiram as palavras, apenas Carolina e Graça não quiseram tentar]
Professora: Vou falar bem rápido "caranguejo, caramujo, carrapicho"
[Odilon tentou repetir rapidamente, mas se perdeu].
Professora: Caranguejo, caramujo, carrapicho [falou pausadamente]
[As crianças estavam bem atentas, a maior parte delas repetiu as últimas sílabas das palavras Carolina, Ricardo e Odilon contaram nos dedos as palavras, como um auxílio para a memória].
Professora: Muito bem. Existia uma época, Odilon...
Ana Maria [interrompeu batendo palmas, abriu a palma de uma mão e apontou com o indicador repetidas vezes]: O tia!
Professora [entendendo o que Ana Maria queria dizer]: Eu escrevi aqui para não esquecer algumas coisinhas, Carolina... tá aqui ó na minha mão... Existiu uma época que tava tudo muito seco, faltava muita água e não tinha fruta para comer. Os bichos começaram a ficar maluco, corria para um lado, corria para o outro atrás de comida e morriam de fome, Daniel... Até que um dia, apareceu uma árvore [gesticulou com as duas mãos, fazendo a árvore no ar] assim, muito bonita... e tinha um monte de fruta, uma fruta amarela
[Ricardo tirou um curativo do tornozelo, segurou-o em uma das mãos, mostrou para a professora, discretamente foi até o lixo e voltou para onde estava sentado].
Professora: Pode jogar no lixo, Ricardo.

[Ao fundo, foi possível observar que Carolina escorregou lentamente da cadeira que estava sentada, à distância Cecília fez que "não" com o indicador, depois cruzou os braços, Carolina apontou para o outro lado da sala, Cecília fez "não" com a cabeça e se levantou, olhando fixamente para Carolina].
Odilon: É banana!
Professora: Banana, será? Que outra fruta amarela que existe?
[Otávio falou algo inaudível. André e levantou e bebeu água em sua garrafinha, Ricardo voltou caminhando].
Maurício: Mamão!
Professora: Mamão é laranja...
Ricardo [ainda de pé, parou na frente da professora e fala esticando o indicador]: Eu sei!
Professora: Qual?
Ricardo: É...
Maurício: Limão!
Professora: Limão! Limão é... tem limão amarelo, Ricardo...
Odilon: Limão é verde!
Ricardo pulando: Eu sei! Eu sei! É laranja!
Professora: Laranja? Pode ser laranja
[Ricardo dirigiu-se para se sentar, Odilon se levantou].
Odilon: Melancia!
Professora: Melancia... Melancia? Dá em árvore?
[Ricardo parou com os joelhos dobrados, ainda não sentou e fez questão de participar].
Ricardo e Ângela: Não!
Professora: Ela é grande, você já imaginou se uma melancia caísse na cabeça? Não... melancia nasce no chão...
Ana Maria: Morango!
Professora: Morango? Mas morango é amarelo?
Crianças em coro: Não!!!
Marco: Uva!
Professora: Uva? Será?
[André se levantou e trouxe a tampa de sua garrafa para a professora].
Professora: Eu já ponho para você, deixa aqui tá?
[André olhou para a câmera].
Ângela: É roxa, é roxa
[Ao fundo as crianças discutiram entre si, como usavam máscaras e falavam ao mesmo tempo, tornou-se inaudível].
Maurício: Eu sei!
Professora: Os bichos não sabiam o nome daquela fruta e a coruja ensinou que fruta que a gente não sabe o nome, a gente não pode comer! Então, os bichos fizeram...
Ana Maria: É uva!
Professora: Será que é Ana Maria? Fizeram uma reunião e combinaram que a anta, sabe a anta? Vocês já viram o bicho anta?
Maurício: Sim!
Ricardo: Não!
Professora: Devia subir até o céu. O céu ficava no alto de uma montanha [gesticulou desenhando a montanha no ar], uma montanha assim bem alta e o criador ficava lá em cima. E a anta, devia subir até lá em cima e perguntar como que aquela fruta chamava
Ângela [desencostou da cadeira]: Para eles comerem! [falou abrindo bem os dedos]
Professora: Para eles poderem comer, isso mesmo, Ângela Então a Anta, subiu a montanha, perguntou para o criador e o criador contou para ela, sabe como aquela fruta chamava?

Crianças em coro: Uhn?
Professora: Carambola! Quem já comeu carambola?
Crianças em coro: Já!
[Maurício levantou o braço, Ricardo ficou com uma cara pensativa. Ângela e André também levantaram o braço].
Odilon [virou-se para Ricardo]: Carambola! [depois falou para todos]: Eu é que não! [balançando a cabeça, fez que *não*]
Marco [fez um "tchauzinho"]: Eu não!
Professora: Como que a carambola é?
Ana Maria: Bola [fez um círculo com a mão]
Ângela: Redonda! [fez um círculo com o indicador]
[Marco ficou circulando no ar com o indicador]
Professora: Uma bola? Redonda? Ela parece uma estrela! [A carambola fazia parte do cardápio das crianças, era comum elas chamarem-na de estrelinha. Ana Maria com uma das mãos segura algo "imaginário" entre o indicador e polegar, com a outra mão, usa o indicador para desenhar uma estrela dentre esse espaço dos dedos da outra mão].
Professora: Vocês já viram?
Maurício: Eu já [levantou um braço, apoiou-se em uma das pernas para elevar o corpo].
Professora: Quando corta ela...
[Ao fundo Ana Maria desenhou com os dois indicadores uma estrelar no ar, fazendo um movimento espelhado com cada um dos braços].
Professora: Oi André!
André: Olha, a carambola anda com a casa...
Professora: Mas esse é o caramujo...
[Ao fundo foi possível observar que Cecília foi perto de onde Carolina estava, as duas conversaram bem baixo, parecem se resolver, até que Carolina se levantou e se sentou no lugar que Cecília estava antes, encostando no ombro de Ana Maria. Então, Cecília cruzou os braços, Ana Maria falou no ouvido dela e ela foi até a professora].
Professora: Oi Cecília!
[Cecília falou algo no ouvido da professora].
Professora: Pega essa cadeira azul e se senta aqui atrás do Odilon
[Carolina fala ao ouvido de Ana Maria].
Professora: Ô Carolina, ô Carolina, daqui a pouco você conversa
Ana Maria: Ela não é minha amiga mais!
Professora: Ana Maria senta um pouquinho para cá, depois a gente conversa [Ana Maria puxou a cadeira par ao lado]
Graça do outro lado, passou as mãos sobre o seu cabelo e falou: Olha o meu cabelo
Professora: Eu vi o seu cabelo!
Professora: Para a Anta não esquecer o nome da fruta, ela foi cantando uma música assim ó *"carambola, carambola não posso esquecer seu nome, carambola, carambola, que meu povo tá com fome..."* [cantou ritmando com palmas] Canta junto comigo!? *"carambola, carambola não posso esquecer seu nome, carambola, carambola, que meu povo tá com fome..."* [na segunda vez as crianças cantaram e bateram as palmas junto]. Pois é! Quando a anta estava descendo... Quando a anta ia descendo da montanha, ela encontrou uma bruxa [deu bastante ênfase a bruxa e abriu os dedos dando um passo para frente]
Ângela [levantou as mãos e deu um pequeno grito]: Ahhh!
Professora: E aí... A anta tava descendo, encontrou com a bruxa e ela tava lá cantando *"carambola, carambola, não posso esquecer seu nome, carambola, carambola, que o meu povo tá com fome"* [enquanto cantava, batia palmas e as crianças acompanharam também]. A bruxa deu risada "ha, ha, ha" [modulou a voz e abriu as palmas das mãos colocando ao lado

do rosto, André e Odilon se jogaram no chão de costas, com a voz ainda modulada] "Caaa... ranguejo, caramujo, carrapicho!" E a anda foi cantar de novo "Ca…"
[Ângela chamou André para levantar-se, Ricardo fez o mesmo com Odilon dando pequenas batidas nas costas. As crianças repetiram o "ca…" feito pela professora]
Professora: E a bruxa de novo "ha, ha, ha"
[Odilon faz de novo que estava com medo, tremeu e se jogou no chão, Ricardo se deitou sobre suas costas, como se protegesse o amigo].
Professora: Quais são as palavras? [modulou a voz] "caramujo, carrapicho, caranguejo" [algumas crianças repetiram]
[Maurício fez o mesmo gesto que a professora-bruxa ao falar caranguejo; Otávio e Graça ao verem Odilon no chão imitaram-no].
Professora: Daniel... qual era o nome da fruta?
[Maurício e Ricardo fazem espontaneamente o mesmo gesto de colocar o indicador sobre a cabeça e afastá-lo, como se estivessem lembrando].
Maurício, Ricardo e outras crianças: Carambola!
Professora: Mas a anta não se lembrava! A anta voltou para os bichos e os bichos perguntaram [gesticulou apressadamente com as mãos]. Qual que é o nome? Qual é o nome da fruta?
André: Eu já sei!
Professora: Você sabe, mas a anta não sabia, André!
Ricardo: Eu sei!
Professora: Aí os bichos, Carolina...
Ricardo: Carambola!
Professora [fez que *sim* com a cabeça]: Você sabe, Carambola, só que a anta não lembrava. Os bichos falaram então...
André: Deixa eu falar então
Professora:... Que o tatu... Oi?
[André começou a falar, mas era inaudível.
Professora: Entendi. Os bichos acharam que o tatu devia subir de novo lá em cima da montanha, perguntar para o criador. O criador falou que a fruta chamava?
Maurício e Ângela: Carambola!
Professora: Carambola! E o tatu desceu *cantando "carambola, carambola, não posso esquecer seu nome, carambola, carambola, que o meu povo tá com fome"* [enquanto cantava, batia palmas e as crianças acompanharam]. Até que ele encontrou com quem?
Odilon: A bruxa!
Professora: Com a bruxa! E a bruxa fez assim "ha, ha, ha! Ca…"
[Odilon se jogou no chão de novo, mas dessa vez foi Otávio quem se deitou em cima como se o protegesse. André abraçou Maurício e Graça simulou uma queda da cadeira, sendo seguida por Ângela].
Professora com voz de bruxa: "Caranguejo, caramujo, carrapicho! Ha, ha, ha…" E o tatu?
[Ricardo se jogou em cima de Odilon deitando-se sobre ele].
Professora: Ô Ricardo, ô Ricardo e o tatu? O que aconteceu com o tatu?
Odilon: Morreu!
[Ricardo e Odilon se sentaram].
Professora: Ele esqueceu o nome da fruta! Ele chegou lá com os bichos e os bichos perguntaram para ele "tatu, tatu, como é que é o nome da fruta?" [repetiu o gesto de gesticular as mãos rapidamente].
Ângela: Caram...
Odilon: Carambola!

Professora: Mas o tatu não se lembrava, aí os bichos, Carolina... Vo-vo-você lembra, mas o tatu não lembra!
Ângela [levantou uma das mãos e se colocou na pontinha da cadeira]: Eu lembro! Eu lembro!
Professora: Os bichos mandaram dessa vez ir a tartaruga, Ângela
Ângela brava: Mas eu sei o nome!
Professora: A tartaruga subiu a montanha, chegou lá em cima perguntou para o criador e o criador falou que a fruta chamava?
Crianças em coro: Carambola!
Professora: Carambola! E a tartaruga desceu como?
Maurício: Atrás!
Professora: *"Carambola, carambola, não posso esquecer seu nome, carambola, carambola, que o meu povo tá com fome"* [enquanto cantava, batia palmas e as crianças acompanharam]
Maurício: A bruxa! A bruxa! [antecipando]
Professora: Até que ela encontrou com quem?
Crianças em coro: A bruxa!
Professora: E a bruxa fez como?
Maurício: Ha, ha, ha!
[André abraçou Maurício bem forte, Odilon repetiu o gesto de jogar-se].
Professora: Ha, ha, ha
[Ricardo se jogou protegendo Odilon, Graça se jogou da cadeira, Ângela também].
Professora: "Caramujo, caranguejo, carrapicho!"
Odilon: Não, de novo não! [ele já sabia que o animal ia esquecer]
Professora: Só que a tartaruga, ela era mais inteligente do que os outros, Carolina. Então, ela continuou cantando...
[Carolina se aproximou da professora e disse que alguma das colegas havia feito algo para ela].
Professora: Depois nós conversamos, Carolina.
Professora: Como que a tartaruga continuou descendo?
Maurício: Carambola, carambola...
Professora: *"Carambola, carambola, não posso esquecer seu nome, carambola, carambola, que o meu povo tá com fome"* [enquanto cantava, batia palmas e as crianças acompanharam]
Professora: E a bruxa de novo
Odilon: A bruxa!
Professora: A bruxa foi gritando "caranguejo!"
[Cecília esticou os braços imitando o gesto da professora e falando "caranguejo!"]
Professora: Grita junto! Caranguejo!
Odilon, Maurício, Cecília Ângela e André: Caranguejo!
Professora: Carrapicho!
Odilon, Maurício, Cecília Ângela e André: Carrapicho!
Professora: Caramujo!
Crianças em coro: Caramujo!
Professora: E a tartaruga? Continuou cantando! *"carambola, carambola, não posso esquecer seu nome, carambola, carambola, que o meu povo tá com fome"* [enquanto cantava, batia palmas e as crianças acompanharam]
[André se levantou].
André: Meu sapato!
Professora: E a bruxa... eu amarro seu sapato [sem interromper a história amarrou o sapato de André] que a bruxa fez?
Odilon: Ha-ha!
Professora: Ha, ha, ha!

Ângela [ao fundo levantou os braços para o alto, jogou o pescoço para trás]: Ha, ha, ha!
Professora: Caramujo, caranguejo, carrapicho!
[Cecília imitou os gestos e palavras da bruxa-professora].
Professora: E a tartaruga? *"Carambola, carambola, não posso esquecer seu nome, carambola, carambola, que o meu povo tá com fome"* [enquanto cantava, batia palmas e as crianças acompanharam] A bruxa, então o que ela fez?
Odilon: Ha-ha!
Professora: Não fez isso não, sabe o que ela fez Odilon?
[Odilon fez que *não* com a cabeça].
Professora: Ela pegou, pegou um pedaço de pau, Marco! A coitada da tartaruga tava lá cantando e a bruxa "Pá! Pá!" E a tartaruga?
Odilon: Bateu nela!
Professora: *"Carambola, carambola, não posso esquecer seu nome, carambola, carambola, que o meu povo tá com fome"* [as crianças acompanharam]. E a bruxa foi ficando mais brava. O que a bruxa fez agora?
Ricardo [levantou os braços para trás e desceu-os juntos]: Pá!
Odilon [como se arranhasse o ar, um braço e depois o outro]: Pá! Pá!
Professora: Pegou a tartaruga [abriu as mãos e pegou uma tartaruga imaginária no chão] levantou ela lá em cima, jogou ela no chão e pisou em cima! [bateu um dos pés com força no chão]
Odilon: Ui! Essa doeu!
Professora: E a tartaruga?
Maurício: Não morreu!
Professora: *"Carambola, carambola, não posso esquecer seu nome, carambola, carambola, que o meu povo tá com fome"* [as crianças acompanharam]. O casco da tartaruga ficou todo quebrado, a bruxa ainda tava muito brava. Até que a bruxa pegou assim ó, a tartaruga tava lá no chão, a bruxa ó [deu um chute no animal imaginário].
Odilon rindo: Chutou ela
Professora: A tartaruga saiu rolando...
[Odilon caiu na gargalhada].
Professora rolando um indicador no outro: Rolando, rolando, rolando, rolando [fez um tom cada vez mais agudo e acelerado] ihh Ângela... [foi descendo aos poucos os dedos, como se a tartaruga descesse a montanha] puf! Até que ela caiu lá no meio dos animais [professora procura com o olhar no chão, como se a tartaruga estivesse lá perdida]. Aí ela tava meia desacordada assim, Graça
[Graça se aproximou mostrando que a sandália estava solta, professora ajeitou o sapato e não parou com a história].
Professora: Até que ela acordou. E aí? O que a tartaruga disse?
Marco: Carambola, carambola...
Professora: *"Carambola, carambola, não posso esquecer seu nome, carambola, carambola, que o meu povo tá com fome"* [as crianças acompanharam]. Aí todos aqueles animais aprenderam que a fruta amarela chamava como?
Ricardo: Carambola!
Odilon: Carambola!
Professora: Carambola! Cada um pegou uma fruta [pegou uma fruta imaginária no ar e entregou para Ricardo e depois para Marco]
Odilon: Comeu!
[Otávio se posicionou ao lado da professora e esticou uma mão esperando por uma fruta].
Maurício: E comeu!

Professora: Cada um pegou uma fruta... [foi pegando várias frutas e entregando para as crianças] Cada um pegou uma carambola... E o que os bichos puderam fazer?
Maurício: Comer!
[André se levantou de onde estava sentado e se dirigiu para um canto que a professora ainda não tinha passado na tentativa de pegar mais uma carambola].
Professora: Quer uma carambola aí?
Crianças: Nham, nham...
Professora: Alguém tá sem carambola?
Odilon [de pé, esticou uma mão]: Eu tô!
Professora: Você está sem carambola?
[Mesmo de máscara, Graça fez como se estivesse dando de comer para Ângela]
Professora: Você está sem carambola?
[Entregou uma para André, continuou entregando repetidas carambolas]
Professora: E os bichos, comeram a carambola! E a bruxa?
[Crianças falaram ao mesmo tempo, sendo inaudível]
Professora: E a bruxa? A bruxa ficou morrendo de fome!!! E aí acabou a história!
Crianças em coro: Ihul! Ihul! [Para a bruxa? Será?]

[...]

Professora: Que gosto tem carambola?
Odilon: Tem gosto de cebola!
Professora: Cebola?
Maurício: Tem não, é doce!
Professora: É doce? Carambola é doce?
Maurício: É docinha

[...]

Ângela: A bruxa chutou a tartaruga muito alto
Professora: Ela jogou a tartaruga lá do alto? E a tartaruga morreu?
Ângela: Aham
Professora surpresa: Morreu?
Ângela: Aham
Professora: Eu achei que ela não tivesse morrido
Ângela: Ela morreu e a bruxa pisou nela!
Professora: Ela esqueceu o nome?
[Ângela fez que *sim* com a cabeça].
Professora: A tartaruga?
Ângela: Aham
Professora: Não foi o tatu?
Ângela: O tatu também...
Professora: O tatu também? E a anta?
Ângela: A anta também...
Professora: E quem que lembrou o nome da fruta?
[Ângela falou algo inaudível].
Professora: Foi a anta?
Ângela: Aham
Professora: Não foi a tartaruga?
Ângela: A tartaruga também...
Professora: A tartaruga também... então todas morreram, esqueceram e lembraram?
Ângela: Aham!

[...]

Professora: Você acha que a bruxa tava certa em fazer os animais esquecerem o nome?

[Maurício fez que *não* com a cabeça].
Professora: E o que você faria?
Maurício: Mata!
Professora: Matar quem?
Maurício: Bruxa!
Professora: A bruxa?
[Maurício fez que *sim* com a cabeça].
Professora: Igual ela tentou fazer com a tartaruga?
[Maurício fez que *sim* com a cabeça].
Professora: Foi? e você Odilon?
Odilon: Matar com um machado!
Professora: Um machado? Você ia correr atrás da bruxa?
Odilon: E ia matar...
Professora: E você ia dar carambola para ela?
Odilon: Não!
Professora: Não?
Maurício: Eu também não ia dar!
Odilon: Eu ia dar para os animais!
Professora: Você ia dar para os animais que tavam com fome, Daniel...
Maurício: Eu ia era dar um chute, pegar um pau e "pum" [brinca com Odilon como se estivesse batendo nele com o pau]
Professora: Você ia fazer desse jeito com a bruxa?

[...]

Marco: Eu ia colocar pimenta nas carambolas e eu ia dar para a bruxa...
Professora: E aí a bruxa ia fazer o quê, ela ia sair correndo?
Marco levou as duas mãos no sentido da boca, mesmo que de máscara, como se fosse comer algo: Aham! Aun! Aí ela come!
Professora: Igual quem? Aí ela ia comer e arder a boca dela?
Marco: Aham

***A sessão de número 06 teve o arquivo de vídeo corrompido e por isso ele não foi transcrito nem analisado.**

Sessão 07

O dia 10 de dezembro de 2021 foi nosso último encontro. Nas últimas semanas, o horário das aulas sofreu algumas mudanças e a professora-pesquisadora passou a encontrar as crianças no horário de entrada; com isso, nesta sessão, algumas crianças foram chegando aos poucos. Nesse dia, juntamos as mesas e as cadeiras e nos sentamos bem próximos. A ideia era contar a história sentados, junto às crianças, mas houve algumas mudanças, incluindo a movimentação da câmera, como se observou na transcrição. Estavam presentes Ricardo, Daniel, Graça, Ângela, Ana Maria, Rute, Maurício e Marco. A história contada como fechamento foi "O lobo guará e a sua casa", uma versão adaptada pela professora do conto "A barata e o veado".

Professora: É a última história que eu quero contar para vocês, vem cá, Marco. Eu quero saber se você é corajoso!
Rute: Eu sou corajosa, eu amo história de terror!
Professora: É? Vocês conhecem o lobo guará?
[Alguém havia batido na porta, todos olharam].
Professora: Bom dia! Quem é que chegou?

Crianças em coro: Daniel!
Professora: Bom dia Daniel!

[...]

Professora: Vocês conhecem o lobo guará?
Ângela: Não...
Professora olhando para Maurício e Rute: Você conhece o lobo guará?
[Rute levantou os braços e balançou afirmamente].
Professora: Ele parece um cachorro, ele mora no meio do cerrado e um dia ele construiu a casa dele
[Ana Maria e Ângela conversaram, professora pede para elas se silenciaram].

[...]

Professora: O lobo guará fez a casa dele, limpou, fez uma bela de uma arrumação e ele saiu para comer
[Ângela mostrava seu estojo para Ana Maria].
Professora: Ângela, o lobo guará estava morrendo de fome, só que o lobo guará não come bicho, ele come fruta. Ele foi atrás das frutas, ele andou, andou, andou, comeu, comeu, comeu [intercalou as mãos fazendo um gesto indicativo de andar], andou, andou, andou, comeu, comeu, comeu e decidiu voltar para casa
[Ana Maria e Ângela continuaram conversando].
Professora: Ana Maria shiu..., Ângela shiu... [colocou o indicador, ainda que de máscara, na altura dos lábios e soprou]. O lobo guará comeu e decidiu voltar para casa
[A porta abriu].
Professora: E chegou o Ricardo bem na hora que o lobo guará tava voltando para a casa dele. Ricardo, tava contando para eles que o lobo guará fez uma casa e aí ele ficou morrendo de fome, pera que eu vou pegar uma cadeira para você
Rute: Não fica falando em comida que eu tô morrendo de fome
Professora rindo: Ah é Rute?
Rute: Falar em fruta...
Professora: Você gosta de fruta?
Ana Maria: Falar comida de fruta?
Professora colando uma mesa e cadeira: Senta aqui Ricardo

[pausa vídeo e retoma na sequência]

Professora: O lobo guará andou, andou, andou, comeu, comeu, comeu, quando voltou para casa... a hora que ele foi colocar a chave no buraco da fechadura [fechou o punho e simulou que colocava a chave, mas Marco interpretou de outra forma, fazendo o mesmo que a professora, batendo contra a sua mão, como um cumprimento] ele ouviu uma música lá de dentro assim ó *"quem entrou nunca saiu, quem saiu jamais voltou, quem voltou logo sumiu, ninguém sabe quem matoooou...* [com a voz mais grave] *aiii que medo!"* [transitou para o agudo e tremeu os braços para encenar o medo].
[Daniel encenou tremer-se na mesa que está sentado, respondendo à ação da professora].
Professora: O lobo guará ficou morrendo de medo com aquela voz saiu correndo [bateu uma palma da mão na outra] numa toada até que encontrou com a onça pintada. "Oi, dona, onça, é que eu ia entrar na minha casa logo ali e você não imagina o tremendo vozeirão que eu ouvi"; "que barulho você ouviu?"
Ana Maria: Eu assustei!
Professora: Lobo guará "é que uma voz tava lá dentro de casa, o bicho fala grosso, o bicho é grande, o bicho é perigoso, tô morrendo de medo dona onça!"; "não, [abriu a palma da mão gesticulando e indicando calma] vamos lá lobo guará, que eu pego [fechou um punho], eu prendo [fechou o outro punho em cima do primeiro], eu arrebento!" [e mais uma vez fechou o punho fazendo como se batesse no ar].

[As crianças caíram no riso].
Professora: É... A onça prometeu tudo isso
[Ana Maria fechou o punho e bateu com força contra a mesa].
Professora: E lá foram os dois, o lobo guará na frente, a onça pintada atrás [fingindo que caminhava sem sair do lugar]. Quando o lobo guará chegou em casa, ele pegou a chave, foi colocar no buraco da fechadura, saiu um vozeirão lá de dentro de novo, como que era? *"Quem entrou nunca saiu, quem saiu jamais voltou, quem voltou logo sumiu, ninguém sabe quem matoooou...* [com a voz mais grave] aiii!" [transitou para o agudo e tremeu os braços para encenar o medo] O lobo guará ficou morrendo de medo e a onça virou e falou assim "Ahh... compadre você sabe que eu lembrei, eu tenho um compromisso…" e a onça pintada saiu correndo, morrendo de medo e o lobo guará foi atrás, saiu correndo, correu, correu, até que encontrou sabe com quem? [parou para ver se tinha alguém na porta]. Ele saiu numa carreira até topar com o tamanduá bandeira "ah tamanduá bandeira, tem um bicho na minha casa tamanduá bandeira [tentou jogar com Maurício como se esse fosse o personagem, mas Maurício não percebeu], o bicho fala grosso, o bicho é perigoso". O tamanduá falou "calma, lobo guará, sabe eu vou lá junto com você, eu pego [fechou um punho], eu prendo [fechou o outro punho em cima do primeiro], o que ele falou por último?
Ana Maria: Eu vou pegar você!
Professora: "Eu arrebentoooo!!!" [chacoalhando o punho fechado no ar, as crianças caíram no riso novamente e Ana Maria mais uma vez bateu com força na mesa]. E lá foram eles, o tamanduá na frente, o lobo guará atrás. Ah, mas vocês já sabem né? Quando o lobo guará colocou a chave no buraco da fechadura, o que ele escutou?
[As crianças resmungaram no mesmo tom de voz da professora, mas aparentemente não estavam falando palavra nenhuma].
Professora: Como que era?
[Ana Maria começa fazer tchauzinho para a câmera].
Professora: Ô *"quem entrou nunca saiu, quem saiu jamais voltou, quem voltou logo sumiu, ninguém sabe quem matoooou...* [com a voz mais grave] *aiii!"* [transitou para o agudo e tremeu os braços para encenar o medo; algumas crianças cantaram junto com a professora, no "aiiii" Daniel novamente tremeu]. Os dois ficaram morrendo de medo, saíram correndo, correram, correram, correram [falou acelerado], correram tanto [perdeu o fôlego] que o lobo guará ficou cansado, até que ele começou a escutar um barulhinho, olhou em volta e não viu ninguém, ele não ouviu ninguém [professora olha em volta, até que olha rapidamente para o chão, como se algo tivesse incomodado] até que ele achou alguém [com o indicador apontou para baixo lentamente e curvou um pouco o corpo], lá embaixo, quem será que era? [olhou para as crianças; Ana Maria se levantou para ver o que a professora-lobo guará estava olhando]
Professora: Bem pequeninho...
Ricardo: A formiga!
Professora: A formiga! Ele achou a formiga e ela falou "ei lobo guará, tudo bem?" [agora a professora olhou para cima, como se fosse a formiga, mas algumas crianças saíram dos seus lugares e foram até onde ela estava para procurar alguma coisa no chão] e ele falou "ai sabe que é [olhou para baixo] dona formiga, quando eu entrar lá na minha casa…"
Rute: Matei!
Professora: Vocês acharam a formiga, aí?
Rute: Eu matei ela!
Ângela [sentada do outro lado da sala levantou desesperada]: Coitada!
Professora: Você matou? Ah então agora acabou a história, como é que ela vai ajudar o lobo guará?
Rute: Ai achei de novo, não morreu não!

Professora: Tem outra?
Daniel do outro lado da sala: Deixa eu ver!
Professora: Pera aí, pera aí, deixa eu filmar a formiga, deixa eu aí ver o que é [pegou a câmera na mão e foi até onde estavam as crianças] O que tem aí gente? É a formiga? Segura ela, não deixa ela fugir!
[Marco, Rute Ana Maria e Ângela se deitaram no chão e discutem entre si sobre a formiga].
Professora: O que tem aí Daniel? Que você me chamou para ver?
[Daniel levantou um dos pés].
Ana Maria ainda no grupo do chão: Não deixa ela fugir não!
Professora: Ah o sapato do Sonic? Ele não mata formiga não? Ou mata formiga?
Daniel: Não!
Professora: Então segura aí a formiga, vocês sabem o que aconteceu? A formiga falou "lobo guará, que tá acontecendo?"; "ai dona formiga, lá dentro da minha casa o que tem Rute?"
Rute: Um bicho!
[A professora e a Rute falaram ao mesmo tempo].
Professora: E o bicho é grande!
Rute [levantou os dois braços]: Bicho ladrão!
Professora: O bicho fala grosso, o bicho é perigoso!
[Uma criança de outro grupo abriu a porta e disse "oi", as crianças da sala foram até ela e começaram se amontoar].
Professora: Pessoal vem, vocês têm que saber o que aconteceu! Que bicho que era aquele!
[As crianças se sentaram nos seus lugares, a professora estava contando a história e filmando com uma mão ao mesmo tempo].
Professora: Aí a formiga falou que ia ajudar o lobo guará, ela virou e falou assim para ele ó "deixa comigo!", aí as formigas foram em uma carreirinha assim [fez com a mão um gesto de movimentar os dedos], andando, andando, andando até chegar na casa do lobo guará
Ana Maria: Eu vi formiga na casa da minha tia!
Professora: É?
[Ana Maria fez que *sim* com a cabeça].
Ana Maria: Ela é vermelhinha, ela pica [fez gesto de uma mão picar a outra]
Marco: Eu sou muito rápido!
Professora: Você é muito rápido, que nem a formiga?
[Marco fez que *sim* com a cabeça; talvez estivesse se referindo ao Sonic, personagem do sapato de Daniel].
Ângela: Eu também!
Professora: Você também?
Maurício: Eu sou muito rápido!
Ricardo: Eu sou mais!
Rute: Eu também
Professora: Então a formiga foi na frente, ô gente, a formiga foi na frente [repetiu o gesto de correr com os dedos], o lobo guará foi atrás, a formiga passou assim ó, sabe esse "vãozinho" debaixo da porta? [filmou o vão da porta].
Crianças em coro: Uhum! Sim!
Professora: A formiga passou por debaixo do "vãozinho" da porta, entrou na casa do lobo guará e procurou debaixo da mesa, debaixo do fogão, debaixo da geladeira, debaixo da onde? [apontou para vários móveis, eletrodomésticos e espaços imaginários da casa do lobo].
Ana Maria: Do fogão!
Professora: Do fogão? Da onde Ricardo?
Ricardo: Da...
Maurício: Da cozinha!

Professora: Da cozinha! Debaixo da cama, debaixo do travesseiro, não achou nada!
Ricardo: Até debaixo da colcha!
Professora: Até debaixo da colcha? Até que a formiga, ela achou sabe o que Ana Maria? Sabe uma caixinha de fósforo? Vocês já viram uma caixinha de fósforo assim bem pequenininha?
Crianças em coro: Sim!!!
Ângela: Eu também
Professora: Tinha uma caixinha de fósforo embaixo da escada da casa do lobo guará, tinha uma caixinha de fósforo lá dentro e linha um bicho lá dentro, que bicho que era?
Ana Maria: Um lobo guará?
Professora: Um lobo? Mas um lobo cabe dentro de uma caixinha?
Maurício: Não!
Professora: Não! Que bicho que era?
[Daniel juntou os dedos e fez uma forma e chamou pela professora].
Várias crianças falaram ao mesmo tempo: Os animais, uma formiga... uma aranha
Professora: Uma formiga? hm... não era uma formiga! Uma aranha? Não era uma aranha! Mas cabe! Uma minhoca? Cabe uma minhoca...
Ricardo [fez vários tchauzinhos]: Eu sei, eu sei!
Marco [chamou com a mão]: Eu sei!
Professora: Ã?
Marco: Hm... hmmm
Ana Maria: Um bicho papão?
Professora: Um bicho papão? Será que um bicho papão cabe numa caixinha de fósforo?
Rute: Fora!
Professora: Fora da caixa? Ele tava dentro da casa do lobo guará, mas fora da caixa?
Marco: Agora eu posso falar?
Ricardo: Eu sei! Eu sei!
Professora: Ele espalhou os fósforos?
Professora: Oi, fala Ricardo, mas não era isso não era um coelho
Ricardo: Eu sei, um peixinho!
Professora: Não era um peixinho, ele ia morrer fora do aquário. É um bicho assim ó, pequeninho
Marco: Uma borboleta!
Professora: Não é uma borboleta... Ele acordou a Ângela, porque a mãe dela tem umas bolinhas dentro da gaveta para proteger...
Ana Maria: Hmmmm [levantou o indicador, como se estivesse numa investigação]
Professora: Sabe aquelas bolinhas que a sua mãe põe na roupa Ângela?
Ângela: Hmmmm...
Professora: A Ângela me contou hoje
Maurício: Aquelas bolinhas lá
Professora: Aquelas bolinhas espantam que bicho? Qual bicho que espanta bolinha? Aquela bolinha com cheiro forte? Não era formiga, formiga era amiga do lobo guará, o vou dar uma dica, começa com a letra B! É a Maurício... é a ba...
Ana Maria e Maurício: ...rata!
Professora: Barata! Era uma tremenda de uma barata! Barata safada! Com as patinhas no ar cantando *"quem entrou nunca saiu..."* e o lobo guará gente, ficou com vergonha, ele tinha sentido medo de uma barata cantora!
Maurício: Vergonha?
[Daniel, Graça se abaixaram para procurar algo no chão, Ângela se aproximou e sambou nos pés como se tivessem encontrado uma barata].

Professora: E assim as formigas, pegaram a caixinha de fósforos que tava a barata, colocaram nas costas e a barata foi cantando como? *"Quem..."*
Rute: Eu já vi as formigas pegando comida!
Professora: Você já viu formiga pegando barata?
[Daniel havia pegado alguma sujeira no chão e colocou sobre a carteira e depois limpou, logo depois fez o mesmo, colocando sobre a mesa de Graça que gritou e bateu na mesa, fingindo ter ali uma barata].
Professora: Pera aí ó, segura a barata aí ó
Maurício: Deixa eu falar, deixa eu falar, eu quero falar!
Professora: Ã!?
Maurício: Eu já vi, as formigas comem barata
Professora: É verdade! E como a barata foi cantando, quem canta junto comigo ó *"quem entrou nunca saiu, quem saiu jamais voltou, quem voltou logo sumiu, ninguém sabe quem matooooou.."*. [com a voz mais grave]. E acabou a história, a barata foi embora, as formigas levaram embora
Maurício: E comeu!
Professora: E comeram? Pode ser que elas tenham comido a barata mesmo. E o lobo guará entrou em casa de volta. E essa história entrou por uma porta e saiu cantando pela outra.