



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PAULA SILVA BRITO

**HISTÓRIAS INFANTIS NA ESCOLA: UM CONTO ETNOGRÁFICO DAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM PEQUENOS AVENTUREIROS DO 3º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**MACAPÁ/AP
2025**

PAULA SILVA BRITO

**HISTÓRIAS INFANTIS NA ESCOLA: UM CONTO ETNOGRÁFICO DAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM PEQUENOS AVENTUREIROS DO 3º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Amapá, como
requisito para obtenção do Título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades

Orientadora: Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito

**MACAPÁ/AP
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

B862h Brito, Paula Silva.

Histórias infantis na escola: um conto etnográfico das práticas pedagógicas com pequenos aventureiros do 3º ano do Ensino Fundamental / Paula Silva Brito. - Macapá, 2025.

1 recurso eletrônico.

147 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2025.

Orientadora: Ângela do Céu Ubaiera Brito.

Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Prática pedagógica. 2. Ludicidade. 3. Histórias infantis. I. Brito, Ângela do Céu Ubaiera, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 371.39

PAULA SILVA BRITO

**HISTÓRIAS INFANTIS NA ESCOLA: um conto etnográfico das práticas pedagógicas
com pequenos aventureiros do 3º ano do ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaíara Brito

Data de defesa: 19 de Setembro de 2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaíara Brito
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá
(PPGED/UNIFAP)
Orientadora

Profa. Dr. Eliana do Socorro de Brito Paixão
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá
(PPGED/UNIFAP)
Examinador Interno

Profa. Dra. Zilda Gláucia Elias Franco
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas
Examinador Externo

Prof. Dr. Albert Alan de Sousa Cordeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá
(PPGED/UNIFAP) – Suplente Interno

Prof. Dr. Vitor Sousa Cunha Nery
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá(PPGH/UNIFAP) – Suplente Externo

BRITO, Paula Silva. HISTÓRIAS INFANTIS NA ESCOLA: um conto etnográfico das práticas pedagógicas com pequenos aventureiros do 3º ano do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Macapá, 2025.

RESUMO

Vinculada à linha de pesquisa Educação, Culturas e Diversidades, esta investigação analisa como as histórias infantis, no contexto das culturas amazônidas urbanas do Amapá, se articulam às práticas pedagógicas locais do cotidiano escolar. Este estudo desdobra-se da inquietação: de que forma as histórias infantis são utilizadas na escola para o envolvimento das crianças na aprendizagem lúdica mediada pelo brincar? Nisto, tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas lúdicas que utilizam as histórias infantis em aprendizagens participativas mediadas pelo brincar. Por conseguinte, florescem como objetivos específicos: descrever a epistemologia metodológica no uso das histórias infantis para a aprendizagem lúdica das crianças no contexto cultural e participativo; averiguar a compreensão da professora sobre as contribuições das histórias infantis para o envolvimento da criança na dinâmica de ensino-aprendizagem lúdica e; identificar as práticas pedagógicas que se apoiem em histórias infantis, no sentido de entender como são utilizadas para envolver a criança em aprendizagens lúdicas. Configura-se assim, nos contos registrados via observação participante sob o desenho da pesquisa do tipo etnográfico (André, 2008), das aventuras no mundo das histórias infantis de uma turma de crianças e sua professora do 3º ano escolar do Ensino Fundamental Anos Iniciais dentro do ambiente escolar centro-urbano amapaense. Fundamenta-se, como aporte teórico, as três seções iniciais que discutem a criança, a ludicidade, o processo de aprendizagem aliado ao mundo literário discutido por autores como Ariès (1986), Brougère (1998, 2022), Brito (2022, 2013), Vigotski (1991, 1994, 2001, 2003, 2006, 2009), Zilberman (2005, 2012). As contribuições desta pesquisa concentram-se na coletânea de contos que emergiu das experiências pedagógicas e pessoais, evidenciando a proximidade da professora com a literatura e como essa relação influencia seu fazer pedagógico no cotidiano cultural da sala de aula. Além disso, destaca-se o papel ativo das próprias crianças nas experiências de exploração e construção de mundos por meio das histórias, tornando-se protagonistas e participando de forma ativa no desenvolvimento das narrativas. Reitera-se, assim, a importância de formar leitores por meio de práticas pedagógicas que não se restrinjam ao livro didático, mas que promovam experiências que incentivem a exploração de perspectivas múltiplas, valorizando a imaginação, o brincar e o diálogo cultural, contribuindo, dessa forma, para os estudos sobre histórias infantis e o contexto educativo no particular *locus* da Amazônia amapaense urbana.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Ludicidade; Histórias Infantis; Aprendizagem Participativa.

BRITO, Paula Silva. CHILDREN'S STORIES AT SCHOOL: an ethnographic tale of pedagogical practices with little adventurers of the 3rd grade of elementary school. Dissertation (Master's). Federal University of Amapá, Graduate Program in Education (PPGED), Macapá, 2025.

ABSTRACT

Affiliated with the research line Education, Cultures, and Diversities, this investigation analyzes how children's stories, within the context of urban Amazonian cultures of Amapá, are articulated with local pedagogical practices in everyday school life. This study unfolds from the central question: in what ways are children's stories used in school to engage children in playful learning mediated by play? In this regard, its general objective is to analyze playful pedagogical practices that use children's stories in participatory learning mediated by play. Consequently, the specific objectives are as follows: to describe the methodological epistemology in the use of children's stories for children's playful learning within a cultural and participatory context; to examine the teacher's understanding of the contributions of children's stories to children's engagement in the dynamics of playful teaching and learning; and to identify pedagogical practices supported by children's stories, in order to understand how they are employed to engage children in playful learning. This framework is configured in the tales recorded through participant observation under the design of ethnographic-type research (André, 2008), based on the adventures in the world of children's stories of a class of children and their third-grade teacher in the early years of elementary education within an urban school setting in Amapá. The theoretical foundation is structured in three initial sections that discuss childhood, playfulness, and the learning process intertwined with the literary world, as addressed by authors such as Ariès (1986), Brougère (1998, 2022), Brito (2013, 2022), Vigotski (1991, 1994, 2001, 2003, 2006, 2009), and Zilberman (2005, 2012). The contributions of this research are centered on the collection of tales that emerged from pedagogical and personal experiences, highlighting the teacher's closeness to literature and how this relationship shapes her pedagogical practice within the cultural everyday life of the classroom. Furthermore, the active role of the children themselves is emphasized in their experiences of exploring and constructing worlds through stories, where they become protagonists and actively participate in the development of narratives. Thus, it reaffirms the importance of forming readers through pedagogical practices that go beyond the textbook, fostering experiences that encourage the exploration of multiple perspectives, valuing imagination, play, and cultural dialogue, thereby contributing to studies on children's stories and the educational context in the particular *locus* of the urban Amazon of Amapá.

Keywords: Pedagogical Practice; Playfulness; Children's Stories; Participatory Learning.

AGRADECIMENTOS

Eu gostaria de agradecer a Deus. Pai, obrigada por me ajudar a terminar este mestrado. Amém!

Em segundo lugar, agradeço à minha família, por me suportar e apoiar, sempre com bom humor nos meus momentos de insanidade. Eu não teria sobrevivido sem vocês.

Agradeço à minha orientadora, que, com paciência (e alguns puxões de orelha), possibilitou que esta pesquisa fosse apresentada com a devida estrutura. Deixo também minhas desculpas pelo trabalho que lhe dei. E, se possível, peço que pule — ou pelo menos ignore — o próximo parágrafo. Desculpe e obrigada.

Quero deixar ainda um agradecimento simbólico aos autores de histórias (de todos os tipos). A correria do mestrado quase me impediu de comprar livros novos, mas jamais deixei de fazer pequenas fugas razoáveis para recuperar as energias. O fato de eu gostar de ler, ouvir e ver histórias me trouxe até aqui, e esse crédito também é dos bons escritores e contadores de histórias.

Não poderia deixar de agradecer à professora, a TODAS as crianças da turma e aos demais funcionários da Escola Hildemar Maia, que me receberam e trataram tão bem, com quem construí memórias tão boas e preciosas. Serei sempre grata.

Por fim, adianto meus agradecimentos à banca e aos poucos leitores que dedicaram seu tempo para ler estas linhas, construídas com meus últimos esforços. Espero sinceramente que aproveitem a leitura.

Tirei o livro, o celular e a caixa dele do caminho e os guardei de volta na bolsa - não poderia vendê-los por razões diferentes, mesmo que morresse de fome.

- Carina Rissi, Perdida, 2014, p.111.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Especificidade temática das 16 dissertações de mestrado	18
Quadro 2: Concepções de letramento	19
Quadro 3: Ficha de identificação das crianças participantes da pesquisa	90
Quadro 4: Fases da análise do conteúdo baseada em Bardin (1977) e Moraes (1999)	90
Quadro 5: Articulação das Categorias de Análise da pesquisa	91
Quadro 6: A Escola como Espaço de Apoio e Pertencimento	98
Quadro 7: Desenhando o círculo mágico	103
Quadro 8: Orientações para a construção do mini-livro de histórias	108
Quadro 9: Construção do mini-livro de histórias de Naruto	110
Quadro 10: Reflexões durante a construção de Naruto	113
Quadro 11: Leitura e Competição.....	115
Quadro 12: Conversa e interpretação da história.....	118
Quadro 13: Quando o mundo se torna página	120
Quadro 14: Produção e partilha da criança.....	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cenário Internacional.....	64
Figura 2: Cenário brasileiro.....	68
Figura 3: Cantinho de leitura no refeitório	82
Figura 4: O caldeirão das crianças.....	105
Figura 5: Registro dos elementos da práxis da professora	107
Figura 6: Fotografia do mini-livro de Naruto.....	113

SUMÁRIO

1 UM CONTO PARA INTRODUIR	10
1.1 MAPEAMENTO DE DISSERTAÇÕES SOBRE HISTÓRIAS INFANTIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: um recorte amazônico (2018–2023).....	17
2 CONTOS SOBRE LUDICIDADE E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: compreensão do jogo, o brincar e a história.....	33
2.1 A MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS	46
2.2 A ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE	55
3 CONTOS SOBRE AS HISTÓRIAS INFANTIS COMO RECURSO METODOLÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL	62
3.1 INFÂNCIA E NARRATIVAS: DA MINIATURIZAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO GLOBAL	64
3.2 HISTÓRIAS PARA QUEM? A INFÂNCIA BRASILEIRA ENTRE CULTURAS, COLONIALISMO E RESISTÊNCIA	68
4 CONTOS DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS	76
4.1 PESQUISA QUALITATIVA	77
4.2 MÉTODO: pesquisa do tipo etnográfica	78
4.2.1 <i>Uso das Técnicas de Pesquisa: observação, entrevista e registros no campo</i>	81
4.2.2 <i>No palco da pesquisa: apresentação das personagens e bastidores éticos</i>	86
4.3 A ANÁLISE DE CONTEÚDO	90
5 CONTOS DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	93
5.1 A PERCEPÇÃO DA PROFESSORA SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DAS HISTÓRIAS INFANTIS PARA A APRENDIZAGEM LÚDICA	93
5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE ENVOLVEM A CRIANÇA EM APRENDIZAGENS LÚDICAS: observações etnográficas das histórias infantis.....	106
6 UM CONTO PARA CONCLUIR.....	127
7 REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE I - Roteiro de entrevista para a professora	136
APÊNDICE II - Roteiro de observação etnográfica.....	137
APÊNDICE III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a professora	139
APÊNDICE IV - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais e/ou responsáveis da criança.....	141
APÊNDICE V - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	143
ANEXO I - Termo de Anuência.....	146

1 UM CONTO PARA INTRODUIR

Não importa se você não está no alto do céu noturno... ou se você está preso invisível na miséria de uma favela. Contanto que você queira brilhar. Contanto que você ainda tenha luz em seu coração. Se você tem...[...] então você é uma estrela.

-The Stellar Swordmaster, Ep.1¹.

Na sociedade contemporânea urbana, a leitura cumpre um papel fundamental e emancipatório, pois é através da leitura que a mente individual se expande para se banhar nas experiências que outras mentes refletiram no vasto céu literário, sem nem precisar sair de onde estiver. Isto não significa que o leitor está imóvel, nem que é apático ao seu próprio contexto, pois os conhecimentos, dúvidas, metáforas e inspirações que absorve nas palavras partilhadas das histórias outras, pavimentam suas próprias aventuras.

Entretanto, ao centrar a atenção nas literaturas infantis, enfrenta-se uma dupla resistência. O primeiro obstáculo é o próprio direcionamento ao público infantil, isto é, a concepção de infância massificada². Esta barreira resulta do longo histórico de apagamento das culturas infantis ante a percepção adultocêntrica do mundo, o que, para Zilberman (2012), imprime a marginalização da infância que inibe suas potencialidades de emancipação, exatamente, por não conceber a criança como um membro da sociedade, e sim um meio-adulto, ou um adulto *em formação*.

A segunda barreira, deriva diretamente desta premissa e infringe às histórias infantis, segundo Zilberman (2012), preconceito e críticas que lhe ofuscam o reconhecimento de um título artístico cultural lúdico por estar atrelada ao mesmo histórico de intenção instrucional moralizante da criança, consolidada com o advento da escolarização formal e, denominado por Bujes (2001) como “*pedagogização da infância*”. Pois uma vez que a criança é tida como alguém-em-formação precisa ser treinada nos mesmos moldes planejados pela comunidade que a alimenta. Nesta concepção, com a justificativa de proteger a inocência desses meio-adultos (o que na prática se traduz como a impressão dos ideais adultos na criança), são criadas as instituições escolares, também conhecidas como “ilhas³”, ou “gaiolas⁴”, espaços estes para os

¹ *The Stellar Swordmaster* é uma história em quadrinhos coreana adaptada por *Hong Dae Ui*, arte de *juno*, e autoria original de *Q10*, disponível online na plataforma Webtoon. Por conta de seu formato único, não é possível identificar o número da página, mas sim o “episódio” correspondente. A tradução (baseada na versão inglês) e adaptação dos quadrinhos foi feita pela presente pesquisadora, em 2024.

² A temática das concepções de infância é desenvolvida na seção 4.

³ Termo usado por Regina Zilberman (2012) em referência ao isolamento das crianças do mundo social nos espaços escolares, e por consequência, a instituição escolar é, por esta autora, concebida como uma ilha.

⁴ Em busca de uma conceituação adequada do termo “aula”, Celso Antunes (2012, p.22), depara-se com a raiz

quais os adultos enviam as crianças para aprenderem a ser adultos, pois em seu estado jovem são desconfortavelmente dependentes e inaptos de habilidades necessárias de inserção do mundo adulto: o mercado de trabalho (Zilberman, 2012). A criança que cresce nesse contexto, submetida ao estreitamento de seu mundo delimitado pelas gaiolas educacionais à vigilância do adulto burguês (esse papel de destaque exercido pelo docente) enquanto soberano do conhecimento/carcereiro, está suscetível a reprodução da mesma identidade, percebendo a si mesma como um ser incompleto.

Nestes moldes, as histórias infantis, objeto de interesse deste estudo, surgem, como instrumentos doutrinários da óptica adultocêntrica, para ocupar os espaços nos quais os adultos não têm acesso de entrada: o mundo fantástico do brincar (Zilberman, 2012).

A própria pesquisadora que lhes escreve, antes de desenvolver sua paixão pelo universo literário, manteve uma visão preconceituosa em relação às literaturas infantis, por percebê-las como obras voltadas exclusivamente a um perfil massificado por sua “inocência” e “imaturidade”. Essa percepção equivocada levava a considerá-las meros manuais didáticos, desprovidos de profundidade ou apelo estético, ignorando, durante um período considerável, sua essência lúdica e a criatividade inerente às histórias que cativam pela imaginação e pela fantasia.

Ao contrário do que a ótica doutrinária prorroga, as histórias infantis na escola possibilitam a criança vislumbrar artificialmente o mundo para além das salas de aula, propiciando-lhe experiências lúdicas de fantasia e imaginação, que auxilia a ampliação de saberes e a instigação crítica de problemáticas partindo da identificação pessoal do pequeno leitor - sua própria cultura, perspectiva e particularidades - com a narrativa. Seu compromisso é com a provocação do leitor de perceber o mundo no qual vive por novas nuances, as quais até então se via inconsciente (Zilberman, 2012).

É neste sentido que a atenção e a relevância desta pesquisa assenta-se: abre holofote para as culturas amazônidas amapaenses urbanas. Pois, uma vez que as histórias, em conteúdos e origens tão distintas tateiam as culturas de cada leitor em seus próprios contextos de interação, se empertiga o interesse para investigar como ocorre o diálogo de culturas entre a criança amazônida amapaense urbana, sua professora com sua respectiva práxis e, as histórias outras, no cotidiano escolar.

etimológica ligada aos termos “palácio/corte” e “gaiola/curral”, o primeiro reservado à nobreza, e o segundo, sugere “[...] alunos prisioneiros, ou na pior das hipóteses, porcos à espera do sacrifício.”

Práxis, no sentido postulado por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 1, grifo original), é entendida como uma “*ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças*”. Deste modo, esta pesquisa preocupa-se em como essa tríplice de crenças-teoria-prática, apoiada nas histórias infantis, projetam o processo educativo no cotidiano escolar da Amazônia amapaense.

Com este panorama exposto, a pesquisa centra-se na presença das histórias infantis no cotidiano escolar e seus diálogos com as singularidades das infâncias amazônidas. Assim, uma sondagem inicial no levantamento de teses e dissertações das universidades federais do Norte do Brasil, dentro do marco temporal 2018-2023, sob a temática histórias infantis no Ensino Fundamental, destaca que foram identificadas apenas *quatro* dissertações, nenhuma delas, a abordar a criança amazônida amapaense, o que pontua o pouco estudo dentro desta perspectiva.

O mesmo levantamento incita, diante das inquietações pontuadas pelos pesquisadores de um conjunto total de 16 dissertações de mestrado⁵ estudadas, a investigação sobre as circunstâncias da práxis docente – suas limitações, percepções e o modo de uso que perpassa pelas singularidades de seu contexto cultural - no que concerne às histórias infantis na escola.

Desta forma, ao fixar enfoque para dentro do espaço escolar, oriundo de um histórico repressivo (adultocêntrico, autoritário, regulador), vale ponderar sobre como o cotidiano educativo específico das culturas amapaenses urbanas, com os atores então definidos (crianças e professora de uma escola urbano amapaense), constroem seus próprios pressupostos para o desenvolvimento cultural de seus membros.

Por consequência, ao destacar as histórias infantis no cotidiano escolar, esta pesquisa compreende que, implementa-se um esforço reflexivo de considerar que a aprendizagem não é um produto coercivo efetuado pelo adulto, mas sim um processo derivado da ação construtiva realizada pela própria criança de interpretar e (re)significar o conhecimento com que interage, mediada pelos recursos (apoio interpessoal, construtos culturais) à sua volta (Edwards, Gandini, e Forman, 1999; Vigotski, 2001).

Nesta perspectiva, a partir da linha de Educação, Culturas e Diversidades, as histórias infantis, concebidas como artefatos culturais lúdicos, tornam-se pequenas frestas na gaiola⁶ conhecida como sala de aula. Comportam experiências múltiplas para a criação de diálogos

⁵ Reunidas a partir do banco de teses e dissertações da CAPES e das Universidades Federais do Norte do Brasil. Essa discussão é aprofundada na primeira seção *Mapeamento de dissertações sobre histórias infantis no ensino fundamental: um recorte amazônico (2018–2023)*.

⁶ Para emprestar o termo mencionado por Antunes (2012) somado ao significado versado por Zilberman (2012) de reclusão atribuída às culturas infantis na cisão entre adultos e crianças, imposta pela cultura adultocêntrica no ambiente escolar.

transversais, abraçando, assim, as mais variadas culturas infantis e as culturas adultas que atuam a sua volta nos cotidianos escolares da Amazônia amapaense. Esses diálogos, mesmo provenientes de enredos fantasiosos, são ricos de (auto)reflexão, empatia, vivências e imaginação crítica. Apenas resguardadas ao leitor dedicado e paciente, que vira as páginas, calma e curiosamente, para o destrinchar de cada trama.

Neste trabalho, a presente pesquisa propõe-se a investigar de que forma as histórias infantis são utilizadas na escola para o envolvimento das crianças na aprendizagem lúdica mediada pelo brincar? Por consequência, tem como objetivo geral o intuito de analisar as práticas pedagógicas lúdicas que utilizam as histórias infantis em aprendizagens participativas mediadas pelo brincar. Do qual emergem os seguintes objetivos específicos: descrever a epistemologia metodológica no uso das histórias infantis para a aprendizagem lúdica das crianças no contexto cultural e participativo; averiguar a compreensão da professora sobre as contribuições das histórias infantis para o envolvimento da criança na dinâmica de ensino-aprendizagem lúdica e; identificar as práticas pedagógicas que se apoiem em histórias infantis, no sentido de entender como são utilizadas para envolver a criança em aprendizagens lúdicas.

Configura-se assim, uma contribuição aos estudos científicos dentro do objeto histórias infantis, que amplia o olhar para o campo de práticas pedagógicas lúdicas e participativas que considerem, por sua vez, o contexto amazônida das escolas urbanas públicas do norte do Brasil, e assim, refletir sobre como a instituição escolar, e mais especificamente, o docente amapaense, percebe as abordagens de ensino que envolvam o uso de histórias infantis, e como seu próprio contexto sociocultural influencia nessa práxis.

Dessarte, o subtópico *Mapeamento de dissertações sobre histórias infantis no ensino fundamental: um recorte amazônico (2018–2023)*, apresenta o levantamento das dissertações dentro do marco temporal de 2018 a 2023, limitando-se ao acervo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os das Universidades Federais do Norte do Brasil, a fim de compreender as discussões envolvendo a temática das histórias infantis como recurso pedagógico nos Anos iniciais, no contexto ao qual a pesquisa está situada, na qual expõe-se o pequeno número de investigações amazônidas, e as inquietações dos pesquisadores no que concerne ao uso das histórias infantis na escola.

A segunda seção, denominada *Contos de ludicidade e aprendizagem das crianças no Ensino Fundamental: compreensão do jogo, o brincar e a história*, está endereçada a definir e localizar o brincar com histórias e suas relações com a educação e a cultura lúdica da criança. Discorre-se sobre o jogo enquanto uma função na cultura, assentando-se nos apontamentos de

Huizinga (2000) e Brougère (1998) para compreender o jogo a partir dos próprio jogadores, suas características e funções, distinguindo-a de ludicidade (como um sentimento inerente e singular ao indivíduo) e instigar assim, o esforço de compreender as atividades lúdicas como intervenções automobilizadas, de participação voluntária e imaginação crítica, na qual a aprendizagem é promovida pela própria dedicação na realização da ação cultural.

Este item está acompanhado de duas subseções que visam articular o jogo às experiências educativas, seguindo a perspectiva vigotskiana de correlação entre a ação educativa e as experiências lúdicas e culturais vivenciadas pela criança, como mecanismos-motor no estímulo ao desenvolvimento.

Desta forma, o subtópico *A mediação na aprendizagem das crianças* imprime o valor das experiências culturais enquanto jornada educativa. A leitura vigotskiana descreve como o ser humano interpreta o mundo a partir da mediação das relações sociais, dos instrumentos e constructos da cultura e, por consequência, enfatiza a importância do papel do educador de oportunizar uma diversidade de vivências para o desenvolvimento da criança.

Em conjunto, o subtópico *A zona de desenvolvimento iminente* relata como o pensamento vigotskiano considera a instrução como uma atividade-guia, responsável pela estimulação do desenvolvimento, a qual deve investir esforços na apropriação de saberes em maturação dentro da zona de desenvolvimento iminente, efetivando-os dentro das habilidades reais da criança.

A terceira seção teórica, intitulada *Contos sobre as histórias infantis como recurso metodológico no Ensino Fundamental*, apresenta um estudo histórico sobre o uso instrumental moralizante das histórias infantis difundida pelo contexto cultural adultocêntrico. O desenvolvimento do tema é composto por dois subtópicos. O primeiro, *Infância e narrativas: da miniaturização à escolarização global*, destaca a trajetória histórica da infância como uma construção social e a instrumentalização das histórias infantis na formação escolar, com base em autores clássicos como Ariès (1986), Heywood (2004) e Sarmento (2011). Por sua vez, o segundo, *Histórias para quem? A infância brasileira entre culturas, colonialismo e resistência*, propõe o questionamento sobre quem escreve e consome as histórias infantis no Brasil, revelando a tensão entre cultura dominante, diversidade cultural — especialmente a amazônica — e os esforços de representatividade literária nacional.

Por este aporte teórico, a pesquisa caracteriza-se dentro da abordagem qualitativa de investigação, uma vez que está interessada na averiguação do processo educacional, seus

aspectos múltiplos sociais e culturais que estruturam e movimentam o contexto das histórias infantis na escola.

Desse modo, a quarta seção, intitulada *Um conto sobre os caminhos metodológicos*, apresenta a metodologia de pesquisa do tipo etnográfica voltada para o campo educacional, conforme proposta por André (2008). Tal abordagem busca refletir sobre a práxis pedagógica em sua complexidade cotidiana, considerando a articulação entre aspectos estruturais/institucionais, socioculturais e pedagógicos que compõem o ambiente escolar. Para tratar e interpretar os registros produzidos, recorreu-se à análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2011) e Moraes (1999), segundo a qual qualquer material transcrito pode ser objeto de investigação.

As experiências analisadas foram desenvolvidas com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública situada na zona urbana de Macapá, capital do estado do Amapá. Este grupo foi simbolicamente nomeado como Turma Pequenos Aventureiros, expressão escolhida por representar a compreensão das crianças como desbravadoras do universo literário, protagonistas das vivências investigadas, sob a mediação da professora regente — anfitriã da pesquisa e figura central na condução das práticas observadas.

Mediante esta estrutura, a quinta seção apresenta os *Contos do campo de investigação*, organizados em dois eixos. O primeiro, *A percepção da professora sobre as contribuições das histórias infantis para a aprendizagem lúdica*, reúne a análise do conjunto de registros etnográficos e da entrevista com a docente, buscando investigar sua compreensão acerca do uso das histórias infantis. Essa abordagem resgata suas experiências pessoais e profissionais, com ênfase na identificação do contato que mantém com a literatura, o qual se reflete no estilo de seu fazer pedagógico e na construção de espaços de incentivo e de brincar com histórias na escola, junto aos educandos.

O segundo eixo, *Práticas pedagógicas que envolvem a criança em aprendizagens lúdicas: observações etnográficas das histórias infantis*, explora as experiências de brincar com histórias e/ou de interação com histórias que a Turma Pequenos Aventureiros e sua professora regente — a anfitriã da pesquisa — construíram ao longo do período de acompanhamento da pesquisadora no locus. E, para fechar, a sexta seção, *Um conto para concluir*, registra as últimas considerações e remarques da pesquisadora ao longo do processo da pesquisa construída.

Com tudo posto, convida-se o presente leitor a partilhar da reunião destes poucos *contos* que almeja ampliar o diálogo entre as culturas infantis e o reino das fantasias literárias, ao possibilitar a (re)interpretação e (re)significação dos saberes acessados pelo pequeno leitor. Um

processo este lúdico e inconsciente, autotélico, uma vez que é movido ao interesse intrínseco da criança de continuar a aventurar-se pelo mundo literário, acentuando-se a ótica para a criança urbana da Amazônia amapaense, protagonista desta narrativa.

As próximas páginas serão, então, contos dedicados a pequenas estrelas que lançam o olhar para cima e ainda se veem ofuscadas pela miríade do vasto céu estrelado, mas nem por isso, deixam de trilhar suas próprias aventuras.

1.1 MAPEAMENTO DE DISSERTAÇÕES SOBRE HISTÓRIAS INFANTIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: um recorte amazônico (2018–2023)

Florêncio não tinha medo da Matinta Perera. Aliás, não ter medo não era bem o termo. Ele respeitava o espírito da floresta por saber que não havia como lidar com ele, mas seu inconformismo com as coisas do mundo o estava levando a perguntar aos mais velhos e experientes se alguém já havia visto aquele bicho agourento que preenchia seus pensamentos durante todo o tempo.

- Mitos e Lendas do Amapá (2020, p. 34).

Curiosidade semelhante a que corroeu em Florêncio na lenda da Matinta Pereira e o fez recorrer à voz dos mais experientes em busca de sanar suas ansiedades infunde-se nesta seção e, provoca, no intuito de explorar as discussões realizadas no Brasil sobre a temática histórias infantis como recurso metodológico no Ensino Fundamental Anos Iniciais, a realização do levantamento das dissertações de mestrado que refletissem sobre a mesma dentro dos sites das Universidades Federais do Norte⁷ do país além da consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Nesta empreitada, delimitada ao período de 2018 a 2023⁸ e orientada pelos descritores “histórias infantis”, “literaturas infantis”, “práticas pedagógicas” e “Anos Iniciais”, foram identificadas apenas quatro dissertações que contemplam a perspectiva educacional amazônica, em um total de 24 pesquisas — nenhuma delas voltada especificamente à Amazônia amapaense.

De toda forma, o escasso número de quatro dissertações é o suficiente para reforçar a importância dos estudos na área das histórias infantis na região amazônica como vias de auxiliar a suprir o leque de informações que se preocupem com a realidade das escolas públicas do norte do país, principalmente relacionada ao Estado do Amapá, a qual esta pesquisa propõe-se a esmiuçar.

É importante citar, que nem todas as 24 dissertações estavam disponíveis para a leitura nos respectivos sites, e por isso, foram analisadas apenas as 19 disponíveis (as quatro dissertações da Região Norte inclusas). No entanto, um olhar mais aprofundado demonstrou que, das 19 pesquisas, três delas não tinham foco no ensino fundamental Anos iniciais e uma se

⁷ Listam-se: Universidade Federal do Acre - UFAC; Universidade Federal do Amapá - UNIFAP; Universidade Federal do Amazonas - UFAM; Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA; Universidade Federal do Pará - UFPA; Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA; Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Universidade Federal de Roraima - UFRR; Universidade Federal de Tocantins - UFT.

⁸ O marco temporal escolhido resulta dos cinco anos anteriores ao início da pesquisa que se iniciou no ano de 2023, e por isso, veio a incluir o próprio ano de 2023 também.

desviava do objeto de pesquisa, o que reduziu as análises para 15 dissertações. Todavia, a pesquisa de Teófilo (2023) com enfoque no 6º ano do Ensino Fundamental, que havia de ser eliminada, era justamente uma pesquisa do norte amazônico, e mesmo não direcionada ao Ensino Fundamental Anos Iniciais foi inclusa, pois considerou-se suas contribuições sobre metodologia de uso de histórias em sala de aula no *locus* específico desta dissertação.

A especificidade das 16 dissertações pesquisadas pode ser dividida segundo a preocupação dos pesquisadores e, das quais derivam diretamente suas metodologias de uso das histórias em cada contexto. Para sumarizar este pensamento dispõem-se o *Quadro 1: Especificidade das 16 dissertações de mestrado* que busca ilustrar sob quais interesses as histórias infantis se vêm a prestar suporte nestas pesquisas que tem como *locus* o cotidiano escolar. Entretanto, vale ressaltar que, tão ricas de possibilidades quanto o são as histórias como recurso metodológico lúdico de ensino (como tendem a apresentar-se nestas dissertações), não se pode desconsiderar que algumas pesquisas contemplem mais de um foco temático ao mesmo tempo, sobre estes casos nos debruçamos mais a frente em seu momento oportuno.

Quadro 1: Especificidade temática das 16 dissertações de mestrado

FOCO TEMÁTICO		AUTORES	TOTAL
Letramento	Científico	ALMEIDA (2019); BONINI (2023); KITZBERGER (2022); MACHADO (2019).	4
	Matemático	SANTOS (2021); SILVA (2022); SOUZA (2022).	3
	Artes Visuais	TEÓFILO (2023).	1
	Geográfico	ABREU (2019).	1
	Língua Inglesa	KONDO (2022).	1
	Literário – Formação do Leitor	DIAS (2022); SOUZA (2021); SILVA (2020).	3
Temáticas Sociais	Identidade Negra	ALENCAR (2022)	1
	Identidade Indígena	AGUIAR (2018); BARROS (2021).	2
TOTAL:			16

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Em ponderação ao Quadro 1, tem-se um primeiro vislumbre do amplo alcance de temáticas e aprofundamentos possíveis pela utilização de histórias no fazer pedagógico das dissertações assinaladas. Para exemplificar apenas com as pesquisas de autores do Norte do país, temos Dias (2022) com o enfoque em *letramento literário*; Teófilo (2023) com as *artes visuais*; bem como, Barros (2021) acerca da *identidade indígena* e Aguiar (2018) com a *identidade indígena* e o *letramento matemático*. Para além do exposto, Aguiar (2018) não construiu a única pesquisa listada a pisar em mais de uma temática ao mesmo tempo, mas como

se demonstrará, a maioria das pesquisas corroboram desta ideia, flertando com a interdisciplinaridade como vias de atrair a participação da criança para o processo de ensino.

A partir deste primeiro contato com as 16 dissertações de mestrado, depreende-se uma divisão de posturas não linear que se ambiciona esmiuçar nessa seção: as histórias a serviço docente e, o docente a favor do estímulo literário. No entanto, não se tem a intenção de apresentar resumos ou críticas de cada uma das pesquisas citadas (pois são muitas e estão disponíveis para leitura a quem tiver interesse), mas apenas pontuar traços voltados para o objeto do estudo específico desta dissertação: a construção dos espaços de brincar com histórias na escola.

Ademais, é pertinente considerar o amplo número de pesquisas que pontuaram as contribuições das histórias infantis em uma perspectiva de letramento e, a dinamicidade dessas mesmas perspectivas (concepções) que o termo letramento assume a depender do indivíduo/pesquisador que a este defende. Para tanto, apoiou-se em Cosson (2015) para auxiliar na compreensão da dinamicidade deste conceito, que segundo este autor, tem se expandido para abraçar uma variedade de usos e significações. Cosson (2015) localiza três adoções de uso para o termo e, de mesma forma, suas respectivas aplicações desses conceitos ao letramento literário, o que almejou-se sumarizar na Quadro 2: Concepções de letramento, a seguir:

Quadro 2: Concepções de letramento

As três concepções de letramento		Aplicação no letramento literário
Letramento (no singular)	Remete propriamente ao “domínio da escrita” (Cosson, 2015).	Consiste no “[...] desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, principalmente as primeiras, feita por meio dos textos literários. [...]” (Cosson, 2015, p.181)
Letramento (no plural) / Multiletramento	Consiste no deslocamento do domínio da escrita para a desenvoltura da “comunicação”, considera-se assim a apropriação de diferentes linguagens e suas significações em diferentes contextos como meio de abarcar a dinamicidade da sociedade contemporânea em constante mudança frente às redes de tecnologia e comunicação (Cosson, 2015).	“[...] refere-se a literatura como prática social da escrita. [...]” (Cosson, 2015, p.182). É “[...] um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, simultaneamente solitário e solidário porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário.” (Cosson, 2015, p.183)
Letramento “adjetivado”	Desloca suas preocupações para a “conscientização” do conhecimento ao qual serve de adjetivo (Cosson, 2015).	Influenciada pelos estudos culturais, propõem-se a conscientização crítica do leitor das obras literárias sobre questões de identidade social (Cosson, 2015).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024) baseado em Cosson (2015).

Com auxílio dos destaques pontuados Quadro 2, observa-se uma predominância de posicionamento das dissertações no foco temático letramento (ver Quadro 1) na adoção mais próxima da segunda concepção de letramento, na qual Cosson (2015) observa dois posicionamentos de aplicação no letramento literário, um que prioriza a leitura literária como prática social (e nestas pesquisas se apresentam como uma prática de interação com o tema de interesse), e outra fundada no diálogo dinâmico de experiências entre leitor/contador/ouvinte e história. Da mesma forma, em movimento contrário, afastam-se da primeira concepção, que trabalha os textos literários como recurso educativo de apropriação da escrita, em alguns casos, em caráter de repúdio, como é observado por Silva (2020).

A pesquisa de Silva (2020) foi uma pesquisa de campo realizada em uma escola na zona periférica de uma cidade do interior do alto sertão paraibano, que apesar de ter uma boa estrutura, estava localizada em uma área de vulnerabilidade social. Com isto em vista, a pesquisa se preocupou em identificar como a contação de histórias poderia fomentar a formação de leitores daquela localidade.

No entanto, Silva (2020) observou que a prática de leitura na escola era realizada como um simples teste de apreensão de linguagem (memorização e recitação de signos linguísticos), ao invés do incentivo a interações lúdicas de fomento à leitura. Destaca-se assim, a ocorrência do papel docente enquanto mediador unilateral: onde não há incentivo à participação da criança para o entrosamento história-criança. Mais ainda, identificou a falta de conhecimento teórico no docente sobre o valor das histórias e, por este motivo, reforça a ideia de que o próprio professor precisa ser, ele mesmo, um amante literário, ou, para os termos de Silva (2020), um leitor, o que implica um vasto leque e domínio de histórias.

Silva (2020, p. 71) afirma, com vista aos dados coletados, que “nem sempre uma leitura realizada em voz alta pode caracterizar uma contação de histórias” é necessário um esforço e organização do ambiente para envolver o pequeno ouvinte na atmosfera fantástica que é o mundo das histórias infantis. Com isso, complementa que o fomento a formação de leitores também implica responsabilidade da direção e coordenação escolar, uma vez que observou que o Projeto Político Pedagógico da escola estipulava o uso de histórias para o 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, apenas como adaptação de rotina da Educação Infantil e o Ensino Fundamental regular.

Observou-se nisto, que a experiência da contação de histórias não se traduz como uma atividade lúdica, mas a qual é necessário o interesse e estudo do docente que apresenta tal abordagem em sala, como o apoio e incentivo da escola em fornecer suporte a práticas

educativas que fomentem a formação humana, para além dos vícios de memorização e repetição de conceitos.

Assim, o letramento, abordado pelas dissertações no foco temático letramento⁹, não se restringe aos estudos e usos sociais de linguagem fixos na língua materna, mas também voltadas a outras áreas específicas de conhecimento como a ciência, a matemática, estudos geográficos, artísticos e, até mesmo, língua estrangeira. Nesta perspectiva, as histórias se apresentam como uma linguagem própria a ser compreendida e refletida por aqueles que interagem com ela. Abre-se assim, o mundo literário para investigação do leitor, promovendo a intenção de refletir e se apropriar da vasta experiência apresentada, para, então incorporá-la em suas próprias vivências, transcendendo a *quarta parede* que separa ficção e realidade, de forma crítica.

É por essas linhas que o letramento literário se apresenta nas dissertações que tem este como objetivo próprio, ao referir-se à formação do leitor crítico e atuante. Tal como é pontuado por Dias (2022), ao adotar a concepção de letramento literário que estipula, não apenas a preocupação com o domínio de leitura e escrita, mas o qual, partindo destes, permita a apropriação do conteúdo narrado, fomentando a percepção do leitor como parte da narrativa e, por conseguinte, fomentando o emprego desses novos conhecimentos em sua atuação no meio social.

Dias (2022) realiza uma pesquisa-ação que teve como proposta trabalhar a alfabetização, letramento e formação de leitores em uma perspectiva de transposição didática por meio do uso de histórias em quadrinhos em um resgate à literatura clássica, mais especificamente, e, em outras palavras, trouxe para apreciação e debate com crianças de uma escola municipal, versões em quadrinhos das obras *O Quinze* de Rachel de Queiroz e *Os Miseráveis* de Victor Hugo¹⁰.

Dentre as contribuições de sua experiência, Dias (2022) faz sua defesa na escolha por histórias em quadrinhos como recurso mais atrativo para que as crianças acessem os clássicos, não apenas por suas ilustrações, mas principalmente pela maior proximidade com as linguagens infantis, que encantam e envolve a criança em seu enredo, tornando-se em si, uma ponte de incentivo ao hábito de leitura.

Nesta circunstância, para exemplificar, especificamente, a experiência com a adaptação em quadrinhos de *O Quinze*, Dias (2022) aborda a transposição dos saberes descritos na história,

⁹ Nem todas as pesquisas na coluna “letramento” utilizam o termo propriamente, como por exemplo Teófilo (2023) e Abreu (2019) não lhe fazem qualquer menção, mas foram colocadas nesta coluna pela forma como trabalham o uso de histórias e/ ou os saberes específicos em suas pesquisas, aproximando-se assim, da segunda perspectiva pontuada por Cosson (2015) de letramento.

¹⁰ *O Quinze* (Rachel de Queiroz, 1930) — adaptação em HQ publicada pela Editora Ática, em 2007. *Os Miseráveis* (Victor Hugo, 1862) — adaptação em HQ publicada com apoio da UNESCO, em 2012.

os quais facilitam a recontextualização e a personificação da criança (leitor/ouvinte) em reconhecer semelhanças e diferenças entre o mundo fictício e o literário, como ocorreu quando as crianças enfrentaram, partindo da perspectiva das personagens da história, pela primeira vez, um lugar que sofria com a seca enquanto, elas mesmas, em sua localidade, a desconheciam, permitindo por isso, estudar para além de conceitos abstratos como “seca” e “imigrante”, mas também noções geográficas (uma vez que a história desenvolvia-se em um espaço geográfico real, o nordeste) e os costumes e características socioambientais da localidade ambientada pela história, possibilitando o confronto de realidades, promovendo relações outras, em diálogo com as culturas infantis existentes na própria sala.

A consideração ao contexto cultural da práxis foi também ilustrada na pesquisa de Teófilo (2023), a qual apostou na (re)contação de lendas amazônicas para auxiliar o ensino das artes visuais do 6º ano do Ensino Fundamental. Sua proposta consistiu em incentivar os educandos a (re)contar lendas amazônicas através da criação de histórias em quadrinhos, assim trabalhando tanto o processo criativo que envolve o fazer artístico (imaginário, capacidade de projeção e representação visual) quanto o estímulo a busca por lendas amazônicas. Dessarte, trabalha interdisciplinarmente Língua Portuguesa e Artes Visuais partindo do gênero textual Histórias em Quadrinhos, explorando suas características para provocar a criação destas mesmas pelos próprios educandos, resgatando e estimulando as crianças a buscarem lendas amazônicas para criação de suas próprias personagens e histórias, e ressaltando os traços das artes visuais que compuseram toda a experiência vivida nesse processo criativo e investigativo do (re)conto das lendas amazônicas.

Ademais, o estímulo à criação de histórias em quadrinhos provocou as crianças a investigarem as lendas amazônicas, provocando uma onda de valorização das histórias orais e a percepção de fantasiarem-se como protagonistas nestas lendas conforme eram desenvolvidas partindo de suas próprias perspectivas pré-existentes, refletindo seus próprios valores estéticos.

Teófilo (2023) almejava inicialmente construir um mural único da turma sobre lendas amazônicas, mas concluiu que a elaboração das histórias em quadrinhos de forma individual provocaria mais intensamente cada educando a refletir sobre as etapas do processo criativo do fazer-artístico. De toda forma, observa-se aqui, o reconto de histórias como uma maneira de estimular a reflexão da criança sobre o enredo original, e por esta via, frisa a participação da criança na construção daquela atividade.

Neste sentido, há de se enfatizar que a escolha de Teófilo (2023) estava diretamente voltada para os objetivos de sua aula e ano escolar de suas crianças. Neste sentido, a construção

de um mural ou a encenação da história podem se ver como direções mais propícias a depender dos objetivos e ano escolar em que se enquadram cada turma específica. Por tanto, cabe ao professor enquanto mediador da brincadeira fazer as ponderações adequadas ao seu contexto.

O que importa frisar neste momento, a partir das três pesquisas assinaladas [Silva (2020); Dias (2022); e Teófilo (2023), respectivamente] — e que constituiu o objetivo destes apontamentos — diz respeito a como se configuraram os espaços de brincar com histórias. Neles, destacaram-se: a preocupação com a formação do leitor crítico; a valorização da co-participação da criança no brincar com histórias; a voluntariedade mediadora do docente; e a consideração tanto ao contexto da práxis docente quanto ao *locus* e seus sujeitos.

Ademais, pode-se, dentro desta segunda categoria de concepção assinalada por Cosson (2015) dividir as dissertações no foco temático letramento em dois grupos: o das dissertações que se preocupam, especificamente, com o letramento literário, representadas anteriormente por Dias (2022) e Silva (2020), e aquelas que se apoiam na literatura infantil para contextualização temática e lúdica do conhecimento próprio que tem por foco, a exemplo da abordagem aos saberes científicos e matemáticos. Ainda assim, os pesquisadores neste segundo eixo não delimitam uma linha isolante entre literatura e conhecimentos outros, mas trabalham ambos em uma linguagem interdisciplinar, explorando tanto a literatura quanto os conhecimentos específicos a serem destacados nesta.

Isto pode ser observado no campo das ciências naturais, no qual quatro dissertações [Almeida (2019); Bonini (2023); Kitzberger (2022); Machado (2019)] corroboram o uso de histórias como ponte para o letramento científico, em uma formação para além da memorização de termos e conceitos, e sim como apropriação de saberes socialmente construídos e em constante ressignificação nas práticas sociais. Mais ainda, é aqui, que se apresentam as defesas mais ferrenhas a simbiose entre literatura e conhecimentos específicos (o que se expõe pelo maior número de pesquisas efetuadas), uma vez que todos concordam que as histórias infantis são recursos de natureza lúdica que facilitam a compreensão de termos abstratos, encantando e atraindo o interesse da criança para o assunto que se almeja destacar.

Para discutir as contribuições da literatura para o ensino de ciências, Kitzberger (2022) realiza um levantamento bibliográfico de estado do conhecimento, esmiuçando como o caráter lúdico e fantasioso das histórias podem se desvendar para a criança em um universo de possibilidades criativas lógicas que no fim se caracterizam dentro do fazer científico, mesmo quando tratando-se de um leitor leigo, para quem o saber científico se apresenta como um objeto novo de interesse e curiosidade.

Ao versar sobre o significado por trás do uso da literatura para o ensino de ciências, Kitzberger (2022) expressa a ficção como uma projeção imaginária, no qual os buracos do saber científico real são supridos pelo discurso estruturado e fantasioso do autor da história, por vezes tão engenhoso quanto a ciência vigente. Em vista disso, possibilita a criação de novas hipóteses e debates reflexivos sobre esses mesmos buracos partindo agora, do leitor impulsionadas pela mediação docente, a qual caracteriza-se pela antecipada identificação do grau de fidelidade dos conceitos científicos apresentados e sua habilidade de incitar a discussão sobre o assunto desejado, tendo, por consequência, os requisitos básicos de estudo da temática pelo próprio professor, além do domínio sobre o roteiro fictício no qual é retratada.

Para Kitzberger (2022) a interpretação da ficção está sujeita ao contexto histórico-social do leitor, por isso, a seleção da história dependerá do hábito de leitura do docente, pois exige dele a identificação justificada dos objetivos que pleiteia alcançar com a aquela aula e os quais precisam estar espelhados na temática desenvolvida na história a ser selecionada. Em outras palavras, o docente em si, precisa ser um leitor, para depois empreender a leitura em sua práxis de ensino, tal como foi manifestado por Silva (2020), como vias para evitar situações de simples memorização e recitação de textos, sem aproveitamento nem para o professor, nem para a criança.

Ainda no campo das ciências, em corroboração com Kitzberger (2022) e Silva (2020) em sua preocupação com a prática docente, os resultados da pesquisa de Almeida (2019) apontaram para a inclinação dos professores apoiarem-se na literatura como um privilégio do ensino de Língua Portuguesa ao alegarem uma suposta dificuldade de compreensão por parte das crianças em entenderem os conceitos científicos sem antes estarem apropriadamente alfabetizados. Afirmção essa, refutada pela pesquisadora ao enfatizar que a própria prática da ciência, com seus mecanismos de investigação, proporciona por si mesmo, não só a compreensão do saber científico, como se tornam um instrumento de apoio investido, do ensino de Língua Portuguesa. Neste sentido, pondera, tal qual Kitzberger (2022), sobre a responsabilidade docente no domínio de seus instrumentos educativos com fim de mediar adequadamente a criança para aquilo que se almeja atrair ou não ao foco de estudo.

Por sua vez, no campo matemático (mas não com exclusividade), também a discutir o papel docente, as histórias são apresentadas como uma iniciativa de ampliar os recursos que os professores podem fazer uso em sua práxis. Nesta perspectiva, Silva (2022) construiu uma pesquisa que se debruçou a analisar, identificando conhecimentos prévios que as crianças tinham sobre estatística, e retornando com a aplicação de intervenção em quatro turmas de 5º

ano em ensino híbrido durante a pandemia do COVID-19¹¹ como vias de identificar possíveis relações colaborativas entre literatura e estatística. Silva (2022) concebe nisto, o letramento estatístico como apropriação de conceitos mediada por histórias infantis (literatura em geral ou histórias em quadrinhos) dentro de uma perspectiva de ciclo investigativo.

Em sua busca por literatura voltada para estatística, identificou duas histórias infantis e duas histórias em quadrinhos que contribuem (direta ou indiretamente) em noções de estatística e as quais foram utilizadas nas intervenções de sua pesquisa, de forma que das quatro turmas, duas interagiu só com as histórias infantis, e as outras duas só com as histórias em quadrinhos. O estímulo aos conhecimentos estatísticos foram incentivados por Silva (2022) antes (para atrair a atenção das crianças para o objetivo da aula, despertando seus conhecimentos prévios a priori analisados), durante (a própria leitura da narrativa, a pesquisadora interrompia a narração para instigar as crianças a resolverem a problemática fictícia apresentada na narrativa) e depois do acesso às histórias (traçando relações entre história e realidade e trazendo nestes, os apontamentos adequados específicos da estatística que almejava abordar).

Em sua pesquisa, o estímulo à autoaprendizagem do aluno estabelece-se pelo diálogo entre ciclo de investigação e as histórias infantis, uma vez que a aprendizagem autônoma é diretamente incitada pelo Ciclo Investigativo, e a ludicidade de participação interativa característica das histórias infantis. Com isto, posto, Silva (2022) destaca a possibilidade interdisciplinar característica das histórias como um aporte ao desenvolvimento de diversas áreas, neste caso trabalhado, o da matemática e o da língua materna, que se juntam para contextualizar e expandir temáticas.

Silva (2022) concebe como resultado tanto a literatura em geral, quanto histórias em quadrinhos em específico, como bons recursos de ensino e aprendizagem de conceitos estatísticos, que favorecem tanto o letramento estatístico quanto o fomento ao hábito de leitura (formação de leitor), apesar de ter confrontado, como Santos (2021) um lapso de estudos que relacionam literatura infantil e estatística, e desfalque no que concerne a histórias em quadrinhos que abordam conceitos estatísticos.

¹¹ COVID-19: Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, identificada pela primeira vez em dezembro de 2019. A pandemia, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, resultou em medidas de isolamento físico e restrições sociais amplamente adotadas para conter a disseminação do vírus. Essas medidas impactaram profundamente a rotina e as interações humanas, incluindo a transição das aulas para modelos híbridos ou totalmente a distância em diversas instituições de ensino ao redor do mundo.

Este desfalque de histórias que atenda aos requisitos pedagógicos de conceitos matemáticos é pontuado nas dissertações de Santos (2021)¹² e Souza (2022)¹³, o que impulsiona estas pesquisas a criarem suas próprias histórias como proposta pedagógica. De maneira ligeiramente diferente, e com maior ênfase no contexto cultural, no campo das ciências, também voltando seu olhar para a práxis docente, Machado (2019) apresenta as contribuições do uso de histórias, concentrando-se nas histórias em quadrinhos, como um recurso prático lúdico alternativo para a condução de conhecimentos de Astronomia. Seu estudo está preocupado com as dificuldades dos professores de proporcionar a compreensão da Astronomia sem recursos físicos como brinquedos e maquetes, propondo um momento de formação continuada que alia o letramento científico a aspectos culturais.

Nesta perspectiva, Machado (2019) desenvolve o conceito de Letramento Científico Cultural ao resgatar a perspectiva dos diversos grupos culturais de interpretar os corpos celestes na Astronomia, de outro modo, utilizando-se desses saberes culturais para aprender ciência. Assim, para Machado (2019, p. 34), “não basta o aluno ser alfabetizado/letrado cientificamente, é necessário que o aluno seja capaz de associar os conceitos científicos ao contexto/local que estes saberes estão relacionados.”

A criação de uma história em quadrinho construída cooperativamente com professores do Ensino Fundamental que apoiasse as visitas ao Planetário Unipampa foi um dos objetivos da dissertação de Machado (2019) alcançado com sucesso, pois fora estruturado como um material acessível dentro de sua perspectiva de Letramento Científico Cultural. O que merece destaque foi o interesse dos docentes colaboradores da pesquisa de reconhecerem as histórias como um instrumento lúdico de auxílio de sua práxis educacional, rico em possibilidades, como endossaram os outros pesquisadores mencionados (Kitzberger, 2022; Almeida, 2019).

Denota-se que na proposta de Machado (2019), apesar de não trabalhar diretamente com crianças, constrói em colaboração aos docentes participantes de sua pesquisa a valorização pelas histórias ao mesmo tempo que fomenta a valorização dos saberes culturais. Apesar das histórias produzidas servirem a uma finalidade prática pedagógica, uma vez construída em colaboração com grupo, esta passa a criar afinidade com aquela atividade (sua história, seus personagens) e

¹² Santos (2021) e mais dois contribuintes escrevem “O clubinho” para desenvolver noções probabilísticas seguindo o estudo publicado pela *Nuffield Foundation*, em Londres de 2012, sobre demandas cognitivas, estipulado por Bryant e Nunes, que visa contribuir para a compreensão da probabilidade pelas crianças, instigado, entre outros motivos, pelas dificuldades de aprendizado dessa temática tanto por adultos quanto pelo público infantil, disponível em: https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Nuffield_CuP_FULL_REPORTv_FINAL.pdf. Acesso em 1 set. 2023.

¹³ Souza (2022) realiza a autoria de *O enigma do bichano* - como meio de desenvolver o pensamento algébrico com o público infantil, mais especificamente, crianças de 1º a 4º ano.

o impulso pela fomentação as histórias é trabalhado internamente neste processo, em semelhança ao observado na pesquisa de Teófilo (2023) com as crianças de 6º ano que também tiveram a proposta de recriação de histórias. É uma postura diferente das pesquisas de Santos (2021) e Souza (2022) que não tiveram aplicações ou construções colaborativas de um ambiente de brincar com histórias, e sim, estavam mais fixas na fidelidade à exposição adequada do saber matemático que tinham como alvo de desenvolvimento.

Mas até que ponto seria justo exigir de uma história de ficção que fosse fidedigna a realidade outra que não ao seu próprio mundo fictício? Seguindo o postulado por Zilberman (2012), as únicas legítimas metodologias de uso das literaturas infantis, seja em qual espaço for, enfocam a criança - sua relação de identificação no que concerne a compreensão de si mesma, e de outros perfis e contextos, o que, oportuniza sim, a análise de texto salvaguardada para quando voltada para o mesmo sentido: o de compreensão e ampliação de mundo.

Há nisto um posicionamento claro de abstrair qualquer caráter didático, de “supremacia adulta” dos espaços de brincar com histórias. O mesmo a ser estendido às literaturas que abordam temáticas sociais. As histórias de ficção não devem ser usados como instrumentos ideológicos moralizantes para manutenção de um ideal de sociedade adulto, mas sim, centralizar-se aos interesses de seu receptor, sem cair nisto, em adaptações simplistas e pueris que desmerecem e mitificam a própria identidade infantil (Zilberman, 2012).

É por estas linhas que caminham as três dissertações que tem por foco temáticas sociais, com destaque especial para as duas pesquisas da região norte, de Barros (2021) e Aguiar (2018) que se utilizam das literaturas e histórias orais locais como intermédio de reforço e desmistificação da identidade indígena.

No caso de Barros (2021), intrigada com a perspectiva de preconceito cultural, apresenta a literatura indígena como um instrumento de combate, bem como de incentivo à memória coletiva intercultural no contexto educativo do ensino fundamental regular dos anos iniciais do estado de Roraima. Para a pesquisadora, trazer histórias indígenas para a sala de aula regular significa “[...] para o não indígena quebra com a internalização de uma memória coletiva unilateral, estereotipada. [...] é desconstruir conceitos pré-existentes para reconstruí-los” (Barros, 2021, p.102).

Desta premissa, Barros (2021) faz, primeiramente, a análise das obras do autor Cristino Wapichana que é da localidade e parte para pesquisa-ação de uso das mesmas com alunos da escola regular para analisar o contato com alunos não indígenas com esse material que traz

contribuições dentro da concepção de interculturalidade sobre a literatura indígena contemporânea.

De modo geral, a principal contribuição da pesquisa de Barros (2021) centra-se na afirmação da identidade indígena local como proposta a ser trabalhada em uma educação intercultural por meio da literatura local, ou como a pesquisadora prefere, o incentivo à memória coletiva intercultural. Neste contexto, defende a interculturalidade escolar como meio de coparticipação e representação da diversidade cultural dentro da escola, incentivando respeito e valorização da diversidade. Instiga a escola a reformular-se além das grades curriculares coloniais, e abrir espaço para as diferentes culturas além da eurocêntrica disseminada.

A literatura analisada por Barros (2021) colabora para a preservação, disseminação e representatividade da identidade indígena pois o são narrativas de mitos e histórias dos próprios povos locais. Através dessas histórias, possibilita-se o contato mais íntimo com diferentes culturas, ao mesmo tempo que permite ao docente trazer a temática para sala de aula com os devidos cuidados e respeito que as narrativas merecem, pois parte de um conto feito por eles próprios e induz pessoas não indígenas a se aproximarem de forma lúdica e confortável com esses diferentes mundos, que passam então a se encontrar e dialogar.

Em semelhança a Barros (2021), Aguiar (2018) advoga em prol da aproximação do currículo escolar com as culturas indígenas da comunidade, analisa especificamente os povos indígenas de Tocantins, em que está embutido, nesta premissa, apresenta, tal como Barros (2021) o valor das narrativas míticas na práxis pedagógica, analisando especificamente, para o estudo e aprendizagem de Matemática. Em outras palavras, traz como proposta os mitos, como tradição oral de cultura, a se verem como proposta de ensino matemático, ainda que não tenha sido aplicada, cumpriu com o objetivo de apresentar uma proposta ante ao anseio da comunidade na ausência de material didático específico.

Em defesa de sua proposta, Aguiar (2018) aponta os mitos como meio de conhecer as culturas das comunidades indígenas, abordando também uma perspectiva de ensino interdisciplinar aliando cultura e matemática, e para essa perspectiva, destaca a importância do envolvimento da comunidade com a escola, do envolvimento do professor em todas as etapas, de forma que as diversas etnias se façam presentes no âmbito escolar com o devido respeito às suas tradições. As temáticas transversais, superando as caixinhas disciplinares, abordadas pelos mitos selecionados por Aguiar (2018), atuam de forma coparticipativa comunidade-escola.

Dentre os temas transversais levantados por Aguiar (2018), aquele que foi apresentado como uma preocupação unânime em todos os povos indígenas pesquisados foi referente à

preservação ambiental, uma temática interessante de ser abordada em qualquer parte do Brasil, principalmente na localidade da presente pesquisa, que centra no norte amazônico.

Já, voltando-se para as especificidades da matemática, os mitos contribuem para a demanda em escassez de livros didáticos voltados para escolas indígenas, pois permitem a exploração dos seus próprios pressupostos matemáticos para a construção de um conhecimento outro, sem inferiorizar ou substituir nem um nem outro, mas sim aliando saber científico e saber tradicional indígena. Uma empreitada diretamente dependente da perspicácia do tríptico docente, comunidade e escola de fomentar esse olhar dinâmico e transversal na criança/ouvinte. Assim, uma vez concebida a ideia do saber como uma criação humana, a criança torna-se protagonista da narrativa do saber, (re)significando conceitos em seu mundo social.

Em seu *locus* de análise, Aguiar (2018) observou que as narrativas já eram utilizadas como recurso pedagógico, ainda que restrito à perspectiva de valorização cultural, o que foi feito pela pesquisadora, foi explorar seu uso, afunilando o olhar para os conhecimentos específicos de matemática. A seleção dos mitos considerou o contexto cultural em que está a escola, de modo a contribuir com a valorização deste mesmo *locus*.

Aguiar (2018) comunga do pensamento de Barros (2021) ao postular que as narrativas indígenas têm por si mesmas o valor cultural de socialização de suas vivências, reforçando a identidade e autonomia de seus povos interlocutores. Por apresentarem costumes de modos de vidas diversos, fomentam olhares outros, perspectivas outras, para solução de problemáticas e explicações de conceitos de cotidiano humano.

Com as reflexões de Aguiar (2018) e Barros (2021) observa-se que ainda que se queira separar a realidade cotidiana em caixinhas disciplinares, esses saberes não são encontrados como mecanismos abstratos e soltos na sociedade real. Mais ainda, estão intrinsecamente envolvidos com as características culturais do mundo em que está ambientado. Trabalhar conceitos específicos e fechar os olhos para a personalidade das personagens seria ignorar parte da riqueza de conteúdo que tornam as histórias tão fantásticas e atrativas, que impediria por consequência o estímulo afetivo entre criança e história: a identificação com a personagem protagonista.

Assim, tal como pontuou Kitzberger (2022), considerando que os autores das narrativas são humanos como qualquer outra pessoa, mesmo que seus enredos sejam pincelados de magia e fantasia, ainda pode-se identificar uma base de fundamentação na realidade. Explorar essa

ligação é a habilidade de um leitor crítico, e de outro lado, incitar a criança e/ou leitor iniciante a perceber essas nuances é a tarefa do mediador da história¹⁴.

Com isso em vista, trazer culturas, costumes e crenças outras para a sala de aula, ou até mesmo, trabalhar temáticas complexas que visem desmascarar tabus sociais mediada pelo uso de histórias se apresenta como uma maneira acolhedora de abordar estes assuntos, pois perpassam pelos versos atenciosos do escritor, manifestando das perspectivas próprias destas personagens, suas vivências com as fidelidades cabíveis dentro do mundo fictício.

O mundo fictício das histórias atua como a *quarta parede*¹⁵, que separa a criança da narrativa em uma linha muito fina, mas que exatamente por isso, lhe permite imergir e interagir com aquele mundo imaginário, sem medo de ser repreendido e questionado. Pelo contrário, por se tratar de um faz-de-conta, é que a criança se vê valente e empoderada para desbravar aquela nova realidade.

Resgatando a experiência de Dias (2022), demarcou-se a temática da seca e da pobreza abordada na história, que eram vivências até então desconhecidas para as crianças, mas que, mesmo assim, foram trabalhadas e explicitadas, que apesar de serem histórias, a seca e a pobreza realmente existem no mundo real, e conversar sobre estes assuntos não prejudicou a compreensão e nem a experiência das crianças com as histórias.

Trazer enredos que abordam a morte de personagens, a pobreza, as dificuldades da vida do mundo social, as injustiças e preconceito, e mais ainda, permitir que as próprias crianças tomem consciência e se façam refletir sobre isso não reduz a produtividade das aulas, pelo contrário, colabora para expandir a percepção de mundo para além da ficção (Dias, 2022).

Com tudo o que foi posto, as pesquisas pontuadas defenderam que a característica de contextualização das histórias, não se restringe a simples exemplificação prática de um saber na realidade, mas está carregada de vivências e experiências, impressas de culturas e costumes, incitando perspectivas e provocando novas atitudes. As personagens, apesar de compostas de

¹⁴ O mediador da história será mais profundamente caracterizado nos próximos dois capítulos, no entanto, pode-se adiantar que neste contexto atuam dois ou mais mediadores ao mesmo tempo, ao considerar o professor, o autor da narrativa e os comentários e percepções trocados entre as próprias crianças ao longo da história. Assim, em uma situação em que a criança é posta sozinha com a história, no mínimo atua como mediador a própria história e as conversas que ela provocará posteriormente com quem quer que levante o assunto, podendo ser um familiar, um amiguinho, etc... Assim, quando cita-se mediador da história compreende-se a pluralidade de interações que envolvem o leitor antes, durante e depois da narrativa.

¹⁵ Na ficção “quarta parede” representa a ação na qual o personagem fictício toma consciência e dialoga diretamente com o público na realidade. Nesta pesquisa, usaremos o termo em movimento inverso, onde os personagens do mundo real tomam consciência da ficção como representações de sua realidade, inspirada no romance *Omnisciente Reader's Viewpoint* adaptado na versão coreana de histórias em quadrinhos, dos autores conhecidos como *sinNsong*. Na seção “Um conto sobre os caminhos metodológicos da pesquisa”, o termo, acompanhado por uma citação da obra, é resgatado nesta pesquisa.

palavras, se vêm recheadas de vida, e essas características são passadas para o pequeno leitor/ouvinte, que mergulha nesse mundo com a máscara de protagonista, passando a lutar suas batalhas, refletir seus enigmas e aprender com sua cultura.

Nesse sentido, o papel do professor, da escola e da comunidade enfatizam-se para estimular o letramento literário, disponibilizando leituras diversas, em perspectivas diversas, sempre com a intenção de expandir o mundo para fora das quatro paredes da sala de aula, apoiando-se no lúdico como vias de provocar o olhar crítico e atuante da criança. Aventurar-se no mundo dos livros, mas também como ponte de protagonizar seu papel na sociedade real.

No que concerne ao letramento, depreende-se que as abordagens aqui expostas, inclinaram-se para o conceito de letramento que transcendia a simples memorização de conceitos específicos, pontuando as contribuições de utilização das histórias como meio para a contextualização destes conhecimentos em sua utilização social, postulando assim, o letramento como a apropriação de saberes para ressignificação dos mesmos no meio social. Por outras palavras, os saberes deixam o âmbito abstrato e passam a ressignificar-se nas atuações cotidianas daquele que os domina. É, também, esta concepção de letramento a defendida neste trabalho.

Quanto à abordagem de temáticas sociais, observamos a riqueza cultural que pode ser encontrada com um olhar voltado para as histórias e anseios da própria comunidade em que a escola está localizada, trazer os costumes da comunidade para dentro da sala de aula promove a valorização dessas culturas e o empoderamento dessas identidades. Há também que se considerar que nem todas as histórias têm narrativas felizes apenas porque são para crianças, disponibilizar enredos em que a criança se veja confrontada com experiências novas e até tristes, auxilia a prepará-la e preveni-la de enfrentar a mesma problemática no mundo real. Em intermédio das histórias, tais temáticas se apresentam de forma confortável e lúdica para criança, permitindo sua livre expressão e compreensão ao tornar-se parte do brincar com histórias.

No mais, todas as pesquisas expostas no quadro 1 advogam quanto a importância do papel docente enquanto mediador, pois sem o domínio (seja do leque de histórias, seja do próprio conteúdo da narrativa, ou a simples compreensão das histórias como recurso lúdico de ensino participativo) e, por consequência, a preparação adequada, o momento que deveria ser construído em um ambiente de diversão e participação e aprendizagem, pode se tornar apenas outra tarefa enfadonha na lista de atividades escolares diárias, o que não é a premissa de nenhuma das dissertações aqui citadas de proposta do uso das histórias infantis em sala de aula.

Para sumarizar, observa-se que a ideia de letramento como apropriação de saberes tendo como fim sua ressignificação na atuação pode ser adotado para além dos saberes específicos pontuados nas caixinhas disciplinares. Os saberes não se limitam a conceitos abstratos, mas sim experiências diversas (científicas, culturais, sociais) que são cotidianamente utilizadas e ressignificadas em uma relação interpessoal. As histórias assim, foram retratadas como uma ponte que o docente pode fazer uso para que a criança perceba e amplie sua compreensão de mundo, para além de conceitos específicos e abstratos.

O que essas pesquisas expressam em comum é sua preocupação com a aprendizagem da criança. Apesar de todas terem pontuado a importância do papel do professor enquanto mediador, e em geral enfatizarem as histórias como um caminho lúdico de aprendizagem participativa que pode apoiar sua práxis, da análise do conjunto dessas obras emergem inquietações em três aspectos ainda pouco explorados, que são: contexto da práxis docente (estímulo institucional e pessoal), o desconhecimento da versatilidade da abordagem (interesse pessoal e domínio do recurso lúdico), e a ampliação de recursos didáticos (ausência de materiais de suporte ao docente). Esses três aspectos estão diretamente ligados a necessidade de investigar as condições e circunstâncias que delimitam a práxis docente no uso das histórias em sala de aula, e assim lançar o olhar para seus anseios, perspectivas e restrições, posicionando-se assim o interesse (inicial) da respectiva dissertação.

No entanto, o que dizer sobre o brincar com histórias quando as metodologias assinaladas de uso de histórias apresentaram-se com enfoque predominante no ato pedagógico? Quais são as considerações das crianças sobre essas propostas? A curiosidade que demarca não observada por nenhuma das pesquisas é: qual a proposta das crianças do uso de histórias na escola? O que elas acham deste objeto? Como interagem com ele no cotidiano escolar? Como realmente se constrói o brincar com histórias pelos próprios infantis?

Depreende-se que todas as pesquisas refletem sobre o que é o melhor para a criança (assinalaram extensamente sobre a importância da formação do letramento literário, compreensão de saberes específicos abstratos e respeito e valorização das diversidades culturais...), enfatizando um auxílio a práxis docente, mas nenhum pesquisador se propôs a observar o que as crianças têm a falar sobre o brincar com histórias. Por isso, esta pesquisa propõe-se a abrir espaço para as crianças e torná-las, também, protagonistas desta narrativa. E assim investigar como elas próprias concebem os espaços de brincar com histórias na escola.

2 CONTOS SOBRE LUDICIDADE E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: compreensão do jogo, o brincar e a história

[...] você olha para a Arena. Perceba como aqui - quando nós não construímos, mas tocamos no éter - ela é muito maior do que você poderia ter imaginado. Ou pelo menos é maior do que a sua imaginação. As pessoas formavam longas filas para conseguir suas entradas para as lutas, enquanto guardas tentam manter o controle do fluxo de pessoas. Repare que cada ingresso é formado por um pedaço de papel com um carimbo real, e aqueles que já o conseguiram o agitam como se fosse um troféu. O sol toca na pele das pessoas e toca na nossa, e a esquenta com vigor. O suor escorre na testa delas e escorre na nossa. Você sente a pele úmida de suor. O ar mais ofegante. E se sente vivo como nunca.

-Corações de Neve, 2009, p.122-123.

No fragmento acima, Raphael Draccon, nos ensina que se constrói o éter quando o imagina, e o toca quando interage com ele. Mas antes de adentrar o vasto universo etéreo que a imaginação serve de guia e ponte, é necessário aprender a percebê-lo. Quando se está muito envolvido, submerso em uma atividade que se tem como rotina, corre-se o risco de passar-se despercebido o esforço criativo e o empenho autotélico de realizá-la, experimentá-la (Csikszentmihalyi, 2022). O primeiro convite que se faz ao presente leitor é que se lance uma outra lente para as atividades que lhe são cotidianas. Pois, como assinala Vigotski (1991), a aprendizagem não começa na escola.

Ao entender-se a aprendizagem como o *resultado* da aquisição de um conhecimento, esta pode ser alcançada por meio de duas trilhas de desenvolvimento não estranhas uma à outra, mas que se apoiam mutuamente: formal e informal (Brougère e Ulmann, 2022).

A diferença se instala quando as instâncias formais de ensino se caracterizam pelo fornecimento do saber sistematizado e pela instrução direcionada movida pelo outro mais experiente (usualmente, o destaque desse papel pertence ao educador profissional). De outro lado, a trilha do saber informal caracteriza-se pelas suas oportunidades espontâneas de vivências, daí deriva que o saber construído está ligado a um contexto específico no qual ele foi vivenciado e, por conseguinte, a própria instrução recebida é espontânea, ou melhor, de participação voluntária. Na trilha do saber informal, o outro mais experiente começa com o grupo mais íntimo, familiar e segue conforme se amplia os laços de relacionamento: a mãe, o irmão, a tia, a vizinha, os netos da vizinha, a professora, os coleguinhas... E a lista segue interminável.

As atividades que adotamos por rotina são, na verdade, saberes informais ligados aos interesses, às relações e aos sentidos mobilizados pela e para as vivências sociais de cada um,

em cada contexto, conforme explicam Brougère e Ulmann (2022). Esses saberes foram todos frutos de um processo de observação, imitação e reapropriação, após o qual se consolidam em um arcabouço seguro de condutas que o ser humano mobiliza com regularidade e, com a conseguinte internalização de tratá-las como triviais por já estarem instaladas na memória concreta, de acesso automático.

Os autores (2022) ainda destacam que, embora tais práticas possam parecer estranhas quando encaradas como aprendizagem, por se distanciarem do modelo formal de educação que oferece o saber pronto para ser reproduzido e reutilizado — não sendo, portanto, “portadores de generalidade” —, tratam-se de saberes situados, ligados aos seus contextos, num exercício que transforma o próprio olhar sobre a atividade. Isso não significa que não possam ser utilizados em outros contextos, mas evidencia que são primeiramente desenvolvidos naquele ambiente específico, e sua adaptação em outros tempos e modos pode ser ofuscada pelo uso habitual (Brougère, 1998).

Assim, a realização de um saber obtido como trivial precede o esforço e a dedicação sobre este. Desta forma, a jornada de conhecimento de uma pessoa perpassa tanto pelo esforço em desenvolver conhecimentos em locais formalizados quanto o desenvolvimento das habilidades para atuar com desenvoltura nas experiências cotidianas (Brougère e Ulmann, 2022).

Diante disso, espera-se que o leitor, compreenda a aprendizagem como uma atividade estopim que estimula variados processos de desenvolvimento por meio da interação com outras pessoas e seu entorno (Vigotski, 1991). Se será uma atividade estruturada (formal) ou não (informal) não importa desde que seja uma experiência proveitosa para o participante, isto é, quando seu acervo de conhecimentos é por ela estimulado e ampliado¹⁶.

Com este conceito fixo, destaca-se o jogo como uma das atividades que promovem experiências propícias de aprendizagem. Não necessariamente o jogo educativo. Mas sim o jogo enquanto atividade fruto do brincar lúdico. Aquele derivado da trilha informal de vivências cotidianas. O jogo em seu estado natural, enquanto fenômeno cultural.

Para compreender as ligações entre jogo e a aprendizagem, ou melhor, a proposição do jogo como uma atividade educativa informal de maneira a avizinhar-se do que a presente pesquisa assume como *brincar com histórias*, convida-se o presente leitor a refletir sobre as

¹⁶ A discussão sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem é aprofundada nas próximas duas seções secundárias desta seção. A presente seção traceja as ligações entre aprendizagem e a ludicidade com o intuito de aproximar os conceitos (aprendizagem, lúdico, brincar, jogo e histórias infantis) e conceber uma definição/caracterização/contextualização entorno do brincar com histórias.

características do jogo, a destacar especificamente três: a adoção de um mundo simbólico/fantasia, a participação voluntária, e adoção à regras.

A primeira característica do jogo é sua imediata adoção a um mundo simbólico, um mundo no reino da fantasia, no imaginário. O jogo como um fenômeno cultural detém em si uma determinada intenção que impulsiona o jogador a suspender a regularidade cotidiana para imprimir-lhe um novo sentido, embutida nesta intenção, assenta-se seu valor por sua própria realização (Huizinga, 2000). Desta maneira, o jogo é marcado como um adereço que é colado na rotina diária, estratificando o jogador das amarras do mundo real.

No que concerne aos processos de ensino-aprendizagem, o domínio sobre o simbólico configura uma primeira experiência de aprendizagem que a criança/jogador exercita durante o jogo, isto é, a criatividade abstrata. É através do brincar que a criança deixa o plano concreto do real, para exercitar o cognitivo, o imaginário. Nesse sentido, Vigotski (1991) dirá que a imaginação é o brinquedo sem ação, pois, da mesma forma que se manipula um brinquedo almejando a realização de uma ação que de imediato é impossível, a criança fantasia de forma a criar em imaginário uma realidade a qual, no plano concreto, foge de suas possibilidades.

No brincar imaginário, a percepção fixa-se não no objeto concreto, mas no simbólico. O objeto concreto, o plano real se torna pivô de separação pois não correspondem literalmente ao desejado. É justamente este o “erro” que, conforme o autor (1991), a imaginação corrige pela fantasia e pelos modos de conduta entorno dele. Nesse brincar, a criança manipula, mediada pela imaginação, o significado, o conceito, e inconscientemente, passa a apropriar-se deles.

A manipulação de um conceito provoca a inconsciente construção de uma materialidade sobre este, isto é, ela passa a refletir e co-construir conceitos através do brincar (Vigotski, 1991). Por isso é certo reconhecer que a brincadeira é a forma como a criança interage com o mundo, pois é através da representação, do faz de conta, da imitação, de suas brincadeiras infantis, que ela *aprende* os signos de sua cultura e de seu entorno conforme interage, *brinca* com estes.

Apesar disso, a ideia de jogo é comumente antagonizada pela seriedade. Se o jogo é considerado uma evasão da realidade, a seriedade se apresenta como o fluxo concreto e linear da vida, no entanto, uma vez que o jogo também pode ser sério para seus jogadores, o jogo torna-se parte ornamental da vida, ampliando-a com seu próprio significado, sua própria função social (Huizinga, 2000). Nos espaços de jogo, a fantasia e o lúdico acompanham intimamente seus jogadores como características próprias e complementares deste significado, como é pontuado a seguir:

O caráter especial e excepcional do jogo é ilustrado de maneira flagrante pelo ar de mistério em que freqüentemente se envolve. Desde a mais tenra infância, o encanto do jogo é reforçado por se fazer dele um segredo. Isto é, para *nós*, e não para os outros. O que os outros fazem, "lá fora", é coisa de momento não nos importa. Dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida quotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes. [...] (Huizinga, 2000, p.13)

Neste sentido, uma vez que o jogo se institui como uma estratificação do cotidiano regular, o jogador é concebido como um participante voluntário que, por sua vez, adere conscientemente à reorganização das leis regentes durante o espaço-tempo do jogo. Por isso, a voluntariedade e, ao mesmo tempo, a participação consciente são peças fundamentais na manutenção do jogo. Por ele não ser uma parte “séria” da vida, e assim taxado como “supérfluo”, o jogador é capaz de abandoná-lo ou adentrar nele a qualquer momento e, de maneira inversa, é unicamente o interesse do jogador de construir aquela atividade que pode sustentá-la (Huizinga, 2000). É assim que o jogo se reafirma por ser autotélico. Pois depende de uma personalidade autotélica, isto é, a pessoa realiza a atividade por sua própria vontade, sem buscar necessariamente um objetivo externo (Csikszentmihalyi, 2022). É baseado nesse caráter auto regulador que o jogador se dedica a desenvolver as habilidades, os saberes que precisa dominar para participar/co-construir o jogo.

Repare que, por ser de participação voluntária como de praxe o são as experiências informais, a aprendizagem mediada pelo jogo, também é voluntária, inconsciente, autotélica, automotivada. Essa característica por si só propicia uma atuação protagonista da criança, pois o interesse parte do próprio indivíduo de desenvolver-se para realizar e participar daquela experiência. Em razão disso, a experiência ganha significado, compromisso e dedicação daquele que a assume. Vale destacar para reflexão do leitor, na via inversa, como a trilha conservadora do ensino formal instiga uma postura passiva da criança-aluno, por atividades de repetição e memorização, e em justa causa, como essa experiência não é proveitosa para a criança uma vez que não consegue imprimir-lhe um significado¹⁷.

É neste aspecto de participação consciente, autoimposta, que Kishimoto (1986) pontua a diferença primordial entre os jogos educativos e os jogos infantis. Diferentemente dos jogos infantis que são constructos próprios de seus jogadores – são eles mesmos que constroem as regras e regulam o ritmo do brincar –, os jogos educativos estão nivelados por uma finalidade estreita e coerciva do adulto de instigar aquela atividade nublando-se para determinado objetivo

¹⁷ Esta discussão é aprofundada na subseção 2.2 *A zona de desenvolvimento iminente*.

e, uma vez que se perde a voluntariedade e o controle sobre o desenvolvimento da ação, jogo converte-se em atividade (Kishimoto, 1986).

Dessarte, em conjunto a participação voluntária, a manutenção do jogo também depende fortemente do estabelecimento de suas regras. Isto é, a criação das *novas* regras para a fundação do mundo de fantasia que se quer manusear. Por isso, “[...] Todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que “vale” dentro do mundo temporário por ele circunscrito. As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão. [...]” (Huizinga, 2000, p.12).

O potencial educativo da existência de regras em uma experiência se manifesta como guia da atuação criativa do jogador. As regras não são limitadoras, mas sim os alicerces que fundamentam o “círculo mágico” de jogo, como chamou Huizinga (2000). Barreiras que o próprio jogador se submete para enfrentar criativamente. As regras são o que tornam o jogo desafiador, e estimulam o jogador a se aprimorar dentro das condições dispostas.

O brincar de faz de conta, por exemplo. É um brincar muito próximo do brincar com histórias. Pois é uma brincadeira, que da mesma forma que o leitor absorve e recria o mundo descrito em seu imaginário, a criança no brincar de faz de conta também, mas agora, pelo uso de outros recursos materiais (brinquedos) e com ações físicas, manuseia o conceito do personagem por ela desenvolvido.

A brincadeira de faz de conta torna as regras implícitas da vida explícitas e cruciais para o bom funcionamento do brincar (Vigotski, 1991). Pois conduz o comportamento do participante, incitando-o a refletir crítica e criativamente sobre o papel por ele a ser assumido nesse brincar. Como ele percebe, como ele idealiza que esse personagem deve ser representado. Inicia-se assim, o manuseio do conceito personagem “mãe”, “filho”, “piloto”, “guerreiro”.

Ademais, as regras do mundo imaginário possibilitam que a brincadeira seja conduzida, ou melhor, brincada/jogada, em outros momentos. Desta forma, o jogo pode ser percebido como uma memória cultural (Huizinga, 2000). Ainda que seja restrito a um espaço e tempo delimitado, após o fim, permanece na memória de seus jogadores, passível de ser re-jogado e compartilhado como uma tradição (Huizinga, 2000).

É neste sentido de memória cultural, que o brincar com histórias não se finda uma vez que o livro é fechado. Ele se transforma em um brincar de faz de conta, em um brincar de disputa, em um brincar de ler de novo, de ler em conjunto, de ler apenas trechos favoritos, brincar de ilustrações... E por meio desse brincar, o manuseio dos diferentes conceitos, personagens, signos, pontuados na história se reconstroem e se reformulam conforme o contato e a afinidade da criança aumenta e se apropria desses e de outros signos culturais de seu entorno.

Por meio desta nova lente sobre o cotidiano e sobre a aprendizagem neste contexto, destrincha-se que o brincar não é uma atividade trivial, “[...] mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem. [...]” (Brougère, 1998, p.104). Pois, usualmente, ignora-se o fato de que é preciso, antes de jogar, *aprender como* jogar, isso é, empreender domínio sobre a cultura lúdica específica do jogo estipulado (Brougère, 1998). Perceba que o pré-requisito para realizar o jogo é o domínio da cultura lúdica, isto é, os saberes, as impressões que o indivíduo constrói de suas experiências cotidianas, reflexos e reinterpretações do que o seu grupo concebe como lúdico (Brougère, 1998). Assim, o jogo é o meio pelo qual a cultura lúdica é exercida - pois é por meio desta que é possível “[...] controlar um universo simbólico particular” (Brougère, 1998, p.107).

Por isso, o jogo só pode ser compreendido a partir de seus próprios jogadores, dentro de seu próprio significado na cultura, pois é com eles que constroem e se interpreta a cultura lúdica de cada grupo e de cada contexto (Brougère, 1998; Huizinga, 2000). Veja o exemplo inicial do fragmento do livro de Draccon (2009). É certo que nem todas as pessoas gostam de ambientes tumultuados. E dentre os vários esportes e competições, a luta pode não ser a mais popular. Este fato simples demonstra o quão particular é a cultura, e ainda mais, a cultura lúdica de cada grupo, em seus respectivos contextos.

Para exemplificar essa particularidade de significado do jogo enquanto fenômeno cultural, o estudo de Ariès (1986) tece algumas contribuições sobre a história dos jogos na sociedade antiga, no qual o trabalho não tinha o mesmo valor ocupacional que a sociedade contemporânea lhe atribui atualmente, e, nestas, ao contrário, os jogos e as brincadeiras eram um recurso não só de entretenimento como também, constituíam uma das principais maneiras de interação social. Por isso, nas sociedades antigas quase não havia distinção do que era brincadeira de criança e brincadeira de adulto. Ariès (1986) narra, por exemplo, que era comum que crianças jogassem jogos de azar apostando dinheiro, ou que nas festas de salão, os adultos brincassem de cabra-cega, o que atualmente se considera uma brincadeira infantil.

O caso da origem das bonecas ilustra essa ambiguidade de usos dos brinquedos e brincadeiras. Ariès (1986) mostra que já havia registros das bonecas desde a antiguidade ligadas ao tributo aos mortos, sob significações religiosas ou na forma dos ditos instrumentos de feitiçaria na Idade Média. Por qualquer motivo que lhe fosse atribuído, a prática da miniaturização de coisas e pessoas do cotidiano apresentava-se como uma arte destinada tanto aos adultos quanto às crianças. O autor acrescenta que, “do século XVI até o início do XIX”, as bonecas eram um objeto popular entre as damas nobres, utilizadas como artefatos decorativos

e como manequins de moda, bem diferentes das bonecas destinadas às crianças que não conservavam os mesmos cuidados (p.91).

Desta forma, uma mesma ação/atividade pode ser identificada como jogo ou não-jogo dependendo do observador que a designa, baseando-se em sua cultura, suas crenças (Kishimoto, 1986). Nos exemplos da boneca isso difere diretamente em como o mesmo objeto era tratado por grupos culturais diferentes (grupos de crianças, grupos de adultos). Nesse sentido, o jogo precisa ser cultuado (reconhecido pelos membros do grupo), munido de um significado que foi por este mesmo grupo estabelecido e conservado, este significado, por sua vez, supõe alguma “experiência” ou “categoria” instituída pelos membros do grupo (Kishimoto, 1986). Isto é, uma finalidade ou justificativa construída para aquela ação, pelo respectivo grupo. Desta forma, diferentes grupos culturais terão perspectivas diferentes do que se configura jogo.

Há de se notar também, que os apontamentos de Ariès (1986) justificam a ausência de distinção entre jogos de adultos e crianças, tanto por seu valor social quanto pela invisibilidade da existência do próprio público infantil que por muito tempo permaneceu à sombra do adulto. O autor explica que, na sociedade medieval até o século XII, não fazia menção a existência da criança em suas pinturas o que deriva da alta mortalidade infantil vigente na época, e por tanto, não havia, assim, espaço para o apego a existência da criança uma vez que esta poderia falecer a qualquer momento. Por isso, da mesma forma que não se tinha o costume de guardar memórias da fase infantil, também se tinha o costume de conceber muitas crianças em antecipação ao estigma de sua baixa sobrevivência.

Quando as crianças passam a ser retratadas em pinturas, é para enaltecer o adulto falecido (uma vez que inicialmente surgiram em memoriais funerários) e não por sua própria importância. Mais adiante, já no século XV, Ariès (1986) destaca o surgimento das crianças nas populares pinturas anedóticas, onde poderia aparecer como protagonista ou personagem secundário, sempre rodeada de um público, o que exprime seu entrosamento na vida cotidiana do adulto, como peça de humor (emergindo a ideia da criança engraçada), mas também como parte intrínseca de suas diversas atividades cotidianas.

Destes apontamentos depreende-se que da mesma forma que a ideia de infância foi sendo construída ao longo dos séculos, o brincar e os jogos foi perdendo sua visibilidade enquanto função social. Huizinga (2000) também discorre sobre a diferença de valor social que as sociedades antigas atribuíam aos jogos, mas também a ideia de educação em contraposição com a comunidade atual, conforme afirma a seguir:

[...] A sabedoria e a ciência dos gregos não eram produtos da escola, no sentido que atualmente damos à palavra. Ou seja, não eram produtos secundários de um sistema educacional destinado a preparar os cidadãos para funções úteis e proveitosas. Para os gregos, os tesouros do espírito eram frutos do ócio — *σχολή* — e para o homem livre todo o tempo durante o qual não lhe era exigida qualquer prestação de serviços ao Estado, à guerra ou ao ritual era tempo livre, de modo que dispunha mesmo de bastante lazer. A palavra "escola" tem por trás dela uma história curiosa. Originalmente significava "ócio", adquirindo depois o sentido exatamente oposto de trabalho e preparação sistemática, à medida que a civilização foi restringindo cada vez mais a liberdade que os jovens tinham de dispor de seu tempo, e levando estratos cada vez mais amplo de jovens para uma vida quotidiana de rigorosa aplicação, da infância em diante (Huizinga, 2000, p.108).

Depreende-se disto, que tanto Huizinga (2000) quanto Ariès (1986) advogam o valor social dos jogos nas comunidades antigas. O destaque de Huizinga (2000) quanto a origem da palavra “escola” na cultura grega é especialmente interessante, uma vez que, neste trabalho, objetiva-se resgatar este mesmo valor das horas de ócio de volta para o brincar na escola, e provocar o presente leitor a perceber a valiosa contribuição do jogo enquanto função na cultura.

Noutro momento, Huizinga (2000) efetua observações de Aristóteles sobre o ócio, e a produção de música como forma de ocupar o tempo nesta perspectiva educativa e cultural do homem livre grego em oposição a nossa, onde o senso comum impropriamente rotula o ócio como “perda de tempo” e o lúdico é preconceituosamente restrito a criança (Luckesi, 2014). Huizinga (2000, p. 117) também apresenta uma pontuação de Aristóteles de que a criança não poderia realizar tal feito, porque é em si, reconhecida como um ser imperfeito. O que ressalta, mais uma vez, “[...] nesta exposição uma distinção entre o jogo e a seriedade muito diferente da nossa [...]”. Nas sociedades antigas o jogo não era simples brincadeira de criança, e nem poderia ser julgado como desimportante.

A figura dos sofistas é outro exemplo de como a sociedade grega antiga concebe de maneira diferente a educação e o jogo. Mais precisamente, explicita como a educação e o jogo apresentavam-se como um único sistema: cabia ao sofista exhibir seus conhecimentos enquanto duelava publicamente para surpreender seu adversário com perguntas ardilosas (Huizinga, 2000).

Segundo Huizinga (2000), a visita de um sofista às cidades era recebida no mesmo nível de um esportista. Tratado como um herói, suas apresentações compunham-se de repertórios programados, pelos quais recebia honrarias, expressas tanto em valor monetário quanto em clamores do público advindos de seus ensinamentos. O jogo que consistia em suprimir seu

oponente em artimanhas argumentativas provocava reações dos espectadores a cada contraposição enigmática, perante “às quais só era possível dar respostas erradas” (p.107).

A estabilidade do jogo consistia na aceitação tácita entre os concorrentes das ponderações lógicas efetuadas, recusando-se espaço para objeções pragmáticas. Por esse motivo, o sofista apresentava-se com um exímio modelo de líder cultural ao cobrir duas instâncias cruciais que também alfinetaram dois elementos marcantes dos jogos arcaicos: “o exibicionismo e a aspiração agonística.” (p.107).

A vista disso, depreende-se que a participação no jogo não era movida estritamente por um valor sentimental, ou seja, o estímulo que leva as pessoas a participarem desta atividade não institui-se completamente sobre as emoções que podem advir disso, mas pelo próprio interesse de realizar aquela atividade em si, com seu significado próprio (Huizinga, 2000).

Perceba que esta atitude autotélica perante o jogo promove em si um processo informal de construção de saber, que se estabelece mediado por um “interesse desinteressado”, onde o saber é constituído pela dedicação para a realização daquela experiência/jogo e, da qual decorre-se o reflexivo aprimoramento de uma habilidade durante sua própria experiência de realizá-la (Brougère, 1998; Csikszentmihalyi, 2022).

A dedicação direcionada é então uma que não se assenta em uma finalidade/resultado da ação, mas centra-se no desenvolvimento da ação em si (Csikszentmihalyi, 2022). Quando se abstém das metas é quando se permite vivenciar a realidade de forma autêntica, sem a ameaça dos pesos emocionais negativos (Csikszentmihalyi, 2022). É assim, que se tem a impressão de que se aprende as coisas, sem estar necessariamente em uma sala de aula, e de outro ângulo, é como se aprende, sem perceber que está aprendendo.

Essa é uma experiência regular para os jogadores regulares do brincar com histórias, pois por meio dos livros, das aventuras por diferentes paisagens, variadas tramas, e uma infinidade de culturas, que se aprende, quase que como, “sem perceber”, não apenas sobre os modos de ser e viver no mundo, mas também sobre aqueles conhecimentos mais específicos, que só na escola que se dá nome tão difícil e abstrato (Abramovich, 1997).

Desta maneira, ao mesmo tempo que o jogo pode ser considerado sério em momentos inerentes a cada jogador, ele também pode não ser sempre lúdico. Um exemplo prático dentro do brincar com histórias: alguns leitores podem demonstrar grande interesse por enredos de terror, enquanto esse mesmo tema pode ser completamente evitado por outros leitores. Segundo Luckesi (2014), a atividade, passa então a se caracterizar como lúdica *após* a participação e as percepções de cada indivíduo. Isto é, depois de ele já ter se tornado um jogador e compartilhar

do mesmo acervo cultural lúdico que os demais jogadores daquele grupo ao qual se identifica. O caráter lúdico é interno e pessoal a cada sujeito (Luckesi, 2014).

A confusão de significado entre o termo “lúdico” e “jogo” decorre de ambos descendem de raízes linguísticas muito próximas. O termo latim *ludus* que era originalmente utilizado para referenciar “jogo” foi abandonado pelas línguas descendentes, enquanto o termo atualmente usado de origem da palavra “jogo” (“jocus, jocar”) referia-se a ação de contar piadas (Huizinga, 2000). Em decorrência disto, Huizinga (2000) adverte contra a redução do conceito de “jogo” a outros termos relacionados ao humor, como riso, piada, ou mesmo o lúdico. Mas tal como pontua Luckesi (2014), ao que concerne à distinção entre ludicidade e atividades lúdicas, apesar desses conceitos atuarem juntos com certa frequência, devem ser observados enquanto objetos autônomos.

Conforme enfatiza o autor (2014), há de se frisar esta distinção entre o lúdico e o jogo: enquanto o jogo é uma atividade externa ao sujeito que dele participa, o lúdico, pelo contrário, é interno e relativo a cada indivíduo, pois remete aos seus gostos pessoais e ao contexto que está sendo vivenciado. Esta distinção visa a não supervalorização de um conceito sobre o outro, ainda que ambos fluentemente possam ser encontrados juntos.

Por esta via, há diversas atividades que são tidas como lúdicas para o senso comum, no entanto, podem provar-se desagradáveis para certos indivíduos em determinadas circunstâncias. Em vista disso, vale ressaltar o caráter relativo, individual, e estritamente pessoal da ludicidade. Por outro lado, essa prerrogativa também permite observar que a ludicidade pode ser encontrada nos mais variados momentos da vida não restringindo-se a uma fase específica, como afirma Luckesi (2014, p.18): “[...] na maturidade, tantos são os possíveis momentos lúdicos, no trabalho, nas relações amorosas, nas ciências, nos estudos, nas conversas, nas conferências, nos momentos de entretenimento e lazer... [...]”.

No entanto, para Kishimoto (1986) a ludicidade é o motor que fomenta a participação no jogo. Essa afirmação está coerente com o que já foi pontuado, uma vez que o jogo não gera benefícios ou ganhos para o jogador, nem responde a regras coercivas diretas do mundo real, e, portanto, não há nada que o vincule a prática do jogo que não sua própria voluntariedade de participar (Kishimoto, 1986). Pode-se considerar então que a voluntariedade está intrinsecamente ligada à intenção inicial do lúdico provindo da realização do jogo. Esta é uma percepção inerente de cada indivíduo. De outra forma, é o aspecto lúdico que atrai o jogador e o instiga a participar do jogo. Assim, todo jogo é inicialmente lúdico, ainda que possa perder essa característica conforme o desempenho individual (pessoal) do jogador é posto à prova.

O importante é não sobrepor os conceitos de jogo e lúdico. Entender que o lúdico pode ser encontrado em outros espaços que não somente no jogo como uma característica pessoal de afinidade para a realização de alguma ação e, perceber que o jogo, apesar de se propor lúdico, não se restringe a tal característica, podendo até perdê-la completamente a depender do posicionamento do jogador, que passa a ser instigado por outros fatores que não necessariamente o lúdico como, anteriormente citado, a intenção antagônica. Lembrar-se que o jogo é jogo quando o grupo que o cultua assim o considera (Kishimoto, 1986).

Nisso, Huizinga (2000) postula duas funções do jogo na cultura: os jogos que têm como foco a competição (a exemplo das apresentações dos sofistas citadas a pouco), e aqueles que tem em vista a representação de algo, como é o caso das bonecas assinaladas anteriormente. Há, também, segundo o autor, os jogos em que competição e representação se sobrepõem no mesmo contexto.

Pode-se ilustrar essa fusão de funções no brincar com histórias. As histórias em si são portas *externas à realidade* cotidiana, constituem espaços diferentes do mundo linear. Seus enredos diversos podem apresentar-se como representações e metáforas deste mundo, ao mesmo tempo que não se restringe à lógica do mundo real, mas constitui a sua própria, *seguindo suas próprias regras*. Por essas linhas, a depender do objetivo da história, a representação de competições pode constituir seus enredos, como por exemplo, na fábula da Lebre e da Tartaruga, em quadrinhos de ação, ou mesmo, no livro que inicia como enxerto esta seção.

No entanto, o brincar com histórias não constitui “brincar” e nem “jogo” quando se restringe ao conteúdo de seu enredo – afinal, uma porta que não é aberta, não promove aventuras, é necessário um *voluntário* curioso para abrir o caminho. Assim, a jornada começa com a participação ativa do leitor/ouvinte e todas as interações subsequentes que advém desta, como por exemplo, a formação de clubes ou rodas de conversas. Neste sentido, assinala-se:

As comunidades de jogadores geralmente tendem a tornar-se permanentes, mesmo depois de acabado o jogo. É claro que nem todos os jogos de bola de gude, ou de bridge, levam à fundação de um clube. Mas a sensação de estar "separadamente juntos", numa situação excepcional, de partilhar algo importante, afastando-se do resto do mundo e recusando as normas habituais, conserva sua magia para além da duração de cada jogo. [...] (Huizinga, 2000, p. 13)

Estas interações de movimentação da imaginação sobre a história é o que constitui o brincar com histórias – sejam as aventuras de um leitor solitário, ou convenções de leitores/ouvintes. Especificamente nestas reuniões podem sim emergir competições (até bem

acirradas), como por exemplo, disputas em defesa de seu personagem favorito, ou para eleição daquele que domina mais trechos do enredo, discordância sobre o final ruim de algum personagem, rivalidade entre fãs de histórias diferentes, e assim por diante. Em todos esses casos, baseado nas estruturas do jogo até aqui explanadas por Huizinga (2000), pode-se observar a manutenção voluntária da concepção de jogo no brincar com histórias.

Ademais, importa destacar como o brincar com histórias, na mesma medida das experiências informais de ensino, pode se constituir como um catalisador de aprendizagem lúdica. Enquanto brincar, depende do interesse voluntário e autotélico de mergulhar no mundo literário proposto, o que consiste em uma atuação protagonista do leitor, a dedicar-se a investigar e se apropriar das estruturas do círculo mágico que desenha o enredo da história. Desta maneira, as leis do mundo de fantasia fomentam uma reflexão direcionada – semelhante a instrução do ensino formal uma vez - que lança a atenção do leitor para os personagens e ambientação que ganha vida, mas não no plano concreto e sim no plano simbólico, provocando o leitor a exercitar o pensamento abstrato para só então, por meio deste, permitir-se manipular o signo, ou nos termos de Raphael Dracon, o éter.

Com tudo posto, nesta jornada para compreender o mundo dos pequenos aventureiros da literatura, resta apresentar as três possibilidades de perfis de jogadores baseados nas colocações de Huizinga (2000). Em primeiro lugar, o jogador crente, o jogador comum, ou regular, aquele que segue as regras do jogo e a cultura devotamente. É por sua ótica que se faz possível compreender a função representativa do jogo. A representação no brincar significa uma imersão, consiste na personificação da ideia imaginada de tal forma que ainda que se tenha consciência de sua irreabilidade, é projetada de tal maneira que passa a ser vivenciada como uma experiência real. Desta forma, mais do que a ilustração de uma realidade falsa, sua atuação no jogo consolida-se como uma transformação imaginária de seu contexto (Huizinga, 2000). No jogo das fantasias literárias, o que estabelece o brincar é a capacidade do leitor de imersão.

Antagônico ao jogador crente, há o jogador desonesto, que joga o jogo tirando proveito e/ou burlando as regras do jogo tendo segundos interesses que não a manutenção do jogo em si, não está interessado no *significado* do jogo (representação/competição) mas sim em algum outro objetivo alheio próprio. Em uma situação de jogo, este “[...] último finge jogar seriamente o jogo e aparenta reconhecer o círculo mágico. [...]” (Huizinga, 2000, p.12, grifo original).

E em terceiro, há a figura do “desmancha-prazeres”, como aquele que não segue ou reconhece as regras do jogo, ou ainda, diretamente, não participa do jogo. Segundo o autor (2000), o desmancha-prazeres é o perfil mais rejeitado entre os jogadores, até mesmo do que o

jogador desonesto, uma vez que sua ignorância as regras do jogo inibem a brincadeira, e com isso destrói o próprio jogo, uma vez que sua atitude quebra a fina barreira mágica da imaginação construída pelos jogadores, e dessa forma, “[...] Priva o jogo da *ilusão* — palavra cheia de sentido que significa literalmente “em jogo” (de *inlusio*, *illudere* ou *inludere*). Torna-se, portanto, necessário expulsá-lo, pois ele ameaça a existência da comunidade dos jogadores” (Huizinga, 2000, p. 13, grifo original).

Apesar de ser rejeitado, usualmente por ser mal-compreendido, o desmancha-prazeres não necessariamente abandona o jogo ainda que seja expulso. Mas, utilizando-se disso, nada o impede de fundar seu próprio conjunto de regras e seu próprio grupo de jogadores (Huizinga, 2000).

Dito isto, é mais fácil reconhecer, no brincar com histórias, o desmancha-prazeres (aquele que não conhece ou pouco conhece a história) e o jogador regular (um leitor devoto), do que o trapaceiro (se fosse arriscar um exemplo, seria o próprio autor da história? O docente?). Qualquer tipo de jogador que se encontre, no que concerne aos espaços de mediação do brincar em campo educacional, usualmente, a figura do educador apresenta-se na posição de um juiz com a função de zelar pela manutenção dos círculos mágicos arbitrariamente formados por todos os tipos de jogadores. Mas não se deve esquecer que, ele mesmo, assume um papel no jogo e por isso deve tomar alguns cuidados para que não veja a si mesmo, como um “desmancha-prazeres”.

A vista disso e, em reminiscência a tudo o que foi posto – sem esquecer de que a ludicidade é um status interno ao sujeito, e, por isso, o que é divertido para um, pode não significar o mesmo para outros; lembrar também que o brincar implica compromisso voluntário –, só resta pontuar o cuidado de si mesmo como a principal dica que se demarca para uma verdadeira construção e manutenção de atividades lúdicas.

Nesse sentido, o educador também está sujeito às regras do brincar. No papel de mediador, sua atenção se bifurca no acompanhante daquele processo, mas também enquanto um participante ativo. Desta forma, para a construção de um espaço lúdico, o primeiro jogador fiel deve ser o próprio líder da sala que a ela propõe e por ela zela, “[...] por isso, não basta estudar em livros o que ocorre com o outro; necessita aprender experimentando, a fim de que possa, a partir da experiência pessoal, compreender o outro quando com ele estiver trabalhando” (Luckesi, 2014, p.14).

Propõe-se com isto, uma mudança de perspectiva, ao invés de analisar os jogos, os espaços de convivência do lado de fora, passá-los a compreendê-los da perspectiva própria

daqueles que dele participam. Uma mudança de perspectiva a ser aplicada a todo espaço educacional, como sugere Brandão (2015), na intenção de superar a ideia da escola como um ponto onde “só se chega” e “se sai”, nos quais estão omissos os pequenos momentos lúdicos cotidianos e o que se avoluma é que aos professores só importam as salas de aula, e as crianças, os intervalos de lazer e, a para ambos, a hora da saída. Entender a si mesmo como único pivô de seu próprio estado lúdico é o primeiro e mais importante passo (Luckesi, 2014). Só a partir de então, se torna possível contagiar os demais para dentro do “círculo mágico” dos jogos e das brincadeiras.

2.1 A MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

A discussão a seguir intenciona provocar o olhar sobre a criança como um pequeno aventureiro, que imerso em sua realidade histórica e cultural, é receptivo e protagonista crítico da exposição de saberes e experiências diversas em seu cotidiano, é alguém que desbrava o mundo real sob a ótica lúdica, projetando, representando e reinterpretando suas próprias vivências através do brincar.

Para fundamentar esta premissa recorre-se ao pensamento vigotskiano, que compreende a aprendizagem como um processo histórico-cultural, que é estimulado desde a mais tenra idade por meio do contato interpessoal. A aprendizagem é tida como um processo perpétuo de vivências culturais, uma vez que compreende que o ser humano está sempre reformulando seu modo de viver e agir sobre seu ambiente, influenciado pelos saberes mediados por sua comunidade, mas em constante (re)significação desses saberes, ao considerar seu espaço circunstancial e tempo vivenciado (Daniels, 2003).

No entanto, inicialmente, há de se fazer uma reconceituação do termo “aprendizagem”, e assim esclarecer o sentido em que ele é considerado nesta pesquisa. Para tanto, apoiou-se no trabalho de análise de traduções das obras de Vigotski realizado por Prestes (2010), a qual ressalta que nem o termo “ensino-aprendizagem”, nem o uso das mesmas palavras separadas, concebem a real intenção original da palavra russa “*obutchenie*”, uma vez que, segundo a tradutora, o termo “aprendizagem” está ligada ao *resultado* do que foi apreendido. Enquanto Vigotski postula uma atividade conduzida/mediada de elementos que enriquecem o sujeito de experiências/vivências (Pestes, 2010).

De outra forma, a crítica de Prestes (2010) assenta-se em que as teorias de aprendizagem se concentram em dois elementos apenas: estímulo e a resposta. O termo “ensino” corresponde a instrução, intenção de instruir; e “aprendizagem”, a consequência do ato de aprender, ao

resultado. Com a junção de ambas tem-se o modelo dual que ela criticou: o início (ensinar) e o fim (aprender). Abstém-se o aspecto de atividade auto-educativa, autônoma, a ação co-participativa deste processo realizado pela própria criança.

Diante disso, é importante conceber que, na perspectiva vigotskiana, o processo educativo fundamenta-se ao longo de três instâncias: a influência externa para a apropriação dos signos e instrumentos culturais; a intenção do outro de instruir e; o interesse pessoal/auto-regulado pela apropriação do saber cultural (Prestes, 2010). Nas palavras de Prestes (2010, p.188, grifo original), “a atividade *obutchenie* pode ser definida como uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana.”

Em consequência disso, quanto mais as interações de uma criança a estimularem a desenvolver hábitos e atividades, mais rapidamente as terá dominado. Se a criança cresce em um ambiente que lhe estimule a leitura, na qual tenha acesso a livros, gradualmente criará hábito por aquela atividade. Diferente de uma criança que não tem acesso a livros e não é estimulada nesse sentido, a atividade de leitura neste caso, se tornará uma tarefa de pouco interesse, não desenvolvida. Isso é aplicado para outras habilidades, como o desenvolvimento da fala em crianças pequenas, que é exemplificado na seguinte consideração:

[...] a criança age em situações que a levam à aprendizagem, no cotidiano de suas relações, na medida em que ela interage com as pessoas ou com os artefatos da cultura. Por exemplo, uma criança que se encontra em processo de aprender a falar, quanto mais o adulto conversa, canta, dialoga, no momento que realiza as atividades de cuidado, como alimentação e higiene pessoal, mais a criança tem possibilidades de aprender, pela interação, um número maior de palavras e de desenvolver diálogos com o adulto. Entretanto, uma criança, da mesma idade, que está distante dessas possibilidades de aprendizagem pela interação tardará mais a desenvolver a fala (Brito, 2013, p.70).

Por esta ótica, depreende-se que a situação de aprendizagem nos espaços de brincar com histórias decorrem por meio das interações que instituem o hábito de leitura (entre criança e criança ou entre criança e adulto), mas também pelas próprias experiências que os enredos promovem. Dessarte, estas experiências não precisam ser diretas, mas podem ser narradas, contadas, frutos de partilhas indiretas, ainda que perpassem pelas significações da própria pessoa que se apropria delas, do que ela reconhece daquele cenário e a partir daí, de suas interpretações para (re)construção de suas próprias experiências. Esse ponto é reforçado na passagem vigotskiana a seguir:

Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com ajuda da imaginação a experiência histórica ou social alheias. [...] (Vigotski, 2009, p.25).

Esta perspectiva permite observar a contribuição valiosa das histórias infantis enquanto instrumento educativo de mediação lúdica, na qual a troca de vivências ocorre em um diálogo entre leitor e história, a imaginação da criança expande-se para abraçar as narrativas dos mundos interpretados pelo autor da história, e então reinterpretados pelo próprio leitor a partir de suas próprias vivências. Isto reforça a importância da intervenção pedagógica de possibilitar a interação das crianças com oportunidades variadas de interação cultural, e enriquecer, desta forma, seu repertório de compreensão e atuação em suas próprias interações sociais (Vigotski, 2009).

Com esta premissa fixa, Vigotski (1994) postula que o desenvolvimento comportamental da criança é derivado dos estímulos fornecidos pela cultura que o rodeia. É um desenvolvimento externo, uma vez que a maturação biológica é interna. No entanto, “[...] A cultura, em geral, não produz nada de novo além do que é dado pela natureza. Mas ela transforma a natureza para se adequar aos fins do homem. Essa mesma transformação ocorre no desenvolvimento cultural do comportamento [...]” (Vigotski, 1994, p.59, tradução da pesquisadora).

Desta forma, os artefatos culturais não constituem como objetos palpáveis, mas a costumes de comportamento difundidos historicamente pelo grupo cultural. É o indivíduo, influenciado pelo grupo, que passa a observar seu meio através das lentes culturais as quais está imerso (imprimindo seus próprios conceitos e tingindo uma tela supostamente branca da cor que lhe é familiar), e a partir disto provocando transformações em seu entorno. Por isso, Pablo del Río e Amelia Álvarez assinalam no prólogo da versão espanhola do livro *O instrumento e o Signo no desenvolvimento da criança*: “[...] Para Vygotski, a representação não é outra coisa senão uma *apresentação mediada* (uma re-apresentação) [...]” (Vigotski e Luria, 2007, p.10).

Nesta abordagem, Vigotski posta-se contra a prerrogativa de dependência de fatores biológicos para o aprendizado, o que ele concebe como desenvolvimento cultural da criança. Afirma que o desenvolvimento está ligado ao mesmo tempo à maturação biológica e a interação social (cultural) (Vigotski, 1994). A fim de elucidar esta questão, Veer e Valsiner (2009)

emprestam uma analogia da fábula a lebre e da tartaruga, onde a cultura (lebre) ultrapassa o desenvolvimento biológico (tartaruga) na influência para o desenvolvimento humano.

Dessa forma, a maturação biológica freia até certo nível o desenvolvimento social, mas não o inibe. Nas palavras do autor, “[...] a maturação orgânica desempenha o papel de condição mais do que de força motriz do processo de desenvolvimento cultural, uma vez que a estrutura desse processo é definida por influências externas. [...]” (Vigotski, 1994, p. 64). Assim, o desenvolvimento social depende mais dos próprios estímulos culturais do que unicamente de uma maturação biológica, uma vez que não é restrito por ela.

Em trabalho compartilhado com Luria, reforça a importância da mediação cultural, com ênfase na mediação interpessoal, para a formação humana ao alegarem: “O comportamento do homem é o produto do desenvolvimento de um sistema mais amplo de vínculos e relações sociais, de formas coletivas de conduta e cooperação social” (Vigotski e Luria, 2007, p.51, tradução da pesquisadora).

Por esta perspectiva, dada a complexidade de relações sociais que o ser humano contemporâneo promove, Vigotski (2003, p.106) afirma que não cabe a escola restringir-se ao desenvolvimento de “[...] determinada quantidade de aptidões, mas capacidades criativas para uma rápida e criativa orientação social.” Esta prerrogativa é reforçada por Daniels (2003) ao explicitar que diante da atualidade globalizante e suas interferências na prática educacional do nosso contexto, faz-se necessário refletir sobre as práticas educacionais tradicionais, que talvez já não se apresentem como adequadas na contemporaneidade.

Em consonância com isto, Zilberman (2012) ao analisar, especificamente, o uso da literatura na escola, alerta que a sistematização dos conhecimentos efetuados pelas instituições escolares é expressa em fragmentos de saberes comportados nas caixinhas de disciplinas, e, com isto, a conversão da criança em aluno. Deste modo, desgasta os aspectos lúdicos da infância e afasta as potencialidades culturais do ambiente socializador que se intitula a escola.

Por esses apontamentos, Daniels (2003, p.10) afirma, tal qual esta pesquisa corrobora, que esse corpo teórico explora uma maneira diferente de observar “os processos de ensino e aprendizagem”, para além dos vícios de memorização de conteúdos e divisões de saberes em caixinhas, é partindo da análise do desenvolvimento histórico-cultural que se observa a gênese das formas superiores de comportamento (Vigotski, 2006). Neste sentido, é apenas em sociedade, por meio da dialética, que o comportamento social (cultural) é estimulado e desenvolvido (Vigotski, 2006).

Nesta concepção, apesar de o indivíduo ser influenciado pelo meio, ele não é tido como uma *tábula rasa*, de atuação passiva, pelo contrário, as experiências de aprendizagem consistem em um processo dialógico, em mediação com seu contexto histórico-cultural. Mais do que isso, a mediação, que se estabelece no “[...] social e instrumental da cultura [...]” é o meio pelo qual as formas superiores (que diferem humanos de animais) são desenvolvidas (Vigotski e Luria, 2007, p.9). Desta forma:

Somente durante o período pré-verbal da criança a atividade instrumental infantil pode ser comparada à dos antropóides. Assim que o uso da fala e de signos simbólicos é incorporado à manipulação, essa atividade se transforma completamente e supera as leis naturais anteriores. Isso gera, pela primeira vez, formas verdadeiramente humanas de operação instrumental. Desde o momento em que a criança começa a dominar seu próprio comportamento com a ajuda da linguagem e rapidamente toma posse da situação, surge uma forma totalmente nova e comportamento e novas maneiras de interagir com o ambiente. Estamos testemunhando o nascimento de formas especificamente humanas de comportamento que, ao romperem com as formas animais de comportamento, posteriormente darão origem ao intelecto, que, por sua vez, constituirá a base do trabalho, que é a forma especificamente humana de uso de instrumentos (Vigotski e Luria, 2007, p.22).

Impulsiona-se, desse pressuposto que invoca a importância da difusão de signos culturais para o desenvolvimento social da criança, a busca por formas e recursos que propiciem a vivência dos mesmos, para então, apropriação dessas experiências realizada pela diligência do próprio indivíduo. Perpassa com isso, por uma mudança de perspectiva que redireciona as formas de interação e percepção da própria cultura, e assim, também, abrindo-se portas para o protagonismo das culturas infantis:

Quando a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico, a ideia de que as crianças vão incorporando-a gradativamente ao aprender “coisas” pode ser revista. A questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos ou crenças), mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia. Portanto, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa [...] (Cohn, 2005, p. 33).

Empreende-se a considerar o ponto de vista do próprio protagonista nas experiências por ele desenvolvidas (sejam estas o brincar ou atividades especificamente educativas). Provocando o presente leitor a reconhecer tanto o papel ativo da criança neste processo que é mobilizado por sua curiosidade e interesse pelo seu entorno, quanto, pela capacidade de seu próprio ambiente de enriquecê-la e apoiá-la nessa trajetória.

À vista disso, Vigotski distingue três tipos de mediação, as quais são: os artefatos culturais, os instrumentos e os sujeitos (Brito, 2022). Esta última com certo grau de destaque, pela valorização, em sua teoria, das relações sociais (as trocas/partilhas de experiências de pessoa para pessoa) e a forma como essas interações influenciam e transformam a personalidade (comportamento) de cada indivíduo (Daniels, 2003).

Nestas linhas, a pedagogia-em-participação apresenta colaborações que reforçam o valor da mediação interpessoal para a formação da criança, pois defende “[...] que as relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa. [...]” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p.27). Em decorrência disso, fundamenta-se sobre princípios de democracia para organização do espaço educativo, valorizando tanto as potencialidades da criança quanto do(a) educador(a) que, juntos, constroem experiências de aprendizagem significativas.

Para tanto, conceber a mediação como espaço de interação participativo, fundamentado no princípio democrático, consiste em “[...] criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que os afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p.12).

Desta forma, esta proposta perpassa por uma releitura do perfil da criança, do adulto e, em seguida, conseqüentemente, do próprio espaço educativo construído por estes. Primeiramente, conceber a criança como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem – curiosa, criativa, questionadora, aventureira do seu espaço social e participante de sua cultura, e portanto, produtora de cultura (Brito, 2022). Em sincronia, compreendê-la como parte ressonante de seu entorno cultural, polvilhada pelas “[...] representações dos adultos sobre as crianças. Significa criar ambientes responsivos e desafiantes onde a criança é vista como sujeito da aprendizagem e não objeto respondente” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p.22-23).

Em consideração a isso, o papel do adulto mediador assenta-se em organizar espaços educativos de experiências culturais proveitosas e interativas, por meio de observação, escuta, e negociação com a criança, seu principal colaborador e centro de todo processo de aprendizagem (Brito, 2022; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013). É por meio da observação e da escuta da criança, que seus interesses, sua história e suas necessidades podem ser compreendidas e conduzidas pelo(a) educador(a) em experiências de aprendizagem significativa (Brito, 2022; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013). Assim:

[...] A criança que se escuta cria *habitus* de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões. A educadora cria o *habitus* de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa. Este é um processo de negociação do currículo com as crianças. A observação e a escuta desempenham aqui um papel central (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 29-30, grifo original).

Dessa forma, os tempos de escuta e de negociação representam elos estruturais em uma pedagogia participativa, pois imprimem espaços de interação e diálogo que reforçam a participação proativa da criança envolvendo suas considerações e seus interesses nas experiências de aprendizagem, as quais, por sua vez, constituem-se “[...] em encontros culturais de crianças e adultos” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p.13).

Nos espaços de brincar com histórias a pedagogia-em-participação pode ser praticada pela oportunidade de as crianças contarem histórias - histórias delas mesmas e histórias de seus interesses e de suas inquietações, discutirem temáticas que instigam curiosidade, e negociarem junto ao adulto mediador a forma como essas histórias podem ser desenvolvidas em experiências lúdicas educativas.

Uma roda de contação de histórias dentro de uma perspectiva participativa, compreende o papel da criança como um jogador capaz de respeitar as regras do jogo porque está disposta a participar da brincadeira, não porque foi intimado para isso, mas porque se sente parte do grupo e responsável por aquela atividade. Nesse contexto, o mediador da história, não é um porta-voz da verdade, mas um anfitrião caloroso, que abraça todos os tipos de jogadores, que respeita seus tempos de fala, que zela pelas regras da brincadeira e mantém acesa a chama da curiosidade entre os brincantes.

Já no que refere sobre a mediação por meio de artefatos culturais e instrumentos, vale esclarecer e diferenciá-los. Artefatos culturais correspondem ao patrimônio cultural e historicamente produzido, estão ligados ao significado representativo atribuído pelo grupo cultural ao qual pertence e por isso, constituem-se nos signos e na linguagem cultuados e (re)construídos socialmente (Daniels, 2003; Brito, 2022). Os instrumentos, por sua vez, remetem a objetos materiais propriamente ditos, instrumentos físicos de acesso circundante (Daniels, 2003; Brito, 2022).

Por exemplo, no brincar de faz de conta, a criança imprime um significado que nem sempre corresponde literalmente ao significado do objeto com o qual ela brinca. Uma caixa de papelão pode ser um carrinho, um avião, um esconderijo secreto, o castelo da princesa, um

navio pirata. Já em um contexto de brincar com histórias, o instrumento mais comum é o livro, enquanto que os artefatos culturais estão impressos em seu conteúdo, desde a forma como é escrito, até as aventuras que narra, mesmo em se tratando de experiências fictícias.

Dessa forma, é possível reconhecer os instrumentos dentro do conceito de brinquedo proposto por Kishimoto (1986) que o define como um objeto para o qual, diferentemente dos jogos, negam a pré-existência de regras de brincar, isto é, está desvinculado de um modo regular de uso. Repare também que o conceito de brinquedo na perspectiva infantil é tudo e qualquer coisa a ele acessível, não restringindo-se às fabricações de mercado e por isso pode incluir também pedras e gravetos, gêneros alimentícios, pequenos animais e plantas, entre outros materiais circundantes. Assim, no brincar, a função do brinquedo/instrumento é personificar outro objeto que está além do alcance da criança, permitindo-lhe a ilusão de seu manuseio, o que culmina, por sua vez, na construção de uma experiência de fantasia (Kishimoto, 1986).

Em vista disso, também são exemplos de instrumentos outros artigos utilizados no brincar com histórias como fantoches, fantasias, bonecas, etc. Neste brincar com instrumentos, as experiências construídas pelo faz de conta constituem-se como uma experiência de aprendizagem induzida pela própria criança, ou seja, sem auxílio de outrem.

Segundo Vigotski (2003), o jogo infantil – ao invés de um treinamento para futuras atuações, como ocorre com os animais (que são mobilizados pelo instinto) – empreende um esforço de exteriorização/apropriação do papel social que a criança observa no contexto cultural e representa em seu brincar, estabelece-se assim, as bases/nuances de sua atuação futura uma vez que exercita o faz-de-conta. Desta maneira, o brincar é o esforço exteriorizante da criança de entender, por meio da imitação, os papéis sociais a sua volta, por isso, “Quando brinca com bonecas, a menina não aprende a cuidar de uma criança viva, mas a se sentir mãe” (Vigotski, 2003, p.105).

Por esta via, o conceito de mediação é esclarecido, pois corresponde aos mecanismos que auxiliam/estimulam o desenvolvimento pessoal interno do indivíduo em uma experiência “que deixa de ser direta, e passa a ser mediada” (Vigotski, 1995 *apud* Brito, 2022, p.43). Seja por meio de instrumentos materiais, seja em meio a experiências compartilhadas com o outro mais experiente, ou ainda pelos próprios constructos da cultura.

Neste sentido, o brincar é um ato auto-educativo estabelecido pela própria criança no qual aprende-se as formas de atuação a partir de suas experiências sociais, ao posto que, o conhecimento é intermediado entre pessoas (inter-psíquica) para um raciocínio pessoal (intra-psíquica) da solução/realização de uma mesma problemática/atividade (Vigotski e Luria, 2007).

Do mesmo modo, o fenômeno da fala egocêntrica é seu esforço em internalizar esse conhecimento, a partir de suas experiências apreendidas, expressa formas de interagir com a ação posta diante dela (Vigotski e Luria, 2007).

Em outras palavras, as vivências cotidianas infantis, as formas como se relacionam com seu ambiente instituem-se atividades autorreguladas de aprendizagem, que na perspectiva vigotskiana é experimentação, vivência, representação, re-interpretação e apropriação dos signos e modos de interação na e da cultura. Isso é exemplificado desde pequenas ações como a forma como um bebê desperta a fala pelo repetitivo processo de diálogo dos adultos conversando em seu entorno, ou como aprendem a interagir com objetos eletrônicos em idades tenras guiadas pelos símbolos descritores (Brito, 2013). Ou ainda como se utilizam de brinquedos e outros objetos circundantes para re-apresentar situações por eles indiretamente observadas.

É nesta perspectiva dinâmica do processo educativo que adentram as atividades lúdicas educativas, na qual o brincar, com suas regras e desafios próprios, segundo Vigotski (2003, p.106), atua como o intermédio da relação da criança com seu entorno, “[...] as obriga a diversificar de forma ilimitada a coordenação social de seus movimentos e lhes ensina flexibilidade, plasticidade e aptidão criativa como nenhum outro âmbito da educação.”

Assim, os jogos manifestam-se como um campo de exercício de raciocínio criativo, no qual o pensamento abstrato atua como meio para a concretização de uma ação (Vigotski, 2006). Neste ínterim, a imaginação está atrelada ao ambiente que envolve o indivíduo, e ao seu domínio sobre os conceitos/signos culturais deste entorno, pois fundamenta-se nestes para transcender as possibilidades imediatas do espaço concreto. Com isso, Vigotski (2009) dirá que a brincadeira não é simples reprodução de vivências, mas uma reconstrução das experiências baseadas nos desejos daquele que as cria e, nessa linha, da mesma forma que a criança brinca através de suas fantasias, é também por meio destas fantasias que a criança exerce sua atividade de criação.

E por tanto, justifica-se a importância de organizar espaços de vivências culturais estimulantes e até desafiadoras para as crianças, pois é por meio destas experiências, que desenvolvem seu acervo cultural e sua desenvoltura no meio social. Como tributo de auxílio nesta empreitada, o conto a seguir está afixado nas condições que permeiam o papel do educador de apoiar e mediar o processo de aprendizagem da criança, um esboço de onde deve-se centrar seus esforços e como identificar o progresso dentro de uma dinâmica de brincar com histórias.

2.2 A ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE

Como foi discutido no tópico anterior, a instrução educativa se estabelece como uma atividade-guia, mediada por outra pessoa ou por objetos e signos, através dos quais estimula-se o indivíduo em um processo de desenvolvimento. Tal qual o jogo, é uma experiência cultural que contempla a participação consciente e a presença intrínseca da imaginação no seu exercício.

Demarca-se com isto a instrução educacional em uma perspectiva colaborativa, onde o(a) professor(a) apoia a aprendizagem da criança tendo como base suas necessidades de aprendizagem e interesses discutidos democraticamente em um diálogo que reflita seu ambiente cultural e histórico. Por conseguinte, para Vigotski (2001), a instrução sempre precede o desenvolvimento, uma vez que a criança é instigada através de alguma vivência educativa até o momento em que cria consciência e interesse e por decorrência disto, o domínio sobre aquele saber/experiência.

No entanto, o ritmo de desenvolvimento e a intervenção educativa não coincidem em todos os momentos (Vigotski, 2001). Para usar uma analogia, compare com a jornada de um livro de mistério. Nesta aventura, as páginas representam o ritmo de desenvolvimento. Os arcos de acontecimentos – cada batalha, interação e diálogo dos personagens apresentada ao leitor – corresponde a pistas importantes no grande quebra-cabeça do mistério em desenvolvimento, fragmentos preciosos de conhecimento e experiência que fortalecem o personagem para enfrentar seus próximos desafios. Por tanto, todos esses acontecimentos são analogias à intervenção educativa.

Há de se observar que, nem todas essas intervenções são caminhos fáceis de serem trilhados pelo protagonista, erros serão cometidos, falhas a serem superadas, e diversos imprevistos emergiram para atrapalhá-lo, mas conforme a história progride, sem dúvida alguma, o leitor terá no fim da jornada uma transformação profunda na personalidade do protagonista, que emergirá muito mais forte e sábio no fim do livro.

Dito isso, é impossível dizer quantos livros terão a jornada de cada criança (e assim o quão extenso será seu desenvolvimento), mas é importante reconhecer o educador no simples papel de um personagem secundário no enorme volume de acontecimentos que cercam o protagonista da história, seu nível de importância será pontuado pelo impacto, pelos laços de interação, que ele representa na longa jornada do protagonista.

Por essa ótica, compreende-se a instrução como a atividade dirigida por outro mais experiente com que o indivíduo interage em uma experiência educativa, tendo por características o fomento e o apoio ao desenvolvimento. Por sua vez, o desenvolvimento é

marcado internamente, pelo progresso de compreensão e apropriação daquela experiência pelo indivíduo, considerando suas particularidades e afinidades com aquela vivência.

Desta forma, concebe-se que, em uma sala de aula, uma diversidade de crianças pode experimentar uma mesma atividade dirigida por um educador, mas os resultados e o progresso de compreensão daquela experiência variarão de criança para criança, em tempos diferentes que não podem ser restringidos aos limites de carga horária escolar, pois são reflexões que carregam para casa, comparam com outras experiências e as interpretam ao longo de suas oportunidades e interesse de vivências cotidianas.

Seguindo essa lógica, as disciplinas escolares não são refletidas na organização do saber dentro do cérebro humano, longe disso, todo saber que arquivamos em nossa memória está articulado por uma série de fatores complexos e pessoais ligados aos nossos interesses, criatividade e domínio¹⁸ (Vigotski, 2001, 2009). Assim, para Vigotski (2001), a base comum de todas as funções psíquicas superiores é formada pela consciência e pelo domínio.

Volte ao exemplo da jornada de um livro de mistério. Embutido nos entraves e enrascadas em que tropeça o protagonista estão sua falta de atenção, despreparo ou ignorância, isto é, exceto se ele tiver alguma super habilidade de memória fotográfica e de previsão do futuro, não é possível que ele evite todos os contratempos que enfrentará em sua aventura. Não sendo esse o caso, uma vez *consciente do problema*, ele se esforçará para utilizar *o que está sob seu domínio* para superar aquele obstáculo inesperado. Nem sempre será a melhor das vitórias, mas contanto que saia com vida, a jornada continua, e nesta, o tempo para o auto aprimoramento.

Assim, a preocupação que se desenha é: como incentivar na criança a consciência e o domínio sobre um saber? Esta consciência é instigada pela voluntariedade de debruçar-se sobre o conhecimento e apropriar-se dele, no entanto, é necessário que se tenha condições/apoio para a compreensão do mesmo. Neste ínterim, também não é através da repetição constante que se impulsiona o desenvolvimento, como afirma a passagem vigotskiana:

[...] o ensino direto dos conceitos é de fato impossível e pedagogicamente infrutífero. O professor que tentar seguir esse caminho geralmente não conseguirá mais do que uma assimilação irrefletida de palavras, um mero verbalismo, que simula e imita os conceitos correspondentes na criança, mas que na verdade encobre um vazio. Em tais casos, a criança não adquire conceitos, mas sim palavras, assimilando mais pela memória do que pelo pensamento, e demonstra-se impotente diante de qualquer tentativa de

¹⁸ No livro *Imaginação e Criação na Infância* de Vigotski (2009), esta perspectiva é detalhada ressaltando nisto a importância de experiências culturais diversas como meio de fomentar a criatividade da criança.

empregar com sentido os conhecimentos assimilados. Em essência, este procedimento de ensino de conceitos é o defeito fundamental do método verbal de ensino, puramente escolástico, que todos condenam. Este método substitui o domínio de conhecimentos vivos pela assimilação de esquemas verbais mortos e vazios (Vigotski, 2001, p.185).

Brown, Roediger III e McDaniel (2018) corroboram esse pensamento, explicando que o regime da prática constante, mesmo que apresente resultados de melhora no conhecimento, limita-se à memória recente, que se esvai tão logo deixa de ser exercitada. Em contraste, uma prática de aprendizagem eficaz implementa o reforço espaçado, que estimula a memória a absorver o conhecimento, em vez de simplesmente decorá-lo. Dessa forma, o objetivo da prática espaçada é alocar o conhecimento na memória de longo prazo, permitindo que ele seja acessado e relacionado a outros saberes.

Com isto em vista, não há atalho para a aprendizagem (como fim do processo de desenvolvimento) nem para o ensino (como início e pivô do processo de desenvolvimento), mas sim dedicação direcionada e apoio cultural que consistem em um processo de longa e constante reformulação e (re)apropriação do saber.

Neste contexto, é responsabilidade do educador proporcionar experiências culturais diversas e apoiar a criança, que por sua vez, interpreta e ressignifica aquelas experiências de maneira criativa e crítica. Não cabe, nem é possível, ao educador, aprender pela criança (como alguém que insere dados em um sistema tecnológico). Na jornada do desenvolvimento, a função do educador é fornecer suporte aos pequenos aventureiros para juntar e interpretar as incógnitas nas vivências que lhes são apresentadas.

Por esse motivo, Vigotski (2001, p.236-237) afirma que “[...] no momento da assimilação de uma operação aritmética ou de um conceito científico, o desenvolvimento dessa operação e desse conceito não é concluído, mas apenas começa[...]”. Assim, o movimento pivô que desencadeia o desenvolvimento é a instrução, que por sua vez é uma experiência colaborativa com outra pessoa, no entanto, se essa instrução fomentar ou não o desenvolvimento dependerá das circunstâncias das quais foi desenvolvida, se atendeu às necessidades de estímulo do indivíduo ou não. Em outras palavras, para a instrução desencadear com sucesso o desenvolvimento, é preciso que esta impulsione as necessidades do indivíduo que estão pré-dispostas a aflorar (Vigotski, 2001).

Mas como fazer isso? Primeiramente é necessário identificar quais são essas habilidades e conhecimentos propícios a serem desenvolvidos. Para tanto, Vigotski (2001) aponta que ao invés de delimitar apenas aquilo que a criança consegue realizar sozinha, é preciso também

considerar as habilidades demonstradas quando realizadas em apoio com o outro mais experiente.

Por outros termos, implica distinguir o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento iminente do indivíduo. Ora pois, aquilo que a criança faz sozinha é um conhecimento real e não precisa de incentivo para ser realizado pois já está alocado na memória de longo prazo e configura o nível de desenvolvimento atual ou, também denominada, zona de desenvolvimento atual. Por outro lado, a função da instrução educacional deve mover-se para instigar o desenvolvimento das habilidades e conceitos que a criança ainda não tem domínio, mas que estão próximos a serem desenvolvidos, aquelas que a criança realiza com o apoio de outro (Vigotski, 2001). Estas que se configuram dentro da nomeada zona de desenvolvimento iminente.

Prestes (2010) afirma que as traduções que denominam esta última como “proximal” e “imediate” não abarcam no conceito o que implica uma possibilidade, por meio de ação colaborativa, para o desenvolvimento, mas que, ao contrário, afirmam-no como algo certo, premeditado. Para Prestes (2010), a tradução mais adequada é zona de desenvolvimento iminente ao considerar o momento adequado, promissor e particular de cada criança que, por incentivos/apoio de outros mais experientes, pode ser desenvolvido. Desta forma, a essência do conceito assenta-se na *possibilidade* de desenvolvimento, o que deve ser incentivado no momento propício, particular de cada indivíduo/criança, pois tardiamente, mesmo com a intervenção, não há garantias para a apropriação adequada, que depende tanto de seu desenvolvimento interno, quanto dos incentivos externos, culturais.

Por essas linhas a imitação, ou o brincar de faz de conta, compreende-se como uma atividade educativa uma vez que só é possível realizar a imitação de um ato depois de ter conhecimento sobre o mesmo. Tal perspectiva é explicitada a seguir:

[...] a criança só pode imitar o que está dentro da zona de suas próprias capacidades intelectuais. Por exemplo, se eu não sei jogar xadrez, mesmo que o melhor jogador de xadrez me mostre como ganhar uma partida, não serei capaz de fazê-lo. Se sei aritmética, mas tenho dificuldades para resolver um problema complicado, ver a solução não me leva imediatamente à minha própria resolução, a menos que eu conheça matemática avançada. Ser mostrada a solução de uma equação diferencial não fará meu pensamento avançar se eu não conhecer matemática avançada. Para imitar, é necessário ter alguma possibilidade de ir do que sei para o que não sei (Vigotski, 2001, p.239).

Logo, mesmo a imitação das atividades adultas é restrita pelo nível de desenvolvimento que a própria criança apresenta (Vigotski, 2001). Isto ressalta que a criança em trabalho colaborativo com outro mais experiente consegue realizar tarefas que não poderia realizar sozinha, no entanto, mesmo estas tarefas são restritas e demarcam os limites de sua zona de desenvolvimento iminente (Vigotski, 2001).

Por isso, quanto mais próximo de sua zona de desenvolvimento a atividade realizada em apoio se aloca, mais facilidade a criança tem em realizá-la, por conseguinte, de maneira inversa, quanto mais se afasta do nível de desenvolvimento atual da criança, mesmo que a tarefa seja realizada com apoio, mais dificuldades terão de produzi-la (Vigotski, 2001).

Ao aplicar este panorama para o brincar com histórias, descortinam-se os enredos das histórias que se apresentam, usualmente, dentro de uma perspectiva de compreensão de seu leitor alvo, uma vez, que ao criar um mundo novo, o escritor se coloca sob o compromisso de descrever e fundamentar aquela narrativa, mesmo quando utilizando-se de elementos fantasiosos, as descrições seguem uma lógica tecida pela própria regra do mundo criado. Por essa lente, o leitor acompanha a trajetória das personagens partindo das percepções impressas pelo narrador da história, que atua como porta-voz e defensor daquele mundo.

Sendo assim, um brincar com histórias estimulante contemplaria enredos novos e diversificados para o leitor, interligados aos seus gostos e interesses, que se assenta dentro da zona de desenvolvimento iminente de seu conhecimento, os elementos novos, “estranhos”, cuidadosamente tecidos pelo autor da história e, quando necessário, mediados pelo adulto ou outro mais experiente.

Nestas linhas, postula-se que o objeto de atenção principal a ser explorado pela instrução educativa corresponde justamente aos elementos “estranhos” no enredo. Desta forma, instigar a curiosidade e o estudo atento sobre esses elementos compreende uma aprendizagem lúdica e colaborativa. Por outro lado, um enredo muito cheio de elementos estranhos, além do alcance de comparações/assimilações do leitor se torna difusa e desinteressante. Uma história que não instiga curiosidade, não instiga imaginação, dificulta em fomentar o leitor a desbravar seu mundo de aventuras. Isso ocorre uma vez que as descrições narradas são insuficientes para suprir o leque de conhecimento entre leitor e enredo.

Por esse motivo, Vigotski (2001) afirma que a instrução bem-sucedida é a atividade que estimula a criança para o processo de desenvolvimento, na qual se tem oportunidade de vivenciar algo novo, estando este, dentro dos limites do alcance de suas possibilidades de desenvolvimento. Dessa forma, a missão da instrução educativa implica transformar a zona de

desenvolvimento iminente em nível de desenvolvimento atual, tornando aquilo que a criança faz em colaboração hoje em uma atividade que realiza sozinha (Vigotski, 2001). Por sua vez, a missão do mediador da história, consiste em transformar os elementos “estranhos” do enredo em saber reconhecido, que possa ser dissociado daquele universo e aplicado, reconstruído, e (re)imaginado em outras situações, outras aventuras.

Dentro do campo educativo, o estudo de Costa (2016)¹⁹ exemplifica como as zonas de desenvolvimento podem ser vislumbradas em uma estratégia de roda de leitura dividida em sua pesquisa em três turnos. Primeiro, crianças e mediador dialogam demonstrando seus conhecimentos prévios acerca da história que será discutida. Esta etapa corresponde à identificação do nível de desenvolvimento real das crianças, na qual a atuação do mediador da história assenta-se em levantar questões que instiguem a reflexão sobre o conteúdo do enredo, por um lado incitando curiosidade sobre a história, por outro, aguçando a atenção no tema, revirando os conhecimentos prévios para o seu iminente desenvolvimento (Costa, 2016).

O segundo momento é marcado pela realização da leitura silenciosa das crianças. Nesse turno, a zona de desenvolvimento iminente se delineia conforme os conhecimentos prévios aflorados pela discussão prévia são testados e equilibrados para fundamentar a compreensão do texto em leitura e enfrentar o surgimento de novos saberes (Costa, 2016).

É apenas no terceiro turno da roda de leitura, que o mediador toma consciência da zona de desenvolvimento iminente das crianças quando iniciam a socialização de suas interpretações e dificuldades na leitura da história. Novamente, o mediador atua incitando ponderações sobre a temática de interesse, suas ações visam movimentar a zona de desenvolvimento iminente da criança, com o intuito de avançá-la (Costa, 2016). Este momento é complementado com alguma atividade, como jogos, desenhos e dramatização.

A base desta prática é um espaço de discussão no qual é fornecida a oportunidade às crianças de trocarem ideias e conciliarem pensamentos para construir um conhecimento novo. Nesta experiência, analisada por Costa (2016), é nítido como as interações sociais assentadas no confronto de ideias, mediadas pelo outro mais experiente, incentivam o processo de desenvolvimento seguindo a perspectiva vigotskiana assinalada.

¹⁹ A pesquisa de Costa (2016, p.50) é realizada com crianças do 3º ano do fundamental e tinha como foco desenvolver conhecimentos na área de ciências naturais, por isso no fim a intenção do mediador da história enfocase nas temáticas correspondentes do assunto de interesse, isto é, “procura-se favorecer o desenvolvimento de conceitos científicos em detrimento do desenvolvimento dos conceitos espontâneos.”. Essa intenção é ressaltada principalmente na terceira etapa da roda de leitura.

Portanto, nesta situação de brincar com histórias com o desenho sobreposto das zonas de desenvolvimento, há dois destaques que merecem espaço no palco: o conflito e o trabalho em equipe/colaborativo.

Para Edwards, Gandini e Forman (1999) o conflito é uma ação cognitiva essencial nas interações sociais, pois molda e dinamiza a conduta e a reflexão do indivíduo conforme interage com o outro. O conflito dialógico que se propõe aqui é semelhante aquelas disputas sofistas descritas nos Contos de abertura desta seção, na qual cada participante declama suas artimanhas de forma a convencer sua sabedoria sobre o oponente e o público que lhe assiste. Neste influxo, a empreitada do mediador é conduzir as discussões de forma que se instalem como motor de desenvolvimento. É uma tarefa árdua, onde ele atua como um equilibrista, ora desafiando as resoluções emergentes na discussão, ora animando e encorajando a participação e o progresso sobre aquela vivência que pode cair abaixo ou acima do nível de desenvolvimento individual de cada criança (Edwards, Gandini e Forman, 1999).

No que concerne ao valor do trabalho em equipe/colaborativo, além do que já foi pontuado por Vigotski anteriormente, Edwards, Gandini e Forman (1999) complementam o sentido social de adaptação e convivência estabelecida nessa relação. A formação de duplas, trios, até quintetos de crianças como equipes de aprendizagem dentro da dinâmica escolar colabora para que os pequenos desenvolvam habilidades de comunicação e negociação com os modos uns dos outros, permitindo o cruzamento de ideias e a transformação em suas próprias perspectivas e personalidades (Edwards, Gandini e Forman, 1999). Na opinião dos autores, equipes maiores de cinco componentes diminuem os níveis de interação entre as crianças, reduzindo o impacto produtivo da experiência.

A vista disso, a confraternização de crianças possibilita a construção de novas ideias, mas que são muitas vezes imprecisas, de significado fugaz para seus pares (Edwards, Gandini e Forman, 1999). Daí a importância da perspicácia, da observação atenta do educador de converter pensamentos vagos em reflexões profundas, na forma de desafios com que as crianças se vejam inspiradas a enfrentar, e conforme necessitem, munidas do apoio adequado (Edwards, Gandini e Forman, 1999).

3 CONTOS SOBRE AS HISTÓRIAS INFANTIS COMO RECURSO METODOLÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Diga-me de onde ele vem
E então eu saberei para onde estou indo
Mamãe diz que se você procura bem,
Sempre acabará encontrando
Ela diz que ele nunca está muito longe
Que ele trabalha muito
Mamãe diz que trabalhar é bom,
Bem melhor que estar em má companhia,
não é?
[...]
Se acreditamos nisso ou não,
Uma hora não vamos mais
Mais cedo ou mais tarde seremos todos país
E de um dia para o outro, teremos desaparecido [...]*

- *Stromae, papaoutai*²⁰.

As histórias infantis no contexto escolar apresentam-se como um recurso instrumental de apoio ao professor que se delineia por duas vertentes: uma de cunho educativo instrucional e outra, de artefato cultural lúdico. Esta bifurcação no conto das histórias infantis é oriunda de um longo processo histórico entrecruzado por outros contos ainda em construção, em destaque, os discursos sobre a finalidade da educação formal e a construção de concepções de infância.

O enredo que se desenha é o de um drama político no qual o mercado internacional orienta o mundo adulto e difunde uma lógica ideal a ser seguida pela escola, que assume o compromisso de modelar a criança à sombra dos passos ditados. Tal como é expresso nas linhas finais do trecho da canção acima, a percepção adulta sobre as culturas infantis é entendida como uma fase passageira, a ser superada tão logo se alcance a maioridade, ou, nas palavras de Cohn (2005, p.10), “[...] pensa-se nelas como seres incompletos a serem formados e socializados. [...]”.

As consequências desse movimento descrevem uma percepção homogênea de mundo sob uma estrutura tecnicista, que desconsidera os tempos e contextos de cada processo de aprendizagem, que coage ao apagamento das culturas infantis e, por conseguinte, a desvalorização do brincar cultural promovido por estas, com ênfase no espaço escolar (Marín, 2014; Sarmiento, 2011).

²⁰ Trecho traduzido do francês da música *papaoutai*, que em tradução livre significa “Papai, onde você está?” por meio de uma brincadeira de junção sonora e repetitiva da frase original.

Destarte, esta discussão está dividida em dois eixos demarcados por suas respectivas figuras ilustrativas. *Cenário internacional* (Figura 1) – Traça, apoiada aos apontamentos de Àries (1986), Heywood (2006) e Bujes (2001), a transição da ausência da percepção adulta sobre a criança (o que a conduz a ser vista como um pequeno adulto, com as mesmas responsabilidades e lares) no período medieval para o período moderno/contemporâneo que passa a converter a criança em aluno. Vislumbra-se, amparada em Sarmento (2011), um longo histórico de dificuldades de reconhecer as culturas infantis enquanto culturas próprias e particulares que estão imersas no mundo social adulto, receptivas de seus costumes e modos, mas também, produtoras ativas de cultura.

Em complemento a este vislumbre, em *Cenário brasileiro* (Figura 2) – Descreve, assentada em Marín (2014) e Kramer (2006), as incidências do colonialismo brasileiro e da cultura de massas na percepção da criança. Uma imagem que é reproduzida e difundida nos enredos das histórias infantis e que instiga a questionar: *para quem e sobre quem são escritas as histórias infantis brasileiras?* Observa-se na leitura de Lajolo e Zilberman (2007), que, ao longo da história da infância brasileira, as histórias e seu conteúdo, estiveram a serviço do mercado de massas, da cultura adulta escolar moralizante e só, muito tardiamente, com algum esforço, ainda em construção, a escrita começa a refletir os interesses e a personalidade de seu verdadeiro destinatário: a criança.

Para aprofundar a discussão, esta seção, foi estruturada em dois eixos complementares. Na subseção 3.1, “Infância e Narrativas: Da Miniaturização à Escolarização Global”, mapeamos a trajetória histórica que converteu a criança de mini-adulto em aprendiz confinado à sala de aula, revelando como os contos foram instrumentalizados para fins morais e pedagógicos. Em seguida, na subseção 3.2, “Histórias para Quem? A Infância Brasileira entre Culturas, Colonialismo e Resistência”, voltamos o olhar para o Brasil, destacando as marcas do etnocentrismo colonial, o enfrentamento da cultura de massas e o surgimento — ainda em construção — de narrativas que buscam representar verdadeiramente a diversidade infantil, com ênfase na pluralidade amazônica.

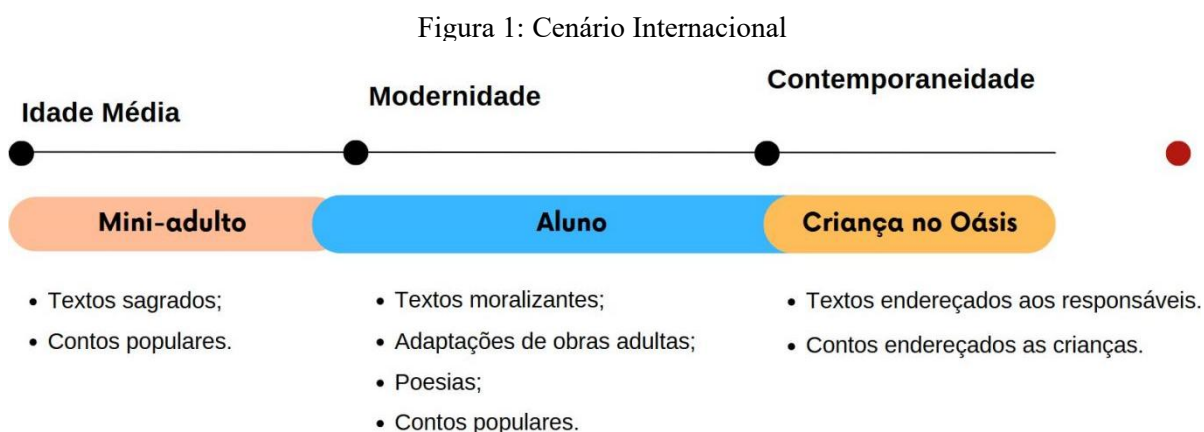
Em linhas gerais, esses dois panoramas refletem a cultura adultocêntrica sobre o conteúdo e o uso das histórias em contexto escolar. Ao relacionar modelos globais às experiências locais, apontamos para a urgência de defender as culturas infantis amazônicas, frequentemente reduzidas a estereótipos idealizados pela mídia de massa, e recuperar o protagonismo das crianças na construção de seus próprios universos narrativos.

3.1 INFÂNCIA E NARRATIVAS: DA MINIATURIZAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO GLOBAL

Para explorar o potencial das histórias infantis como recurso metodológico no ensino fundamental, é pertinente, primeiro, revisitar a trajetória histórica da própria infância e das narrativas que as envolveram. Nesta subseção, mapearemos o rompimento gradual entre a visão medieval da criança como “mini-adulto” e o surgimento, na esteira da Revolução Industrial, da criança-aluna confinada em salas de aula especializadas. Compreender esse movimento permite enxergar como os contos foram progressivamente alinhados a metas instrucionais e morais definidas pelo mundo adulto.

Ao acompanhar essa transição, evidenciamos de que forma os contos e textos destinados aos pequenos deixaram de ser apenas manifestações culturais vivas, adaptadas oralmente, para se tornarem instrumentos de disciplina, socialização e transmissão de valores homogêneos. Refletir sobre esse percurso histórico ilumina os desafios e as possibilidades de resgatar, na prática pedagógica contemporânea, a dimensão lúdica e criativa das narrativas — reconhecendo a criança não só como receptora, mas também como produtora ativa de sentido.

Nestas linhas, a Figura 1, intitulada *cenário internacional*, a qual destaca os marcos temporais ressaltados pelos autores selecionados (Àries, 1986; Kramer, 2006; Heywood, 2004; Sarmiento, 2011; Bujes, 2001; Zilberman, 2012) nos auxilia na discussão sobre a concepção de criança e o uso de suas histórias em sala de aula dentro do contexto histórico internacional.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Ao invés de falar de uma descoberta de infância, Heywood (2004) prefere discutir os marcos temporais que fundamentaram a construção social de distintas concepções de infância em diferentes contextos sociais e históricos da humanidade. Entender a infância como concepção particular construída por uma determinada comunidade em um contexto histórico

pela forma como ela localiza o papel da criança em sua sociedade, é o primeiro passo para entender como diferentes grupos culturais percebem o infante (Kramer, 2006). É também desta forma, que localiza-se a finalidade das histórias acessadas e endereçadas a esse público.

A concepção de infância na Idade Média retratava as crianças como adultos em miniatura, apenas indivíduos com menos idade, já dotados de responsabilidades e tarefas tais quais qualquer outro (Ariès, 1986; Heywood, 2004). A infância reconhecida “[...] era reservada a criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. [...]”, um projeto do adulto, que recebia os mesmos mimos que um bichinho de estimação (Ariès, 1986, p. 10).

Passada essa etapa, a distância entre os comportamentos dos adultos e das crianças era quase imperceptível, mas não significa que eram ignorantes as diferentes fases de desenvolvimento dos mais jovens, com isto em vista, postulava-se um “[...] nivelamento de responsabilidades que as de menos idade podiam assumir [...]” (Heywood, 2004, p.30). Fora o consenso que estimulava a aprendizagem do ofício desde muito jovem, ainda era possível o vislumbre de suas brincadeiras, e até competições diferentes das realizadas pelos adultos (Heywood, 2004).

O desapego da sociedade medieval pela infância valia-se tanto da alta taxa de mortalidade infantil, quanto do pouco tempo que a criança passava em seu próprio seio familiar (Ariès, 1986). De fato, o fomento a aprendizagem do ofício, isto é, o envio da criança a outra família, ocorria tão longo a criança superasse o risco da morte precoce. Iniciaria-se o que Ariès (1986) considerava o período de socialização da criança, quando ela passava a aprender os costumes e o trabalho na realização prática, na convivência, junto aos adultos - pois já era considerada um deles.

Heywood (2004) faz uma ressalva detalhada desse apontamento complementando que a relação aprendiz-mestre nem sempre era uma experiência de bem-estar educativo como desenhava Ariès, principalmente quanto mais abaixo na hierarquia de classes se investiga (mais abastados se apresentavam os mestres), polvilha-se relatos de situações abusivas de trabalho:

Pequenos agricultores na Inglaterra geralmente faziam as refeições com seus empregados e os acomodavam em suas casas, mas os maiores implementavam distinções embaraçosas, fazendo com que sentassem separadamente e construindo casas especiais para eles. Os jovens respondiam deixando mestres abusivos, trocando de trabalho para ampliar sua gama de habilidades[...] (Heywood, 2004, p. 207).

Esses apontamentos ilustram como as crianças eram percebidas pelos adultos daquele contexto, em que eram alvo contraditório tanto de moralização quanto de paparicação (Kramer, 2006). Outro exemplo de escolarização das crianças na Idade Média e que se estende para a modernidade, era aquele fomentado pela própria família e pela igreja, na qual advinha experiência moral e religiosa (Heywood, 2004). Uma vez que não havia separação entre as festividades adultas e de crianças, as próprias comunidades se viam como ambientes de socialização da criança onde compartilhavam da cultura popular disseminada pelos cantos, contos e festivais (Heywood, 2004).

Diante de tal dinâmica, fica explícito porque Áries (1986) parece lamentar o advento da escolarização sistemática que passa a ocupar o tempo que a criança anteriormente estaria socializando, restringindo-a dentro de espaços-sala separados da vida cotidiana.

Tem-se então que, a concepção do infante da Idade Média como um mini-adulto sofre uma mudança firme e decisiva com a emergência da sociedade industrial que promove o surgimento da escola como uma instituição preparatória para a vida adulta (Sarmiento, 2011; Zilberman, 2012). Por essa norma, imprimiu a separação imediata da criança do mundo adulto, que não mais aprendia pela convivência com o adulto, mas era enviado para absorver o conhecimento de instituições especializadas em escolarização (Ariès, 1986). Ocorre-se assim a conversão da criança em aluno, alguém que precisa ser iluminado pelos conhecimentos científicos recitado pelos mestres especialistas (Bujes, 2001; Sarmiento, 2011). O consenso instalado de infantilização da criança como justificativa de dependência do adulto. Neste ramo, a pedagogia se vê como um instrumento de intervenção no seio familiar de condução de um ideal de sociedade almejada (Bujes, 2001).

É interessante observar os tipos de histórias acessadas pelas crianças deste contexto. Seguindo a linha temporal já desenhada, os primeiros livros endereçados à criança eram de cunho religioso, pois cultuava-se na sociedade do século XIII um forte viés moralizante familiar, em que era comum que a criança pequena, vítima do pecado original, fosse redimida pelo batismo e o culto ao texto sagrado (Heywood, 2004). Não por incentivo familiar, nesse mesmo contexto, a próxima alternativa de leitura do público infantil seriam os contos populares, que eram originalmente endereçados aos adultos, em específico aos adultos desfavorecidos (pois não eram textos reconhecidos pela minoria culta) (Heywood, 2004).

Configuravam-se como pequenos livros de bolso em enredos diversificados que particularmente atraíam o público infantil entre o fim do século XVII e XIX (Heywood, 2004). Quando o mercado percebeu e abriu-se para produzir, especificamente, livros endereçados a

criança, promoviam-se como um artigo de moral educativo inspirada no ideal rousseauiano, sua própria obra, *Emílio*, como exímio exemplo a ser seguido por outros autores do público infantil (Heywood, 2004). Na perspectiva da criança inocente, o forte traço religioso nunca abandonou as obras endereçadas à criança.

Nessa maré de sermões escritos, as histórias que conquistam o público infantil são os contos de fadas e a poesia, textos de origem popular adaptados de versões adultas que tinham o menino como alvo imediato (Heywood, 2004). Quando as meninas passam a se tornar assunto eram ilustrados os bons costumes de uma senhora do lar (Heywood, 2004).

O fim do século XIX acompanhou a redução dos textos moralizantes. Vivia-se uma época em que se discutia “uma infância perdida” em decorrência da alta exploração do trabalho infantil, como resultate, os autores retratavam uma infância romantizada a ser preservada em óasis idealizados (Heywood, 2004). A partir desta nova atenção, era a própria criança quem passava a conduzir a escrita que lhe era endereçada, havia é claro algum apelo ao responsável. Haveria assim, autores que escrevem enredos mais endereçados aos pais, aclamados pela minoria culta, e autores que se preocupavam com seu verdadeiro consumidor, criança, e para esses se popularizava histórias ditas “pouco respeitáveis” (Heywood, 2004).

Depreende-se desta narrativa que as primeiras histórias que conquistam o coração das crianças eram histórias do cotidiano adulto regular, enredos de aventura e dramas místicos difundidos pela história oral direcionadas ao desenvolvimento lúdico e cultural que lhes é característico. Entretanto, quando os adultos encontram a criança como público-alvo e se propõem a lhes escrever, o conteúdo das histórias deixa de privilegiar a aventura, para se tornar instrumento de moralização da criança. Há assim um contraste visível entre o lugar que os adultos concebem as histórias infantis e o que as crianças procuram nesses enredos. Essa cisão emite dois reflexos distintos sob um mesmo ser: a ideia adulta do que é a criança (e para tanto, o que deve estar endereçada a ela – os tipos de histórias – e quais responsabilidades lhe cabem – a máscara do aprendiz) contraposta a peculiaridade humana de ser criança (que (re)constrói o mundo a partir de sua própria perspectiva).

O deslocamento da infância de mini-adulto a aluno escolarizado revela tensões que atravessam diretamente o uso das narrativas no ensino fundamental. Reconhecer esse legado histórico nos convida a repensar os contos não como meros veículos de moral ou conteúdos padronizados, mas como espaços de criação coletiva, empatia e coautoria infantil. Ao selecionar e adaptar histórias que dialoguem com o universo dos estudantes — valorizando suas vozes, contextos e saberes —, a prática pedagógica resgata o potencial lúdico e cultural dos contos.

Assim, o recurso metodológico se transforma, possibilitando que o educativo e o imaginário se entrelacem para formar crianças críticas, criativas e conscientes das múltiplas infâncias presentes na sala de aula.

3.2 HISTÓRIAS PARA QUEM? A INFÂNCIA BRASILEIRA ENTRE CULTURAS, COLONIALISMO E RESISTÊNCIA

Ao levar ao ensino fundamental as histórias infantis produzidas no Brasil, o professor depara-se com um legado colonial e adultocêntrico que, por décadas, definiu quem merecia ser representado e de que forma. Perguntar “para quem” e “sobre quem” se escreve deixa de ser exercício puramente teórico para tornar-se premissa metodológica: é preciso selecionar narrativas que rompam com os estereótipos importados e tragam ao centro vozes que emergem das próprias comunidades onde vivem as crianças.

Nesta subseção, analisa-se como a literatura infantil brasileira transitou de adaptações europeias e moralizações escolares para contos que incorporam resistências culturais e pluralidade étnica. Merece atenção especial às histórias amazônicas, exemplos de territórios narrativos colonizados por mitos e silenciamentos, onde hoje florescem autores interessados em devolver às crianças a capacidade de criar mundos a partir de suas raízes culturais.

Com estas linhas estabelecidas, contos do cenário brasileiro tomam forma. Observa-se que a Figura 2 intitulado *cenário brasileiro* assinala os marcos temporais enfatizados pelos autores da discussão (Lajolo e Zilberman, 2007; Zilberman, 2012; Sarmiento, 2011; Bujes, 2001; Kramer, 2006) proposta a versar sobre a concepção de criança e a conotação de uso de suas histórias em sala de aula no contexto histórico nacional a seguir apresentados.

Figura 2: Cenário brasileiro



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

O contexto de colônia, também, expressa e endossa as diferenças na estrutura escolar que se manifesta nas escolas brasileiras atuais. O Brasil, sendo um país jovem no olhar mundial, teve suas fases de construção inicial da concepção de infância eclipsadas pela ideia instituída pelo colonizador. Marín (2014) afirma que o etnocentrismo ocidental imprime seu modelo de sociedade como um ideal único a ser seguido, este que se consolidou no período de dominação colonial e que perdura mesmo nos dias de hoje.

O colonialismo se estrutura primeiramente pela imposição ideológica sobre os povos colonizados, imprimindo nestes um sentimento de inferioridade e atraso perante a cultura imposta, e por isso, “fabricada” como dominante (Marín, 2014). Essa fabricação se deu primeiro através da igreja, pela evangelização, e depois, seguida pela instituição escolar sob a justificativa de “civilização” (Marín, 2014). Mais tarde acompanhadas pelo mito da modernidade, em “defesa” dos povos subdesenvolvidos. Neste contexto, dissemina-se:

A ideia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes. No entanto, é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos: no Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos (Kramer, 2006, p.17).

Esse conceito de infância é ilustrado no histórico das histórias infantis brasileiras. Conforme analisa Zilberman (2005), os primeiros livros infantis, escritos por brasileiros, aparecem no fim do século XIX em um contexto de transição da monarquia para a república e emergência da classe média. Nesse cenário, a literatura infantil tinha como público-alvo justamente essa nova classe social, que buscava afirmar seu papel no projeto de emancipação republicana. Em outras palavras, a literatura infantil tinha a classe média como público-alvo.

Ainda segundo a autora, o Brasil, recém-inserido no mercado das histórias infantis, recorreu ao exemplo europeu, realizando adaptações de obras adultas, livros didáticos, contos populares e traduções de títulos estrangeiros. Os contos de tradição popular, reconhecidos hoje como contos de fadas, eram tão famosos que se tornaram gênero próprio, até sinônimo de literatura infantil (Zilberman, 2005).

Vê-se por essas linhas, que a literatura infantil brasileira que não tinha histórico antecedente até então, nasce de histórias que tinham outros objetivos, outros públicos: adultos, oratórias tradicionais, público estrangeiro e a escola. Particularmente, a escola exerce um papel

importante no mercado da literatura infantil brasileira, pois ao mesmo tempo em que se iniciava a escrita de livros infantis, também se iniciava a escrita de livros didáticos (Zilberman, 2005).

É apenas com o Modernismo, na década de 1920, que o interesse pela ilustração dos contos tradicionais propriamente brasileiros emerge (Zilberman, 2005). No início eram uma mistura do herdado estrangeiro com traços brasileiros. Mas, pouco a pouco vão ganhando mais espaço e forma. Surge aqui o ímpeto de aproximar (representar) história e leitor. O desfecho foi o surgimento de protagonistas/personagens representativos.

Neste aspecto, o cenário amazônico merece destaque como exemplo deste processo. Segundo Lajolo e Zilberman (2007), a Amazônia em si, nasce para o país apenas com o auge da exploração da borracha e sua adesão vigorosa à economia. Por sua vez, a fama de ‘Amazônia misteriosa’ foi difundida pelos modernistas que a percebiam como uma terra primitiva, recheada de magia e ao mesmo tempo, vazia de histórico. Para as histórias infantis, a Amazônia não se tornou temática até o fim dos anos 1940, período este em que eram mais populares os folclores de origem africana ou ibérica, demarcando a raiz ocupacional litorânea.

Após essa década, uma Amazônia estigmatizada pela cultura de massas adentra o campo das histórias infantis em destaque no gênero aventura. Nasce pela obra *A cidade perdida* (1948), dentro de um projeto nacionalista, a aura materna da humanidade sobre a Amazônia, destacando sua importância no país como um espaço rico, ainda inexplorado. Em ponte inversa, a obra *Corumi, o menino selvagem* (1956), do mesmo escritor, Jerônimo Monteiro, desenha uma imagem mais realista da Amazônia, visibilizando a marginalização das sociedades locais viventes frente aos avanços brancos de exploração (Lajolo e Zilberman, 2007).

Observa-se com o exemplo de Monteiro, o redirecionamento da escrita sobre a temática amazônica: o esforço a desvincular-se das idealizações difundidas pela cultura de massas, driblar as notas patriotistas exacerbadas, mas sem abster-se da representação mítica ambientada (Lajolo e Zilberman, 2007). Sugere-se, destarte, uma terra de aventuras e reviravoltas, de personagens complexos e reais.

Vale observar, também, neste exemplo o longo processo temporal que custou aos escritos amazônicos a seguirem os passos já trilhados pelo movimento modernista de 1922 (Lajolo e Zilberman, 2007). Um esforço de recuperação e caracterização adequada de suas raízes que se estende, reconstrói-se e reafirma-se nos dias de hoje por meio da difusão de histórias infantis escritas a partir da perspectiva dos próprios povos anteriormente apenas representados, como os contos indígenas, as histórias quilombolas, mas também de e sobre, pequenos e grandes centros urbanos, rios e tablados, fragmentos esses que retratam o cenário

amazônida literário ainda pouco reconhecido. Esse movimento atravessa entraves e resistências que são expressas na passagem abaixo:

Antes, a modernização e, hoje em dia a globalização, impõem um “*modelo de cultura única*”, atrás da qual, todos os povos devem alinhar se, sem nenhum respeito pela diversidade cultural. Nessa perspectiva, os povos indígenas e as outras culturas são considerados como atrasados e considerados um obstáculo para a globalização do capitalismo (Marín, 2014, p.40, grifo original).

Nessa perspectiva, a luta que se apresenta aos povos amazônidas (escritores e retratados) insiste em apresentar-se reflexivos, perceptivos (pois estes fazem parte do desenvolvimento histórico que vê-se construindo a humanidade) e contrários a sobreposição, ou melhor, a imposição de uma cultura sobre a outra, que estigmatiza e inferioriza as culturas populares (Marín, 2014).

Reconhecer a luta dos povos amazônidas deve somar-se ao reconhecimento das crianças amazônidas, que na mesma linha, seguem sob o estigma infantilizante desenhado pela cultura de massas. Lajolo e Zilberman (2007) assinalam o incentivo do mercado internacional em retratar a criança no papel de animais ou bonecos, seguindo os parâmetros já materializados pelos progenitores das histórias infantis, a fábula e os contos tradicionais: “[...] as personagens que tomam a forma animal aparecem em textos comprometidos com a veiculação de valores do mundo adulto e com a conseqüente puerilização da criança. O mesmo ocorre em histórias que conservam a forma primitiva do conto de fadas” (Lajolo e Zilberman, 2007, p.110-111).

O estigma da criança usualmente ilustrada era a de quem deve obediência ao adulto, com a exemplificação de um final amargo que lembra o encerramento “moral da história” das fábulas. Esse modelo iniciado com Figueiredo Pimentel utilizando os animais e, Monteiro Lobato com os bonecos, se difunde no Brasil dos anos 40 a 50. Bem diferente dos predecessores, *Emília* e *Pinóquio*, as histórias que se seguiram com protagonistas bonecos para representar a criança trilhavam a mesma linha moralizante e educativa que as histórias onde a criança era representada por um animal pequeno (Lajolo e Zilberman, 2007).

Lajolo e Zilberman (2007) assinalam a dificuldade que os autores que se dedicam a escrita para e sobre a criança apresentam em compreender seu próprio público dedicatório, afirmam que a separação entre autor e público pode explicar a aparição ocasional de obras inovadoras, mas também pode ter gerado desânimo devido ao confronto com uma tendência dominante que favorecia personagens idealizadas, frequentemente vigiadas pela ética adulta.

Samento (2011, p.585) auxilia a compreender as mudanças constantes na percepção da infância - e assim, os entraves de redirecionamento da escrita para o público infantil - ao assinalar que “[...] a ideia hegemônica do que é ‘ser criança’, em cada momento histórico concreto - são produzidas nas práticas sociais de adultos e crianças por grupos sociais dominantes. [...]”. Desta prerrogativa parte a compreensão que da mesma forma que os adultos exercem grande controle e influência sobre o público infantil, isso, também, contribui para ofuscar, mas não inibir, as micro-transformações produzidas e instigadas pelas próprias crianças (Samento, 2011).

Uma sociedade múltipla e rica culturalmente, de povos e etnias, precisa vislumbrar entre os muitos grupos marginalizados que compõem a nação, as próprias culturas infantis, e dentro destas, em particular, as culturas infantis amazônidas. Dessa forma, a sociedade contemporânea herda uma longa história de reflexão sobre a infância, conduzida sob movimentos econômicos, políticos e tecnológicos, promove por vezes, uma criança sem tempo para a infância - pois ainda está atrelada às expectativas adultocêntricas promovidas pela cultura de massas, estratificada dos círculos sociais de sua comunidade e transportada para as escolas, esta mesma, ainda com dificuldades de percebê-la enquanto sujeito com voz, produtora de cultura e não simples reprodutora das influências adultas. Samento (2011) assinala que a própria missão fundadora da escola lhe imbui de uma carga que mistifica uma certa imagem de criança e os modos de difusão do conhecimento endereçados a esta:

[...] perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da acção adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural (Samento, 2011, p.588).

Em consonância, para Marín (2014) a escola atua como gestora da lógica dominante quando reproduz o divórcio da sociedade real (com seus múltiplos povos e diversidade de culturas e etnias) em distância a “sociedade oficial” fabricada pela cultura dominante. A discrepância do currículo consiste no não reconhecimento, e assim, o desmerecimento dos saberes tradicionais produzidos pelas comunidades Outras. Essa discrepância se estende quando a escola não trabalha com a criança, mas para o aluno, um ser disposto ali, para absorver o conhecimento, sem histórico, sem cultura, sem interesses e particularidades. Em linha contrária, conceber a escola como um espaço de diálogo de culturas (culturas e culturas Outras, crianças

e adultos) é então, outro ponto que possibilita o abraço às próprias culturas infantis. Um caminho que se abre quando as histórias infantis adentram o ambiente escolar.

No Brasil, o conto das histórias infantis na escola tem uma reviravolta surpreendente na narrativa adultocêntrica da história da infância. O período da ditadura foi um grande marco temporal que impulsionou o mercado das histórias infantis brasileiras (Zilberman, 2005). Paradoxalmente, foi o ímpeto criativo contrário a ditadura e a opressão cultural que enfrentava o país que alavancaram o mercado de histórias infantis, como afirma Zilberman (2005, p.46): “[...] a literatura infantil, que, talvez por não ser vista, não era lembrada, pôde se apresentar como uma dessas válvulas de escape, por onde os produtores culturais [...] tiveram condições de manifestar idéias libertárias e conquistar leitores.”

Essa inspiração criativa não foi exclusiva das artes, mas impulsionada pelo próprio Estado e sua atenção para a educação com as mudanças na organização do sistema educacional derivado da Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971, que impulsionou a ampliação do número de crianças na escola (Zilberman, 2005).

É a partir desta reforma educacional que as histórias infantis se difundem em auxílio à prática docente. Mas não é como se não fossem utilizadas anteriormente, pois a literatura já fazia parte do estudo da língua materna, apenas o tipo de estímulo criativo, e agora de criação especificamente brasileira que se alteram. A literatura que as escolas utilizavam desde o século XIX, são descritas no trecho abaixo:

[...] incluíam trechos selecionados de vultos do passado literário, sem distinguir entre os autores de Portugal e do Brasil. A diferenciação entre nacionais e estrangeiros começa a se acentuar após o Modernismo, na década de 1920, de modo que os livros didáticos, que substituíram as seletas utilizadas até então, passaram a incorporar maior quantidade de textos brasileiros que portugueses. Um fato não se altera, porém: a preferência recai sobre os considerados clássicos ou canônicos, isto é, os que já haviam sido matéria do crivo da crítica e da história da literatura, logo, julgados modelares (Zilberman, 2005, p.47).

A autora nos conta, que a literatura disponível nas escolas (objetos de estudos para a criança), seguiam a ideia inicial do surgimento das histórias infantis, isto é, eram obras endereçadas e reconhecidas pelos adultos, em destaque, o adulto culto que preferia clássicos internacionais. Quando os autores brasileiros passam a se dedicar à escrita de histórias brasileiras, estão polvilhadas do patriotismo e do sentido modelador que interessa à formação da criança, ou melhor, do futuro adulto.

Por essas linhas, “[...] A Pedagogia e os seus dispositivos atuarão, então, como um campo cuja lógica estará fortemente comprometida com a produção dos sujeitos, como conjunto de estratégias fundamentais para agir sobre os cidadãos” (Bujes, 2001, p.59). Neste meio, as histórias infantis são um dos recursos, que os adultos lançam mão para acessar o território que é estritamente infantil: o brincar.

Com a reforma educacional da década de setenta, o próprio governo passa a produzir livros infantis, cartilhas e livros didáticos em suporte aos professores, muitos destes formados às pressas para conseguirem ocupar a alta demanda profissional que foi gerada para o recebimento da extensiva leva de alunos (Zilberman, 2005).

O problema do despreparo do professor para atuar com a dinâmica pedagógica escolar perdura na atualidade. A baixa recompensa financeira/salarial estimula o engajamento em mais empregos (mais escolas) para sobreviver; reduz o tempo que o professor poderia dedicar ao aprimoramento de seu fazer-pedagógico e ao invés disso, estimula a recorrência a materiais prontos, de fácil reprodução (Zilberman, 2005). E nesta lista de recursos pedagógicos lideram as histórias infantis.

Desta prerrogativa bifurcam-se dois caminhos para as histórias infantis na escola que impactam diretamente nas formas de uso e acesso destas pela e para as crianças: o critério de seleção das histórias disponibilizadas e, a própria produção criativa de histórias infantis. Se de um lado, inicialmente, a literatura selecionada para aderir o currículo escolar transmitia a perspectiva clássica moralista e pedagógica, as quais os professores já se viam acostumados (Zilberman, 2005), do lado criativo, abandonou-se tais parâmetros.

Contrariamente às expectativas, os escritores que dedicaram-se a escrever para a infância daquele momento em diante não pavimentaram um caminho fácil para o pedagógico, mais abriram com vigor o mundo das histórias infantis que conhecemos hoje por meio de duas ações sem reprimendas: propuseram leituras de contestação (em meio a repressão autoritária cultural vivenciada); e endereçaram-se a própria criança, proporcionando-lhe um meio de alargamento das arestas que lhe encadeiam sob a tradição adultocêntrica e as normas do mundo social corrente (Zilberman, 2005).

Apesar dos esforços de autores literários e pesquisadores do campo das culturas infantis, as histórias infantis nas escolas brasileiras ainda enfrentam dificuldades diante do longo histórico de moralização da infância. Observa-se, nesse novo percurso, que já existem iniciativas escolares no sentido de dissociar o texto literário do material didático, o que revela um movimento de enfrentamento dessa ótica reducionista. Contudo, esse avanço abre outro

desafio: muitas vezes, as histórias passam a ser utilizadas apenas como experiências lúdicas de incentivo, sem o devido reconhecimento de seu papel na formação leitora e no letramento literário que a escola deve promover, ponto este que retomaremos na quinta seção deste trabalho.

Entre tantos contos e recontos, é difícil reconstruir a imagem da literatura na escola enquanto um brincar, um momento lúdico de construção cultural promovido pela própria criança. Seu próprio meio de aventurar-se no mundo. Seja onde estiverem, as histórias infantis são como janelas para outros tempos, outros cenários, outros modos, outras formas de ser. Navegar através dessas pequenas janelas “[...] É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula...” (Abramovich, 1997, p.17).

Destarte, este foi um conto que se dedicou a narrar a caricatura das culturas infantis na ótica do mundo adulto e das culturas de massas, acentuando-se o olhar para as culturas infantis amazônidas. Relatos sobre a infância moderna que se funda com o nascimento da escola, que por sua vez, delega à criança o ofício de aprendiz, e tem o professor instrumentalizado com as histórias infantis. Um relato sobre os esforços literários brasileiros de desvinculação da ótica hegemônica, sobre as formas como a cultura de massas influencia, não apenas uma concepção única do que é ser criança, mas também universaliza uma condição unilateral sobre as culturas populares. Frente a esta miríade de atores e vínculos, empenha-se a importância da observação crítica e consciente desta conduta, principalmente quando histórias que anunciam e que denunciam esse enredo são acessadas dentro do ambiente escolar.

Reafirma-se que incorporar contos que emergem da própria realidade brasileira — e, em especial, das vozes amazônidas — vai muito além de diversificar o acervo escolar: é ato metodológico de desmontagem de velhos estereótipos e afirmação de um projeto educacional centrado na criança como sujeito cultural. Reconhecer “para quem” se escreve implica selecionar e produzir histórias que dialoguem com os territórios de experiência dos alunos e que valorizem sua capacidade de ressignificar o mundo, rompendo com a lógica adultocêntrica e colonial. Desse modo, as narrativas tornam-se instrumentos poderosos no Ensino Fundamental, capazes de entrelaçar o saber escolar e o imaginário lúdico, promovendo aprendizagens críticas, criativas e engajadas na construção de múltiplas infâncias.

4 CONTOS DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS

*[A Quarta Parede] Eu tenho essa habilidade desde o início.
Eu ainda não sei tudo que isso pode fazer, mas uma coisa é certa.
Esta habilidade...
...faz com que eu perceba o mundo como uma ficção.
[...]
Diferente do mundo real, eu sou capaz de tomar decisões rápidas...como se
eu estivesse olhando para mim mesmo de uma perspectiva externa.
Isso é possível porque eu tenho a habilidade A Quarta Parede.”*

- Omnisciente Reader 's Viewpoint, Ep.71²¹.

Como vias de desvendar quais as nuances que permeiam as práxis pedagógicas que se apoiam nas histórias infantis, a pesquisadora, no embarque conjunto das aventuras que os pequenos leitores desbravam em seu cotidiano escolar, adotou em seu processo de investigação, a mesma habilidade com a qual os leitores críticos, que passeiam entre ficção e realidade, usufruem, a “quarta parede”.

Tal como descreve a epígrafe que inicia este tópico, a quarta parede é a capacidade que o leitor de ficção tem de separar os elementos fictícios observados de sua realidade, adotando uma postura de neutralidade. O movimento contrário, de quebra da quarta parede, consiste na interação direta da ficção com realidade, o diálogo entre o personagem fictício e a pessoa real. Atua, assim, simultaneamente, como uma habilidade única que permite ao leitor da história participar diretamente das aventuras, sem nestas estar realmente presente, e de mesmo modo, permitindo identificar-se com as personagens, sem perder a si próprio no processo.

Com estes elementos postos, nessa seção, o termo está sendo usado para representar o compromisso de neutralidade da pesquisadora de interação com as personagens colaboradoras da pesquisa. Dessarte, auxilia a pesquisadora tanto no processo de interação com as personagens protagonistas da pesquisa para busca de suas motivações e percalços que preenchem os espaços do brincar com histórias, como também em defesa da percepção múltipla de perspectivas que conjuntas e entrelaçadas, projetam o mesmo espaço em estudo.

²¹ *Omnisciente Reader's Viewpoint* é uma história em quadrinhos coreana adaptada do romance dos autores conhecidos como *sinNsong*, disponível online na plataforma *Webtoon*, por conta de seu formato único, não é possível identificar o número de página, mas sim o “episódio” correspondente. A tradução (baseada na versão inglês) e adaptação foi feita pela presente pesquisadora, em 2024.

4.1 PESQUISA QUALITATIVA

Fundamentada dentro de uma abordagem naturalística que busca expressar o significado por meio de interpretação e representação de fenômenos sociais partindo do ponto de vista das próprias pessoas que movimentam e constroem o fenômeno em estudo, a pesquisa qualitativa pode ser compreendida como uma “atividade situada”, que apoiadas “em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (Denzin e Lincoln, 2006, P.17).

Assim, a pesquisadora e os personagens participantes da pesquisa, inspirados nos apontamentos de Denzin e Lincoln (2006), confeccionaram uma narrativa composta por pequenos contos do cotidiano escolar, oriundos dos processos educativos que envolvem o compartilhar de histórias com crianças. Trata-se de uma história feita de muitas outras, pois já incorpora em seu acervo, narrativas de pesquisadores nacionais e internacionais — como os apresentados nas seções anteriores —, mas que também afirma sua singularidade ao enfatizar seu local de fala centro-urbano e as características únicas da comunidade escolar e das culturas infantis da Amazônia amapaense que se reúnem neste mesmo *locus*. Nesse sentido, esta empreitada revela-se como um diálogo produtivo entre as diferentes perspectivas de adultos e crianças que se reúnem nos círculos de brincar com histórias na escola pública.

Destarte, a pesquisa científica qualitativa não se propõe a expor meramente fatos, mas a provocar interpretações a partir da miríade de fontes aqui mobilizadas, construídas por meio das observações e percepções da práxis de uma professora de escola pública e de sua turma do 3º ano do ensino fundamental, no contexto das interações com histórias no cotidiano escolar.

Ao considerar que esse cenário é atravessado por uma delicada trama, tecida por distintos atores do corpo escolar, pelas condições físicas e estruturais da instituição e pelas singularidades socioculturais das personagens protagonistas, a narrativa construída configura-se como um convite a outros pesquisadores. Trata-se, portanto, de uma representação sintética — limitada pelas possibilidades humanas de apreensão do real —, mas que busca expressar com sensibilidade e rigor aspectos significativos da realidade observada (Denzin e Lincoln, 2006).

Nesta perspectiva, a presente pesquisa, propõe-se a retratar o ambiente escolar de contexto amazônida urbano, nos quais as histórias infantis são utilizadas para o envolvimento das crianças na aprendizagem. Caracteriza-se dentro da abordagem qualitativa ao propor-se a desvendar como se estabelece, e como são construídas, nas situações de brincar com histórias, o intercâmbio entre leitor e histórias, postulado por Benjamin (1987). Objeto este de estudo que

perpassa tanto por afinidades pessoais da criança e dos professores que a rondam, como pelas delimitações e incentivos da própria instituição escolar, localizada dentro de sua comunidade e abrangendo seus próprios valores, responsabilidades e limitações.

4.2 MÉTODO: pesquisa do tipo etnográfica

A pesquisa etnográfica é, em sua origem antropológica, o emprego de técnicas de investigação que buscam compreender a perspectiva cultural de um grupo e, a posteriori, descrevendo-a com o intuito de expressá-la a partir das considerações do próprio povo observado (André, 2008). Entretanto, quando a etnografia é transplantada para as pesquisas educacionais, sofre adaptações resultantes da distorção do foco de atenção já não mais centrar-se sobre a “cultura”, mas sim no “processo educativo” (André, 2008; Lüdke e André, 2022).

Realiza-se, assim, uma aproximação/estreitamento do objeto “cultura” para visar especificamente o processo educacional, no qual o ramo da pedagogia assenta interesse. Esta aproximação não fere a ideia de etnografia, uma vez que se entende os processos de ensino-aprendizagem a partir da perspectiva etimológica postulada pela teoria histórico-cultural liderada pelos estudos de Lev Semionovitch Vigotski, a qual concebe a aprendizagem humana pela (re)significação contínua de conceitos e concepções mediadas pelo confronto de perspectivas e saberes interpessoais (Veer e Valsiner, 2009). Em outras palavras, a aprendizagem é um processo de movimento constante, mediado pelo contato ambiental, político e sociocultural no qual o indivíduo é atuante, e por conseguinte, esta pesquisa entende como contexto de estudo, o processo cultural educativo.

No entanto, as diferenças entre a etnografia realizada pelos antropólogos e a etnografia realizada pelos pesquisadores da educação acentuam-se quando este enfoque provoca adequações em marcos requisitados pela etnografia original, tais como a relativização do tempo de permanência do pesquisador em *locus* e a ofuscação da necessidade de contato com outras culturas (André, 2008).

De toda forma, André (2008) pondera que em consideração essas particularidades, não é certo afirmar que a educação utilize a etnografia propriamente dita, e sim uma pesquisa que se configure dentro da ideia de etnografia, nos termos da autora, uma pesquisa do tipo etnográfica.

Deste modo, André (2008) traceja os fundamentos da etnografia aplicada à educação: presença de técnicas de investigação usualmente adotadas pela etnografia; o pesquisador como principal instrumento de pesquisa, o que sugere a proximidade constante entre pesquisador e

objeto, e a percepção do comportamento da situação de análise em seu estado natural; preocupação com o processo e o significado destes para os personagens que o estabelecem, seguida pela busca ativa da compreensão desse significado para a descrição dessa perspectiva; e tal como a etnografia antropológica, não está interessada no teste de reações de um objeto, e sim na compreensão de um conceito, da perspectiva daqueles que o constroem, e por isso, mantém seu plano investigativo aberto e flexível, de forma a abarcar o contexto dinâmico que almeja-se pesquisar.

Sob este postulado, a respectiva pesquisa assenta sua preocupação nas reverberações provocadas pelas histórias infantis na escola, o que requereu, por conseguinte, a presença da pesquisadora dentro dos espaços do brincar com histórias, nos intervalos entre as aulas, na sala de aula, nos tempos livres entre atividades ou mesmo ambientes de espera para o início da aula.

A pesquisadora acompanhou, assim, tanto as crianças quanto a professora de uma turma de 3º ano de ensino fundamental, com o objetivo de observar como, quando e por que as histórias infantis ocupavam o cotidiano escolar, buscando compreender de que forma envolviam as crianças em práticas pedagógicas lúdicas mediadas pelo brincar. Para isso, apoiou-se não apenas na observação participante, mas também em entrevistas, a fim de captar significados mais próximos das experiências vividas pelas personagens destacadas que estimulavam o uso das histórias no ambiente escolar.

Compreendeu-se, porém, que o cotidiano escolar está entrelaçado a múltiplas demandas e influências — internas e externas — que movimentam e condicionam os espaços de brincar com histórias. Como aponta André (2008), as pesquisas do tipo etnográfico aplicadas à educação permitem um olhar mais complexo sobre os diversos eixos dinâmicos e inter-relacionados que estruturam o cotidiano escolar. Ao inserir o pesquisador dentro da situação de estudo, oportuniza a identificação das particularidades (institucional, social, política) e das perspectivas próprias das personagens que constroem a respectiva experiência de ensino (André, 2008).

Por isso, a análise buscou ampliar o olhar, considerando também fatores socio-estruturais característicos da escola pública amapaense, bem como outros atores pedagógicos que, além da professora protagonista, atravessam esse contexto — como a Equipe de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a professora de Reforço —, incidindo, de forma direta ou indireta, sobre o uso das histórias como recurso metodológico.

Desta forma, em virtude da complexidade de fatores que interferem no cotidiano de estudo, André (2008) sugere a organização da investigação a partir de três dimensões. A

dimensão organizacional/institucional voltou-se à caracterização das rotinas infantis e permitiu observar que os momentos em que a escola estimulou o brincar com histórias ocorreram, predominantemente, durante os períodos ociosos — como intervalos, entradas e saídas. Isso porque os espaços de leitura estavam localizados no pátio do refeitório, área de maior circulação e transição da comunidade escolar. As histórias, enquanto artefatos culturais, também se fizeram especialmente presentes nos períodos festivos da instituição, sendo compartilhadas como narrativas tradicionais da comunidade e, por vezes, ganhando forma em encenações teatrais que estimulavam a participação das crianças.

Já na *dimensão sociopolítica/cultural* revelou-se a diversidade de valores, intenções políticas e referências culturais dos diferentes integrantes da comunidade escolar. Essa pluralidade foi expressa nas interações cotidianas entre os profissionais da educação, nas formas de acolhimento das crianças e de seus familiares — compreendidos não apenas como parte integrante da escola, mas como portadores de saberes, práticas e modos de vida diversos. Incluiu-se, ainda, a maneira como a pesquisadora foi recebida e inserida nesse contexto, experienciando diretamente as relações de apoio, escuta e colaboração durante o período de imersão.

E uma vez, enfocada as peculiaridades das personagens, pode-se então considerar a *dimensão pedagógica/instrucional*, pois perpassa pelos valores e concepções dos protagonistas do palco escolar. É pela observação das dinâmicas educativas que se caracteriza a relação professor-conhecimento-educando (André, 2008).

Nesta dimensão, identificaram-se as afinidades e prioridades de cada ator pedagógico, refletidas nas atividades educativas propostas à turma de pequenos aventureiros desta pesquisa, que experienciou espaços de brincar com histórias permeados por distintas intencionalidades pedagógicas. Dessa maneira, as histórias fomentadas pela Equipe AEE inclinaram-se para o estímulo cultural afetivo de inclusão da diversidade de crianças que a turma, e em seguida, a escola apresentava, com destaque especial para os diferentes níveis de autismo. Já as experiências de interação com histórias provocadas pela professora de Reforço se firmaram na intenção educativa de alfabetização lúdica, com leve conotação de iniciação ao hábito de leitura. Por sua vez, a atuação da professora regente revelou um compromisso com práticas que integravam educação, ludicidade e protagonismo infantil, promovendo experiências significativas de aprendizagem por meio das histórias.

Assim, tanto a equipe do AEE quanto a professora de Reforço foram consideradas personagens secundários da pesquisa. Para fins de organização dos dados, elas foram compreendidas como parte do cotidiano organizacional da escola, na medida em que

desenvolvem atividades que funcionam como apoio complementar às práticas da professora regente.

A partir das instâncias citadas, tomaram-se os primeiros elementos para esmiuçar o cotidiano escolar e, conseqüentemente, os espaços de brincar com histórias na escola. Diante deles, evidenciou-se o entrelaçamento de múltiplas particularidades, cuja complexidade e dinamismo convocam o olhar atento do presente leitor interessado em compreender os processos culturais que permeiam a práxis pedagógica a ser narrada nesta história.

4.2.1 Uso das Técnicas de Pesquisa: observação, entrevista e registros no campo

O intuito de investigar a práxis pedagógica mediada pelo uso de histórias levou a observação participante a voltar-se primeiramente para a atuação da professora, anfitriã da pesquisa. A pesquisadora, então, posicionou-se como uma sombra em seu cotidiano, até que, pouco a pouco, as crianças²² de sua turma e outros atores, como a professora de Reforço, foram se tornando colaboradores essenciais da investigação. Assim, a rotina de registros etnográficos foi sendo desenhada gradualmente.

Em um ritual quase religioso, de segunda a sexta, a pesquisadora chegava um pouco mais cedo para observar a entrada das crianças, que se sentavam nas mesas do refeitório enquanto aguardavam a chegada dos professores, jogavam conversa fora e brincavam um pouco.

Ocasionalmente, haveria naquela área um pequeno espaço montado pela professora de Reforço (Figura 3) com algumas poucas histórias infantis para o deleite de curiosos. Os gibis, ali dentro do barco, no fundo direito, faziam sucesso disparado. Havia também alguns feridos, um destes, folheado pela pesquisadora, com tantas páginas ausentes que permitiam amplo espaço para imaginação pois seria necessário inventar a história inteira, uma vez que só lhe sobrava a capa.

²² O convite foi estendido a todas as crianças da turma da professora anfitriã, sobretudo diante da dificuldade de acesso aos pais para a obtenção da aquiescência quanto à participação da criança.

Figura 3: Cantinho de leitura no refeitório



Fonte: Registro etnográfico da pesquisadora, 2025.

Esse momento de chegada à escola revelava-se especialmente produtivo, pois as crianças iniciavam, de forma espontânea, conversas variadas — ora sobre o “dever de casa” do dia anterior, ora sobre aventuras vividas em seus momentos de lazer. Com escuta atenta, a pesquisadora acompanhava esses relatos, sobretudo quando envolviam experiências de produção ou leitura de histórias levadas para casa. Embora não configuradas previamente como entrevistas formais, essas interações revelavam-se oportunidades valiosas de acesso aos sentidos atribuídos pelas crianças às práticas de leitura em seus cotidianos. Por emergirem em contexto natural e por trazerem elementos centrais ao objeto da pesquisa, tais diálogos passaram a ser compreendidos como situações de entrevistas etnográficas, conforme apontado por Flick (2009).

Conforme a professora chegava, as crianças seguiam em conjunto para a sala. O início da manhã era sempre tranquilo, marcado pela organização do espaço e por uma breve conversa sobre os combinados e as atividades da turma. Às segundas-feiras, porém, esse momento era interrompido pelo chamado do microfone e das caixas de som do lado de fora, anunciando o rito cívico. Nesse instante, todas as turmas se reuniam diante do palco, no refeitório da escola, para cantar três hinos: o Nacional, o Estadual e o Municipal. Entre eles, o preferido das crianças era o do Município, cujo refrão entoavam em marcha, a plenos pulmões.

Após os hinos, a escola reservava um pequeno espaço para os avisos da semana — geralmente relacionados a alguma comemoração ou projeto educativo — e finalizava com uma pequena oração²³ desejando bons dias a todos. Essa condução ficava a cargo de uma dupla de

²³ Embora a escola seja uma instituição pública e, portanto, laica, essa breve oração integra o costume cotidiano da comunidade escolar, sendo compreendida mais como um gesto simbólico de acolhimento do que como prática

professores, alternada semanalmente. Foi justamente em uma dessas ocasiões que a pesquisadora chegou a ser confundida com uma professora: funcionários da escola tentaram lhe repassar a tarefa de mediar o rito.

Hammersley e Atkinson (2022) já previam esse tipo de situação, observando que a frequência e a permanência em campo poderiam levar alguns a confundir a pesquisadora, especialmente os que tinham contato menos próximo, como integrante regular da equipe. Esse e outros episódios semelhantes foram sempre esclarecidos por meio de uma apresentação direta da pesquisadora, que se identificava e assinalava os limites de sua atuação.

Os únicos trabalhos em que a pesquisadora se envolvia diretamente eram aqueles vinculados ao fazer pedagógico da professora anfitriã e à vivência das crianças de sua turma. A rotina do dia costumava se dividir em dois momentos distintos: um antes e outro depois do intervalo. Nesse arranjo, a professora organizava as aulas de forma alternada: em um período trabalhava com Língua Portuguesa e, no outro, dedicava-se à Matemática, às Ciências ou a fluência em leitura. Geralmente, iniciava chamando as crianças pelo nome e lhes entregando os livros didáticos; em outras ocasiões, propunha atividades impressas previamente preparadas, que eram resolvidas coletivamente nas páginas indicadas. Não era raro, entretanto, que o uso do material fosse interrompido para dar lugar a alguma brincadeira relacionada ao tema em estudo, como no dia em que brincaram e conversaram sobre os significados e as histórias de seus próprios nomes:

Brincadeira das cadeiras e dos nomes. Foram coladas o nome de cada criança presente nos encostos das cadeiras dispostas em círculo no centro da sala. As crianças aguardaram a preparação na frente do quadro-branco. Ao chamado da professora formaram fila. Música baixa soou do telefone da professora. A regra da brincadeira era simples: enquanto a música soasse as crianças precisavam rodar ao redor das cadeiras, quando parasse, precisariam correr para se sentar na cadeira que estivesse escrito o seu próprio nome. Depois de brincarem algumas vezes, a professora iniciou uma conversa sobre o nome. Apontando que todas as coisas tinham nome, inclusive cada um dos presentes. E perguntou se alguém sabia a história do seu nome. Algumas crianças compartilharam suas histórias. Outras tímidas se recusaram não querendo participar. Com o fim do horário se aproximando, a professora se despediu mencionando que voltariam a esse assunto na próxima aula (Diário etnográfico, 18 de Março de 2025).

A brincadeira foi retomada como porta de entrada para o poema do livro didático sobre os nomes, tema que conduziria as atividades daquele dia. A partir dela, desencadearam-se

dinâmicas de leitura e a formação de duplas para a realização das tarefas. Nesse contexto, a pesquisadora acompanhava de perto, assumindo momentaneamente o papel de auxiliar de sala: circulava entre as mesas, tirava dúvidas, observava as reações e lançava perguntas que, mais do que oferecer respostas, buscavam compreender como as próprias crianças elaboravam o processo de construção de suas produções.

Diante disso, é importante esclarecer ao leitor que a pesquisadora, apoiada na observação participante, vivenciou de forma colaborativa as experiências pedagógicas propostas pela professora anfitriã, que lhe concedeu ampla liberdade para interagir e auxiliar nas atividades desenvolvidas pelas crianças. Assim, embora em alguns momentos possa parecer que a professora se ausentava da sala, essa impressão decorre da ausência de registros de sua atuação, resultante do foco observacional da pesquisadora estar voltado à interação com as crianças participantes da pesquisa, e não à ação direta da docente. Desse modo, enquanto a pesquisadora concentrava sua atenção em determinadas crianças, a professora permanecia presente, acompanhando e orientando os demais alunos. A atuação da pesquisadora, portanto, manteve-se sempre integrada ao ambiente de aprendizagem, sem assumir a liderança da turma nem propor atividades próprias.

A rotina de observação participante gerou uma dinâmica de interação particularmente interessante entre a pesquisadora e as crianças, pois, embora nem todas as crianças da turma tenham participado diretamente da pesquisa, nenhuma delas foi ignorada nem demonstrou resistência à sua presença. Estabeleceu-se, na verdade, um vínculo colaborativo e recíproco, no qual a pesquisadora oferecia apoio durante as atividades, escutava com curiosidade atenta suas histórias e brincava com elas sempre que havia espaço para isso e a professora não se opunha.

Naturalmente, as atividades de interação com histórias infantis despertaram o olhar da pesquisadora para os protagonistas da pesquisa. A proximidade afetiva construída ao longo do convívio possibilitou o acompanhamento de diversas experiências de construção, partilha e brincadeiras com histórias, de forma acolhedora e significativa — algumas das quais são exploradas na seção 5.

Nesse sentido, destaca-se a valiosa contribuição da professora regente, principal anfitriã do cenário investigado. As experiências de interação com histórias decorreram, em sua maioria, de propostas educativas formuladas por ela, em conformidade com seu plano de ensino elaborado durante as reuniões de planejamento, alinhado, de forma regular, às orientações do livro didático adotado pela escola.

Em vista disso, a técnica de história oral, sob os pressupostos de Freitas (2006), foi utilizada como instrumento para a coleta de dados, especialmente voltada para atender ao segundo objetivo específico da pesquisa, que buscou compreender a professora e suas ponderações sobre a confecção de espaços de interação literária para as crianças. Dessa forma, a entrevista²⁴ com a professora regente foi estruturada em três eixos temáticos, com o objetivo de oferecer um panorama geral sobre sua relação com o objeto de estudo — as histórias infantis. O primeiro eixo, *Histórias de vida*, abordou aspectos de ordem pessoal, buscando compreender a presença das histórias infantis na infância da docente. O segundo eixo, *Carreira e escola*, explorou sua trajetória de formação e o apoio institucional recebido para o desenvolvimento de práticas de incentivo à leitura. Por fim, o terceiro eixo, *Práxis pedagógica*, enfocou, de maneira mais direta, elementos da sua construção de espaços de interação com as histórias infantis no cotidiano escolar.

Nesse sentido, conforme aponta Freitas (2006), a história oral constituiu-se a partir de uma relação de partilha entre pesquisadora e entrevistada, na qual diferentes tipos de fontes (escritas e orais) se aliaram com o propósito de refletir e compreender, da melhor forma possível, a história contada.

Ademais, a estrutura organizacional da escola proporcionou oportunidades de interação com histórias por meio do trabalho pedagógico desenvolvido tanto pela Equipe de Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto pela professora de Reforço, ambas atuando regularmente no cotidiano da turma, ainda que voltadas a seus respectivos públicos. A professora de Reforço, em particular, concentrou-se em estimular a apropriação da leitura pelas crianças com maiores dificuldades, reunindo pequenos grupos e utilizando objetos móveis e recursos lúdicos. Ao ouvir e observar as crianças compartilharem suas experiências nesse contexto, a pesquisadora acompanhou algumas poucas dessas atividades, que, embora ocorressem de forma paralela²⁵, contribuíram indiretamente para as vivências em sala de aula — especialmente para aquelas crianças atendidas pela professora de Reforço, que se beneficiaram de um suporte mais individualizado.

Com as aulas regulares ocupando as manhãs, a pesquisadora, apoiada no uso de gravações, fotografias e anotações, pôde organizar seus registros etnográficos apenas no contraturno. Seguindo as recomendações de Zabalza (2004), todos os dados coletados foram prontamente transcritos, e, nesse mesmo momento, as experiências vivenciadas eram

²⁴ O roteiro de entrevista está disponível no apêndice I.

²⁵ A professora de Reforço teve papel secundário na investigação, pois acompanhar suas atividades exigia afastar-se das aulas da professora regente.

registradas com atenção analítica, orientadas pelas ponderações previamente delineadas no roteiro de observação (ver Apêndice II) — o qual destacava aspectos como a organização do espaço, a condução da professora, a participação das crianças e as atividades que acompanhavam as experiências de interação com histórias propostas.

Desse modo, o diário etnográfico — com exceção de algumas anotações rápidas feitas no próprio *locus*, geralmente registradas nos raros momentos em que as crianças estavam entretidas, especialmente durante o intervalo do lanche — foi mantido quase integralmente em formato digital, organizado em arquivo Word no computador da pesquisadora. Tal escolha visou não apenas facilitar o manuseio e a seleção das experiências posteriormente utilizadas na análise dos dados, mas também tornar mais fluido o processo de sistematização e aprofundamento das observações de campo, possibilitando revisitas constantes ao material. De forma semelhante, foram organizadas as transcrições das experiências gravadas e o controle dos registros fotográficos, todos armazenados em arquivos digitais.

Assim, as vivências de campo vinculadas ao uso e à interação com histórias, acompanhadas ao longo de aproximadamente quatro meses que antecederam as férias escolares de julho, foram transformadas em material pronto para análise. O diário etnográfico, os registros fotográficos, as entrevistas e a observação participante constituíram um conjunto articulado de fontes que permitiram compreender a dinâmica da Turma Pequenos Aventureiros em sua complexidade. Foi a partir dessa combinação de olhares, vozes, práticas e memórias registradas que se delinearam os caminhos analíticos desta pesquisa.

4.2.2 No palco da pesquisa: apresentação das personagens e bastidores éticos

O palco da pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Hildemar Maia/Escola Inclusiva, situada no Bairro do Trem, zona urbana de Macapá, capital do estado do Amapá.

A escola passou recentemente por reforma e conta com uma estrutura que inclui uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), um Laboratório de Informática Educacional (LIED), uma quadra poliesportiva, um parquinho externo, um refeitório com pátio adjacente e arborizado, um pátio de entrada e uma pequena sala utilizada para reforço escolar, dentro da própria sala de coordenação. Assim, desde a reforma, não possuiu, ou pelo menos, não teve ativa uma biblioteca, ou sala de leitura no período vigente a observação da pesquisa.

Com estas circunstâncias, a instalação está bem localizada o que se pontua pela vizinhança com o centro da cidade, praça pública, comércio e pontos de transporte coletivo

circundantes que facilitam as entradas e as saídas de seus funcionários, responsáveis e alunos as suas moradas em outros bairros como Centro, Brasil Novo, Infraero II, Santa Inês, Marabaixo, Zerão, Pedrinhas, Renascer.

Segundo as informações cedidas pela escola, por meio de seu Projeto Político-Pedagógico²⁶ (EMEF Hildermar Maia, 2024), no momento de sua fundação, a unidade escolar tinha como objetivo oportunizar experiências de ensino para crianças em situação socioeconômica vulnerável, oriundas de famílias que atuavam no mercado informal ou como autônomas. Com o passar dos anos, o perfil socioeconômico dos alunos tornou-se mais diverso, abrangendo tanto famílias com padrão de vida estável quanto aquelas com baixo nível de escolarização e/ou em situação de vulnerabilidade social. Essa mudança decorre do fato de que a escola passou a receber alunos de diversos bairros da cidade, e até mesmo de outros estados brasileiros, como Pará, Ceará, Maranhão, São Paulo, entre outros.

Desta forma, a diversidade se firmou no seio institucional pelas características físicas, culturais, linguísticas, sexuais e de tantos outros fatores que representam o conjunto de indivíduos que dela fazem parte e a sustentam cotidianamente e por isso o trabalho pedagógico assenta-se em uma educação pela valorização e pelo respeito de seus próprios membros e para a sociedade (EMEF Hildermar Maia, 2024).

A pesquisa foi realizada nesta escola pública centro-urbana por ter interesse em observar o contexto educativo nos quais surgem as histórias infantis dentro das particularidades da cultura educativa amazônica, a qual não está restrita às escolas das florestas, dos campos e dos rios, como também compreende as crianças e as próprias escolas, com suas culturas e particularidades próprias do ambiente urbano.

Este palco tem como protagonistas a *Turma Pequenos Aventureiros*, composta por nove crianças de cerca de oito anos do 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, e sua professora regente, anfitriã da pesquisa. A escolha por acompanhar uma turma nesse ano escolar específico decorre do fato de que essa etapa marca a transição entre a Educação Infantil e as bases mais estruturadas do Ensino Fundamental, momento em que as exigências por aquisição de conhecimentos passam a ser intensificadas pelas demandas institucionais.

Por tanto, assumiu como critério de inclusão e exclusão para os participantes da pesquisa pessoas do corpo pedagógico escolar cujas ações diretamente afetem o contexto das histórias infantis da turma de 3º ano de Ensino Fundamental e sua professora regente, acompanhada

²⁶ A pesquisadora teve acesso apenas a um trecho impresso do Projeto Político-Pedagógico da escola, referente à parte do diagnóstico institucional, fornecido pela própria unidade escolar em 2024.

regularmente pela pesquisadora. A definição dos participantes ocorreu em comum acordo com a professora responsável e foi previamente discutida com a equipe escolar, em conformidade com o Termo de Anuência da Organização Social (ver anexo 1). Todo o processo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (parecer consubstanciado nº 7.205.249 e CAAE nº 83885724.7.0000.0003), com anuência formal dos envolvidos.

Neste âmbito, a ênfase sobre o termo de consentimento foi guiada aos personagens protagonistas diretamente abordados pela pesquisadora – a Turma Pequenos Aventureiros. Desta forma, por tratar-se também de uma pesquisa com crianças, a intenção da investigação passou por um acordo conjunto de todas as partes envolvidas (as próprias crianças e seus responsáveis, a escola e a professora convidada), no qual foram indagadas diretamente quanto a sua disponibilidade para efetivação da mesma. Com isso, pleiteou-se garantir a liberdade de participação das personagens colaboradoras da pesquisa, defendendo seu direito à desistência em qualquer momento, bem como a garantia de inexistência de qualquer penalidade responsiva pela recusa plena ou parcial de participação.

Por tanto, fez-se necessário a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁷, para requisitar aquiescência e a participação da professora regente da turma e das crianças da respectiva turminha de 3º ano de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais a ser apresentada aos seus respectivos responsáveis. Além desta, conjuntamente, foi feito o uso do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)²⁸ direcionado para as crianças participantes, documento este redigido em linguagem mais acessível que oportuniza à própria criança opinar sobre sua participação e o controle da divulgação dos dados desta coletados. O TALE não substitui o termo de consentimento endereçado aos responsáveis, mas soma-se a esse para instalar-se como uma dupla proteção ao pequeno participante da pesquisa.

Também, no que concerne especificamente a divulgação de informações observadas, esta pesquisa imprimiu na redação do TCLE e do TALE a solicitação para gravação das entrevistas e espaços de brincar com histórias para então divulgação do material *transcrito* destas no corpo do trabalho de dissertação de mestrado. Almejou-se nisto proteger o anonimato das personagens divulgando apenas informações relevantes para a pesquisa que não representam nenhum tipo de estigmatização ou danos a sua imagem.

De mesma forma, foi adotado o uso de codinomes, que puderam ser opinados na assinatura do TALE e do TCLE, respeitando as sugestões apresentadas pelos participantes. No

²⁷ Disponível nos Apêndices III e IV.

²⁸ Disponível no Apêndice V.

caso da professora, optou-se pelo codinome Professora Alice, em alusão à personagem *Alice no País das Maravilhas*, cuja curiosidade e espírito explorador simbolizam o caráter investigativo e imaginativo de sua prática docente.

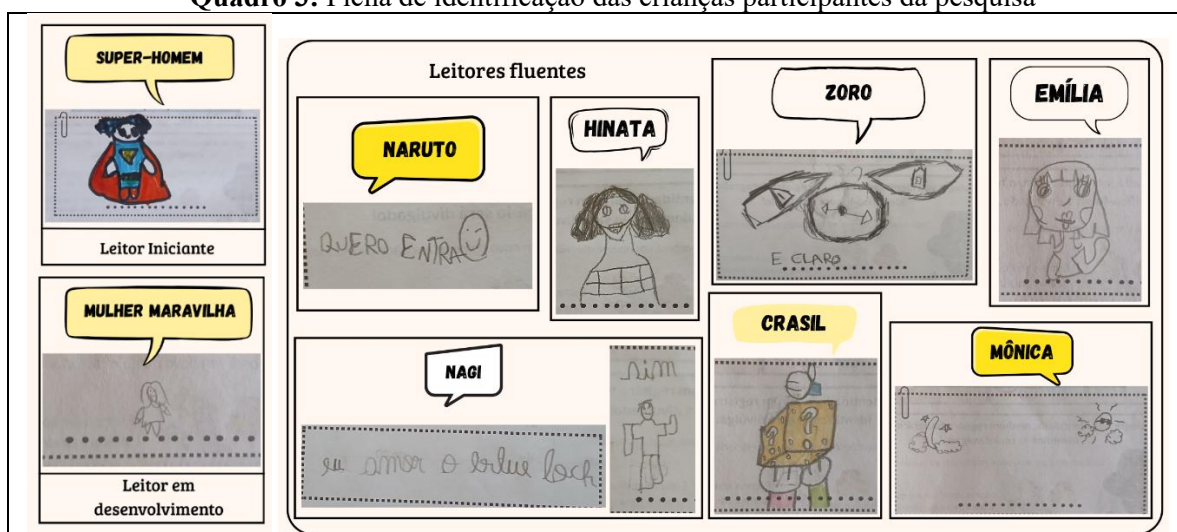
A Professora Alice é graduada em Pedagogia e possui 21 anos de experiência no campo educacional, tendo atuado em instituições públicas e privadas. Nos últimos 15 anos, consolidou sua trajetória na escola *locus* da pesquisa, destacando-se por aliar ludicidade e disciplina em suas práticas pedagógicas. Embora tenha inicialmente desejado seguir a carreira jurídica, foi o incentivo familiar que a conduziu à docência, profissão na qual construiu uma atuação marcada pela dedicação e sensibilidade no trabalho com as crianças.

O Quadro 3, a seguir, apresenta as crianças colaboradoras da pesquisa, identificadas por codinomes escolhidos no momento da assinatura dos termos, respeitando, sempre que possível, as sugestões dos participantes. Para efeito de clareza no texto, os nomes fictícios atribuídos são: Super-Homem, Mulher Maravilha, Naruto, Hinata, Zoro, Emília, Nagi, Crasil²⁹ e Mônica—personagens oriundos de universos variados da literatura, dos quadrinhos e da animação, reconhecíveis pelo público infantil.

Essa ficha (Quadro 3) foi elaborada com o uso dos desenhos das próprias crianças, que serviram como forma de confirmação simbólica de sua participação na pesquisa (assinatura do TALE). Nos casos em que houve ausência de sugestão ou repetição de nomes, a pesquisadora optou por designações semelhantes ou que mantivessem algum vínculo afetivo com o participante.

²⁹ Crasil é uma variação criada pela criança a partir do personagem “*Crash Bandicoot*”, do jogo eletrônico homônimo. A pesquisadora optou por respeitar essa escolha, entendendo-a como expressão de identificação simbólica e afetiva do participante — o único autista participante do grupo.

Quadro 3: Ficha de identificação das crianças participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

Outro aspecto relevante no Quadro 3 diz respeito ao nível de apropriação da leitura pelas crianças. Para isso, foram utilizados três níveis de classificação: leitor iniciante, leitor em desenvolvimento e leitor fluente. Essa categorização baseou-se nas experiências observadas em sala de aula, uma vez que o nível de leitura influenciou diretamente as dinâmicas propostas e as estratégias de incentivo à leitura adotadas pela Professora Alice, aspecto que será aprofundado na seção 5.

4.3 A ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de dados foi orientada pelas contribuições de Bardin (2011) e Moraes (1999) à análise de conteúdo. Bardin (2011) propõe três fases: pré-análise, categorização e interpretação. Já Moraes (1999) sugere cinco etapas: preparação das informações, unitarização, categorização, descrição e interpretação. Nesta pesquisa, adotou-se o modelo de Bardin (2011), sem desconsiderar as recomendações complementares de Moraes (1999). Desse modo, a análise foi conduzida por meio da análise categorial, conforme as etapas descritas no quadro 4, a seguir.

Quadro 4: Fases da análise do conteúdo baseada em Bardin (2011) e Moraes (1999)

FASES	ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
1 PRÉ-ANÁLISE	Preparação dos dados brutos	Transcrição e leitura para seleção do material consoante aos objetivos da pesquisa.
	Seleção das unidades de análise ("unitarização")	Organização de quais serão as unidades de análise.
2 CATEGORIZAÇÃO	Classificação das unidades em categorias	Organização das unidades em categorias. Definição das categorias da pesquisa.

	Sistematização visual (“descrição”)	Exposição visual das categorias/resultados
3 INTERPRETAÇÃO	Discussão teórica	Confronto ideológico dos resultados observados com a teoria epistemológica de fundamentação da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A fase de pré-análise ocorreu ainda durante o período de imersão em *locus* com as transcrições das gravações, organização e pré-seleção dos registros etnográficos consoantes ao objeto de pesquisa. Selecionar as experiências voltadas para os objetivos da pesquisa foi um processo atencioso que encaminhou a seleção das unidades de análise, que neste trabalho buscou as práticas pedagógicas que envolvessem histórias infantis. Essas experiências definidas como unidades de análise foram duplicadas e reservadas em um documento específico para facilitar o manuseio exigido para a análise.

Por serem experiências recortadas de um contexto cotidiano e movidas para um arquivo separado para a análise, foi útil fazer uso do que Bardin (2011) denomina Unidades de Contexto para assinalar memorandos concisos que facilitem a lembrança de que tipo de cotidiano produziu tal experiência com histórias infantis (unidade de análise). Neste sentido, foram reconhecidas três unidades de contexto que refletiram diretamente o provocador principal da interação com histórias: a escola (compreendendo o cotidiano estrutural-organizacional); a professora (em suas propostas de ensino-aprendizagem em sala de aula regular); a criança (com suas experiências espontâneas).

A partir dessas três unidades de contexto e em diálogo com os objetivos específicos da pesquisa, foram delineadas as categorias de análise, construídas em consonância com o objetivo central da investigação — analisar as práticas pedagógicas lúdicas que utilizam as histórias infantis em aprendizagens participativas mediadas pelo brincar. Assim, tais categorias articulam os contextos centrais de observação aos objetivos da pesquisa, conforme sintetizado no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5: Articulação das Categorias de Análise da pesquisa

Objetivo Específico	Unidade de Contexto aplicadas:	Categorias de Análise	Fonte de Dados
Objetivo 2: Averiguar a compreensão da professora sobre as contribuições das histórias infantis para o envolvimento da criança	Escola (cotidiano estrutural-organizacional)	• Circunstâncias da praxis docente	Entrevista em história oral
	Professora (ações mediadoras)	• Experiências práticas	Registros etnográficos

na dinâmica de ensino-aprendizagem lúdica			
Objetivo 3: Identificar práticas pedagógicas que se apoiam em histórias infantis no sentido de envolver a criança em aprendizagens lúdicas	Professora (ações mediadoras) Criança (iniciativas espontâneas e interações) Escola (cotidiano estrutural-organizacional)	• Experiência orientada ○ Representação ○ Leitura • Experiência espontânea	Registros etnográficos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

Conforme ilustrado no Quadro 5, no segundo objetivo específico — averiguar a compreensão da professora sobre as contribuições das histórias infantis para o envolvimento da criança na dinâmica do ensino-aprendizagem lúdica —, definiram-se duas categorias de análise: “circunstâncias da práxis docente” e “experiências práticas”. Essa análise foi fundamentada tanto na entrevista em história oral quanto nos registros etnográficos realizados, revelando como a professora compreende e utiliza as histórias infantis no cotidiano escolar.

O terceiro objetivo específico — identificar as práticas pedagógicas que se apoiam em histórias infantis, no sentido de compreender como são utilizadas para envolver a criança em aprendizagens lúdicas — teve como categorias de análise “experiência orientada”, com as subcategorias “representação” e “leitura”, e “experiências espontâneas”. Esta análise se sustenta nos registros etnográficos produzidos no cotidiano escolar da Turma Pequenos Aventureiros, com ênfase na atuação da Professora Alice e nas manifestações espontâneas das crianças em relação às histórias infantis.

Uma vez em posse das categorias de análise, passa-se ao momento de apresentar, de forma organizada e visual, a complexidade do fenômeno estudado. Nesta pesquisa, tal apresentação foi realizada por meio de quadros e figuras, que se mostraram úteis para sistematizar objetivamente os resultados, conforme indicado por Moraes (1999) na fase de descrição.

Finalmente, a etapa de interpretação voltou-se à compreensão das “condições de produção”, dos motivos e das consequências expressas pelos dados (Bardin, 2011). Com esse arranjo sistemático em mente, foi possível articular o acervo teórico aos achados da investigação e apresentar interpretações objetivas, assentadas em argumentos teóricos consistentes, que auxiliem o leitor na compreensão do fenômeno proposto. Para isso, convida-se à leitura atenta das páginas que seguem.

5 CONTOS DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

[Relatório de estudo de campo]
“Vimos e fizemos um monte de coisa.
Foi divertido.

- Damian Desmond”

-Spy x Family: v7. 2021, p.53.

Na impossibilidade de ser tão direto quanto foi Damian em seu próprio relatório de estudo de campo (reproduzido acima), as próximas páginas são dedicadas à análise dos registros etnográficos realizados em companhia da Turma Pequenos Aventureiros e de sua professora, com o objetivo de responder ao segundo e ao terceiro objetivos da pesquisa, respectivamente.

A primeira parte deste conto, intitulada *A percepção da professora sobre as contribuições das histórias infantis para a aprendizagem lúdica*, está centrada na entrevista com a Professora Alice — ainda que não se limite apenas a esse instrumento — e traça um percurso das histórias infantis em sua trajetória de vida, até alcançar sua percepção sobre as contribuições da organização escolar na construção de práticas pedagógicas de incentivo, interação e envolvimento da criança em experiências de leitura.

Já na segunda parte, *Práticas pedagógicas que envolvem a criança em aprendizagens lúdicas: observações etnográficas das histórias infantis*, o leitor é convidado a acompanhar algumas das muitas aventuras vivenciadas durante o período de imersão de campo com a Turma Pequenos Aventureiros. A partir de uma experiência marcada pela colaboração entre a professora, as crianças e a pesquisadora — gentilmente acolhida por todos —, surgiram diversas situações significativas de interação com histórias infantis. O que se apresentará a seguir é apenas uma pequena parcela dessas vivências, escolhida com o esforço de quem precisa sintetizar aquilo que, na verdade, se expandiria em muitas páginas — experiências que, como diria Damian (2021), entre tantas coisas vistas e feitas, foram, sem dúvida, divertidas.

5.1 A PERCEPÇÃO DA PROFESSORA SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DAS HISTÓRIAS INFANTIS PARA A APRENDIZAGEM LÚDICA

Esta subseção reúne registros etnográficos e a entrevista em história oral com a professora regente da Turma Pequenos Aventureiros, para responder ao segundo objetivo específico deste trabalho que buscou averiguar a compreensão da professora sobre as contribuições das histórias infantis para o envolvimento da criança na dinâmica de ensino-

aprendizagem lúdica. Para orientar a análise foram definidas duas categorias de discussão: circunstâncias do contexto e experiências práticas. Por meio destas duas categorias tem-se duas dimensões não estranhas uma à outra, mas que se entrelaçam na práxis cotidiana desta docente.

A categoria “*circunstâncias do contexto*” desdobra-se nas falas da Professora Alice sobre suas experiências pessoais, associadas às memórias de infância e ao contexto de trabalho como funcionária da rede pública de ensino. Nesse sentido, a primeira pergunta da entrevista buscou explorar a relação inicial da docente com o universo das histórias infantis, convidando-a a rememorar vivências da infância. Formulou-se, assim, a seguinte questão: “Na sua infância, que memórias você poderia compartilhar de suas experiências de ouvir e contar histórias?” A partir dessa provocação, obteve-se a seguinte narrativa:

A minha avó, ela era.... Ela contava muitas coisas, mas histórias de vivência, coisas dela, entendeu? As experiências, como era na escola antigamente, né? Então, ela me falava muitas coisas, assim, mas de história pessoal. Em relação, assim, a contar histórias, realmente, de livros, quase não tenho lembrança, [...] A não ser quando eu fui para a escola. Dessas memórias da escola, eu tenho essas historinhas que eu até conto para os meus alunos, que é Os Três Porquinhos, né? Branca de Neve, essas histórias antigas, assim. Que hoje já tem até outras versões, né? (Entrevista com a Professora Alice, 2025).

Há dois pontos de análise nesta fala. O primeiro ponto refere-se à compreensão de “histórias infantis”, na perspectiva da Professora Alice, como sendo restritas aos livros de contos de fadas. Os equívocos dessa concepção foram discutidos na terceira seção deste trabalho, mediada por Zilberman (2005), que apontou, em especial, a tendência de as histórias infantis se tornarem sinônimos de contos populares. Essa redução, como também destacaram Lajolo e Zilberman (2007) e Marín (2014), reflete a influência da cultura de massas e do mercado internacional na homogeneização cultural. Tal processo não apenas ofusca a diversidade das narrativas populares de culturas outras, como também interfere no próprio conceito de histórias infantis, que passam a ser desvinculadas de sua riqueza de gêneros — a qual inclui, além dos contos populares, gêneros como poesias, crônicas, narrativas contemporâneas, entre outros. Essa limitação, por sua vez, reflete-se na própria práxis escolar de contação de histórias, que tende a desconsiderar a riqueza da tradição oral e da partilha da narrativa espontânea — elemento que será aprofundado no segundo ponto de análise a seguir.

Centremo-nos então no papel da avó materna na infância da Professora Alice. Essa experiência narrativa se assemelha a figura ancestral dos mais antigos contadores de histórias, aqueles que se reuniam em conversas ao redor de fogueiras, muitas vezes analfabetos, ou aquele

familiar que canta e conta histórias em noites longas, figura esta de muitas facetas e contextos que “[...] contava histórias para quem quisesse ouvir, narrava contos do seu povo, àquilo que havia sido gravado na sua memória através da oralidade” (Bussato, 2003, p. 10).

Assim, Bussato (2003) apresenta a tradição narrativa distinta da experiência leitura literária, conduz o olhar para sensibilização da valorização das narrativas orais como parte do processo pedagógico, mas principalmente em um resgate as raízes da simplicidade em que se originaram os contos que agora são registrados nos livros infantis.

Em coerência ao postulado, Benjamin (1987) faz um remarque sobre o preconceito moderno que nasce com o aparato escolar, o qual entende as crianças como uma entidade externa, à parte da cultura adulta. Essa concepção impulsiona esforços quase febris na produção de instrumentos de apoio pedagógico que visam capturar a atenção das crianças. Bussato (2003) complementa essa reflexão ao problematizar como a instrumentária pedagógica acaba por sobrepor a prática da contação de histórias ao suporte do livro físico, quando, na verdade, o único instrumento necessário para a oralização de uma narrativa é a boa e velha condução sonora — a voz potente e convidativa de um bom narrador.

Uma vez compreendida a narrativa oral como um elemento cultural de trânsito de experiências, ela se configura como um fio que conecta histórias de outras memórias às histórias dos ouvintes — e destas, às culturas daqueles que ainda irão escutá-las.

E assim o conto não pode ser tido como simples conto, mas também deve ser percebido dentro das óticas culturais, como rememora Bussato (2003) o exemplo dos povos orientais onde o conto oral não é compreendido apenas como forma de entretenimento, mas como prática cultural enraizada, carregada de significados, por meio da qual se transmite valores, condutas e modos de ver o mundo.

Por esta análise, infere-se que o conto, originado na oratória tradicional e impregnado pelo diálogo entre culturas, foi vivenciado pela Professora Alice em sua infância, e desdobra-se nas trocas intergeracionais observadas no presente. Dessarte, advoga-se em defesa das vivências tradicionais, as oratórias ancestrais, que não devem ser descartadas dos contextos de partilhar histórias contemporâneo e, principalmente, no que concerne esta pesquisa, do cotidiano escolar, pois a escola, enquanto comunidade, também abarca as famílias de seus estudantes e com esta adesão, suas próprias narrativas. Assim, a escola deve ser posta a serviço do diálogo das diferentes personagens que a ela acessam e que nela, crescem.

No que se refere ao conhecimento das crianças da turma, a Professora Alice demonstrou possuir um bom domínio sobre seu grupo. Isso se evidencia, por exemplo, ao ser questionada

sobre a formação de duplas ou pequenos grupos organizados por ela mesma. A fala a seguir ilustra esse aspecto:

Essa turma eu trabalhei com o segundo ano³⁰. Então eu... peguei ela de novo pra mim, porque é uma turma excelente – enfatizou – de crianças que conseguem ler. Alguns ainda tem um pouco de dificuldade na interpretação. Fico danada, tem uma leitura boa, mas não entende. A gente está trabalhando essas coisas com eles. Por isso que eu quis voltar. Como eu já conheço, a gente vai, vai... Por isso tu vê, né? Eu pego leitura todo dia, mesmo que seja oralmente, mas é feita a leitura. Tanto de comando, como de texto, que eu digo para as meninas – referiu-se as outras professoras – que é importante isso. Se o aluno não conhece... Como o Super-Homem, não sabe ler palavras. Então, ele tem que se sentir que ele está dentro dessa turma. Que ele também pode. Por isso que eu digo: “Super-Homem, presta atenção”. A Mulher Maravilha, tu vê que ela está um pouco melhor, ela está conseguindo, ela tem vontade. Então, ela vai conseguir. Entendeu?

[...] Pois é, como eu já conheço. Eu já sei quem vai sentar para estar conversando. Eu sempre tento mesclar³¹. Que tu vê, sempre troca. E às vezes, eles ainda têm essa resistência.[...] Porque eu quero que eles se aproximem, não só daquele grupo, mas de todos. Eles tinham muito, quando eu peguei eles no segundo ano, eles tinham muito isso. “Ah, contigo eu não brinco.” Tinha muito isso. Entendeu? Tinha muito. Ai eu... – a professora gesticulou sua insistência ferrenha como alguém que bate insistentemente na mesma tecla – chamava a atenção, falava, falava: “não, gente, vocês, olha, vocês estão desde o primeiro momento. Vocês têm que ser amigos. Não amigos só desse, desse, daquele. E os outros não, não. Vamos! Tem que se enturmar. [...] Então era esse a minha preocupação e eu consegui hoje. [...] Mas de vez em quando eu ainda vejo essa situação [...] Ai, eu quero ver se eu consigo fazer uma di... alguma coisa que é para eles, sabe, uma dinâmica para eles se juntarem. Não fazer essa diferença entre os colegas. (Entrevista com a Professora Alice, 2025)

O estudo desta oratória revela o engajamento do trabalho pedagógico sobre as particularidades de cada criança no mesmo contexto de aprendizagem, bem como o compromisso da Professora Alice com a construção de um espaço acolhedor e respeitoso às diferenças. Dessa maneira, a intenção da organização de duplas dinâmicas desdobra-se no esforço ao trabalho colaborativo e pela formação de laços entre os próprios pares infantis,

³⁰ Narrativa da Professora Alice, registrada quando foi perguntada se era a primeira vez que conhecia a turma, motivada pela curiosidade em compreender o vínculo e o conhecimento que ela demonstrava ter sobre as crianças.

³¹ Neste trecho, foi feita a pergunta “E a organização das duplas, que a senhora faz de vez em quando?” com o intuito de compreender como a professora definia a composição dos pares nas atividades observadas.

funcionando como um estímulo e apoio mútuo no caminho de aprendizagem. Este tipo de atuação, fundamentada na inclusão e na intencionalidade educativa, tece redes de amizade que contribuem para o enfrentamento de preconceitos presentes na diversidade cultural dos centros urbanos, *locus* desta pesquisa – seja aspectos relativos a condições socioeconômicas, características físicas, cognitivas ou neurodivergentes.

Ao partir da democracia como princípio central para considerar o ambiente escolar, empreende-se o incentivo a participação em um contexto de inclusão da diversidade no qual “[...] as crianças, como seres socioculturais, têm o direito a contextos educativos que respeitem e que acolham tanto a criança como as famílias, e que sejam provocativos no que diz respeito ao desenvolvimento das identidades e da aprendizagem” (Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 23).

Nessa perspectiva, as experiências educativas propostas com crianças assumem uma dimensão essencialmente humana, marcada pelo compromisso de ensinar e acolher. O diálogo, nesse contexto, não se reduz a uma simples troca de ideias a serem consumidas pelo outro, tampouco a uma disputa argumentativa com o objetivo de convencer o interlocutor. Trata-se, como afirma Freire (1987), de um verdadeiro ato de criação — no qual a conquista é a do próprio mundo pelo sujeito que partilha e reflete criticamente sobre ele.

Esses apontamentos, quando transpostos para os espaços de leitura e contação de histórias, refletem-se no acolhimento participativo das narrativas e das vozes — tanto da turma enquanto coletivo, quanto nas suas particularidades culturais, que remetem às histórias de suas famílias e comunidades. Ressalta-se, assim, a intencionalidade dialógica própria das histórias, entendidas como portais de trânsito de experiências. Histórias que não buscam ofuscar as perspectivas de seus ouvintes-aventureiros, mas sim ampliar horizontes que se estendem para além do ato de leitura, alcançando também o relato e a (re)interpretação mediada pelo contexto sociocultural de cada sujeito (Zilberman, 2012; Cosson, 2009).

Ademais, o acolhimento e a parceria não devem se restringir às experiências das crianças, pois começam, fundamentalmente, pelo senso de compromisso e apoio mútuo entre os membros da equipe pedagógica. Sobre isso, faz-se necessário a observação do conjunto de registros etnográficos apresentados no Quadro 6, os quais envolvem a oratória da Professora Alice e a experiência de campo, de forma ampliar as instâncias envolvidas no cotidiano educativo.

Quadro 6: A Escola como Espaço de Apoio e Pertencimento

Projetos da escola de incentivo à leitura	Narrativa Inclusiva no AEE
<i>A gente sempre tem. Sempre trabalha com projetos. Só que às vezes, acontece que... não sei se pela gestão que se inicia e aí vem muitas cobranças e aí não pode fazer isso, não pode fazer aquilo. Mas sempre a gente teve. A gente tinha biblioteca antigamente, que era só biblioteca, não era biblioteca e LIED junto. Era só biblioteca. Então, a gente tinha o horário pra ir. Então, geralmente tinha contação de história. Era uma coisa bem bacana. Hoje a gente tem até um projeto de leitura com a mesma professora de reforço. Um projeto bom que ajuda muito a gente em sala de aula. Quando ela chama a criança pra ler... Olha, ano passado, ela fez um cantinho, um palco. Como a gente estava batalhando com o segundo ano, ela fazia esse momento, feito uma disputa das turminhas, entendeu? De leitura, aí, isso para eles era... – animou-se com a memória – Tinha um palco, um microfone pra eles lerem, pra turminha. Isso é bem bacana. Isso faz com que a criança, né?, queira... “Ah, o meu colega faz isso. Eu também quero... Eu vou fazer melhor.” Então é bem bacana.</i>	<i>No contexto da comemoração do Dia Mundial do Autismo, as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) adentraram a sala para convidar a turma a participar de uma atividade especial. A ocasião também serviu para apresentar a nova professora do AEE, recém-integrada à equipe para dar conta da expressiva demanda da escola, que atende atualmente a 48 crianças com necessidades educacionais específicas.</i> <i>As professoras se acomodaram no chão, de frente para o tapete onde as crianças já estavam reunidas, posicionando-se diante de um mural de feltro que compunha uma paisagem campestre encantadora: céu azul, árvores de tons vibrantes e um longo rio serpenteando a cena, feito de tecido azul. Espalhados pelo cenário havia também diversos fantoches de feltro na forma de botos coloridos, com enchimento e palito de apoio.</i> <i>Com o cenário montado, teve início a contação de uma história — possivelmente autoral, embora a pesquisadora não tivesse essa confirmação. A narrativa trazia elementos culturais e regionais, inserindo inclusive a própria escola às margens do rio. A personagem principal, Dona Boto Cor-de-Rosa, se casava com Seu Boto Cinza, e, ao longo da história, nasciam diversos “botinhos”, cada um com características muito distintas entre si.</i> <i>Ao final da história, uma das professoras do AEE conduziu uma conversa reflexiva com as crianças, retomando pontos centrais da narrativa para introduzir aspectos relacionados ao autismo. Utilizando as diferenças entre os filhotes de boto como analogia, ela explicou que, assim como os personagens da história, as pessoas dentro do espectro autista também se apresentam de formas variadas. Destacou o símbolo do quebra-cabeça colorido — amplamente utilizado para representar o autismo — como uma forma de expressar essa diversidade de manifestações e também os mistérios que ainda envolvem a compreensão do espectro.</i> <i>Em seguida, incentivou as crianças a pensarem em seus próprios colegas autistas, percebendo como cada um é único em suas formas de ser e estar no mundo. Para facilitar a compreensão, retomou características da personagem autista da história, estabelecendo uma ponte concreta entre a ficção e o cotidiano da turma. mencionou, inclusive, o nosso aventureiro Crasil, destacando sua notável habilidade com os desenhos — uma forma sensível de valorizar os talentos individuais presentes na turma.</i>
Entrevista com a Professora Alice, 2025.	Diário etnográfico, 2 de abril de 2025.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

A análise das experiências registradas no Quadro 6 evidencia que o percurso educativo das crianças não se limita a vivências isoladas na sala de aula, mas se estende pelos corredores e demais ambientes escolares, atravessando os espaços que compõem o cotidiano escolar. O estímulo à aprendizagem, promovido pela equipe escolar, manifesta-se por meio de uma relação de colaboração mútua entre os diferentes profissionais da pedagogia — como a professora

regente, a professora de reforço e a equipe do AEE —, conforme foi possível observar etnograficamente.

Essa união de forças contribui para impulsionar, ainda que em movimentos sutis, o motor da aprendizagem das crianças, refletindo-se em experiências positivas que valorizam tanto o protagonismo infantil quanto o sentimento de pertencimento das identidades infantis à comunidade escolar.

Como afirmam Edwards, Gandini e Forman (1999), o enriquecimento das práticas educativas não resulta apenas do esforço individual, mas também depende de um diálogo constante e colaborativo que envolva os colegas de trabalho, as famílias e os profissionais especialistas que acompanham o desenvolvimento das crianças.

É necessário também reconhecer o papel fundamental dos auxiliares de classe e estagiários que sustentam as práticas cotidianas em sala de aula, especialmente diante de desafios que vão além dos desníveis de aprendizagem e das particularidades neurodivergentes ou físicas das crianças. Muitas vezes, as maiores dificuldades enfrentadas dizem respeito a problemas estruturais, infelizmente naturalizados no contexto da educação pública, como a superlotação das turmas e o funcionamento precário de recursos básicos, como ventilação e iluminação, devido a falhas na rede elétrica³².

É nesse contexto que o trabalho minucioso e contínuo dos diferentes membros da equipe pedagógica se revela essencial. Em oposição ao isolamento profissional, Edwards, Gandini e Forman (1999) observam que a atuação individualista no campo pedagógico tende a ser exaustiva, tanto no plano mental quanto no material. Nessa perspectiva, é possível compreender o efeito do isolamento ao converter o espaço escolar em um “jarro esburacado”: os profissionais se desgastam tentando, sozinhos, preenchê-lo, enquanto as crianças pouco se beneficiam dos escassos “resquílios líquidos” que tais práticas fragmentadas conseguem oferecer.

Em consideração aos apontamentos anteriores, reitera-se que o espaço escolar enquanto ambiente acolhedor para a diversidade de culturas infantis vigente nas escolas públicas não pode deter-se como uma máscara de papel, um disfarce elegante, mas precisa pôr em vigor práticas que verdadeiramente explicitem o envolvimento de sua comunidade em toda sua diversidade.

Nessa perspectiva, escolas que acolhem as particularidades e habilidades singulares não apenas de suas crianças, mas também de sua equipe pedagógica e da comunidade envolvida,

³² Cabe destacar que tais problemas foram observados mesmo em uma escola recentemente reformada como o é o *locus* da pesquisa.

constituem-se como espaços de orientação inclusiva. Tais instituições refletem esse compromisso em práticas concretas de combate a atitudes discriminatórias (UNESCO, 1994).

É assim que se fundamentam os espaços de brincar com histórias, como os etnografados no Quadro 6: ambientes lúdicos que incentivam a aprendizagem por meio da partilha de narrativas que envolvem as particularidades e as habilidades das crianças. Vislumbra-se, nesse contexto, como o trabalho pedagógico — especialmente quando articulado de forma integrada — estimula experiências de desenvolvimento positivas. Nesses espaços de acolhimento, sustentam-se também espaços de pertencimento, onde o ato de conhecer, conhecer a si e conhecer ao outro, transforma-se em reconhecimento, apoio, parceria e afetividade.

Agora que já exploramos aspectos do contexto pessoal e público que estruturam a práxis de nossa entrevistada, voltemo-nos mais objetivamente para as intenções que orientam seu fazer diário, o que nos leva à segunda categoria de análise: as experiências práticas. Seguindo a linha narrativa da história oral que orienta este percurso, propomos uma análise da preocupação da Professora Alice com os espaços de leitura, ainda considerando esse olhar ancorado em sua trajetória pessoal, no qual apresentamos a pergunta “Você ainda tem o costume de ler ou contar histórias para a sua filha?”. Acompanhe o registro da oratória da professora a seguir:

Na verdade, com o tempo ela começou a crescer e aí a gente se preocupou justamente com isso. De contar histórias, dela ter livros, para ela ter acesso, para ela mexer, mesmo sem saber ler. E aí, a gente sempre ia em livrarias com ela, para que ela escolhesse, entendeu? Fazer todo um trabalho para ela gostar de ler. – A Professora Alice fala sobre sua experiência com sua filha.

Eu acho que adolescente tem fases e fases, né? Aí... ela parou um pouquinho... de ler. De ter um livro, mas a gente, de vez em quando: “olha, só vai fazer isso se tu ler isso”, entendeu? E depois vai contar – a professora ri em sua ênfase – Que eu falo para os meninos, né? – se referiu as crianças de sua turma – A gente faz lá em casa. “Só se tu contar”. Aí ela vai e lê. Quer dizer, eu levo sempre ela, de vez em quando. Um lugarzinho, né? Para comprar numa livraria. Aí ela escolhe. E aí, mas eu tô batalhando para que ela continue com esse hábito, né? Porque facilita demais. Na nossa vida inteira. Na vida acadêmica, em tudo, né? [...] É isso que eu digo para ela. O nosso vocabulário, ele fica mais amplo, né? Expande. Aí tu tem facilidade de conversar. De falar o que tu sente. Do que tu lê. Entendeu? (Entrevista com a Professora Alice, 2025).

A análise dessa narrativa reflete a percepção positiva da professora sobre os espaços de brincar com histórias: como uma interação propícia para desenvolvimento verbal e ampliação de vocabulário. No entanto, os estudiosos das literaturas transcenderão essa defesa simples

alocando o importante papel da literatura para um plano mais social e humano e assim compreender que a leitura:

[...] efetivamente, só se faz no momento em que somos capazes de atribuir sentido ao que foi decodificado. Mas numa visão ainda mais ampla, ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos tributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania (Villardí, 1997, p.4).

Assim, “[...] A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todos as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado” (Cosson, 2009, p.29-30).

Por essa arte, a literatura deve ser compreendida como um mundo comprimido de ideias, não somente das ideias do autor que as escreve, mas principalmente, da multiplicidade de interpretações que diferentes leitores em infinitos espaços-tempo abstraem de sentidos daquelas mesmas linhas. Na verdade, para Villardí (1977, p.12) a “literariedade” é em si uma oposição ao texto “monolítico”, pois é inata a literatura sua potencialidade de manifestos múltiplos que, converte o leitor em espectador participante do mundo literário “[...] sem o qual o texto não se faz por inteiro [e]; por outro, admite a possibilidade de que o significado do texto se altere, de leitor para leitor, já que, nesse caminho, cada um tem a possibilidade de escolher suas próprias trilhas.”

Dessarte, a literatura é um mundo de infinitas portas que não tenta manipular o leitor para aceitar a perspectiva do autor, mas se faz de palco de oportunidade reflexiva deste leitor, dentro de um ambiente retratado em que se passa a conhecer, duvidar, refletir e experimentar diferentes perspectivas que normalmente nem seriam possíveis no âmbito do mundo concreto. Esse é o poder do mundo literário: sua libertariedade.

E neste movimento, a função da escola no letramento literário não é apenas incentivar a leitura literária, mas vai além disso, perpassa pelo processo de estimular domínio sobre diferentes gêneros literários, perpassa pela experiência de se portar crítico e investigativo sobre o conteúdo descoberto em cada virar de página.

Dessa forma, tão pouco se limita as características estruturais ou simples identificação dos gêneros, mas contempla o processo reflexivo de troca entre leitor e literatura. A aprendizagem desse ato exploratório, dessa viagem investigativa, dessa troca entre ambos os mundos, é o papel da escola. Pois, nas palavras de Cosson (2009, p. 26) “[...] os livros, como

os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola.”

E por isso, é impreterível de ser abdicado dos espaços escolares. Pois como complementa o autor (2009), se o valor da literatura significasse simples contato com a linguagem escrita, então ela poderia ser substituída por qualquer tipo de texto e nem precisaria da escola para a realização da mesma, caberia a escola somente a instrução para a decodificação (alfabetização).

Nesse sentido, as observações etnográficas com a Professora Alice evidenciaram o uso frequente do livro didático como suporte a sua prática pedagógica e como principal fonte de acesso às histórias em sala de aula, uma oposição direta a postura demonstrada pela docente no âmbito familiar – apoiada no acervo literário. Esse tipo de postura explicita a percepção das histórias como tributo único, neste caso, ampliação de vocabulário ou, na mesma linha, na forma de um passatempo produtivo – alheio a “literariedade” cultural implícita.

Esta posição quando colocada no ambiente escolar emprega algumas preocupações e delimitações para os contextos de brincar com histórias. Em primeiro lugar, a generalização dos textos literários: tratados como qualquer escrito (curto) que contemple alguma proximidade com a ficção e a poesia (Cosson, 2009). E em decorrência direta, em segundo lugar, postula-se a linear perspectiva monolítica das histórias que, rasas de enredo, “suportam uma única leitura, de preferência a do professor” (Villard, 1977, p.12).

Com esta premissa, as dificuldades de aproveitamento, no sentido de letramento literário, e até mesmo de incentivo ao hábito de leitura se tornam áridos, pois as crianças não reconhecem as leituras do livro didático como experiências de literariedade cultural lúdica, e sim como uma tarefa a ser cumprida pela posição do aluno (Villard, 1977).

Tem-se, desta forma, a proposição de dois contextos extremos: de um lado, o aluno com a atribuição de decodificar em bom tom, repetir as respostas corretas (interpretações de mão única) e copiar; de outro, o passatempo recomendado pedagogicamente pelo contato com a língua escrita – onde a interpretação e o diálogo reflexivo entre história e leitor são deixados à própria sorte, alheios do âmbito escolar.

Nem precisamos nos deter muito tempo sobre como esse passatempo pedagogicamente aconselhado é concorrido no mundo tecnológico dos centros urbanos, onde os jogos, séries, vídeos e outros artefatos midiáticos cada vez mais ocupam o cotidiano social. E por isso, importa uma mudança de perspectiva interna onde o ler como dever-de-casa, dê espaço ao *querer*, autotélico, que, por ser autotélico, não elimina a necessidade de incentivo e instrução

do âmbito educacional. Assim, é preciso entender as histórias como apresenta o fragmento a seguir:

[...] um espaço privilegiado, a partir do qual tanto é possível refletir o mundo, quanto afastar-se dele, buscando na literatura aquilo que a vida nos nega, quer sob a perspectiva da realidade, quer sob a da fantasia. Para que isso ocorra, o hábito por si só, não chega. Há que se desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que possamos formar um leitor *para toda a vida* (Villardí, 1977, p.11, grifo original).

Para Villardi (1977), o leitor para vida toda é formado pelo contato com os textos literários, sempre preferencialmente, mas sem findar-se nisso, requer que as práxis escolares provoquem experiências criativas de ludicidade cultural na própria essência do trabalho com os textos, sem deixar-se morrer em respostas enxutas e enredos óbvios, mas que empreendam vivências culturais de liberdade crítica do imaginário partilhado.

Essas experiências são possíveis nas escolas quando a professora transcende o enredo simples e envolve as crianças em um círculo cultural criativo lúdico, que não se limita a questionar o conteúdo do texto, mas a pensar outras possibilidades, outras aventuras, que não são aquelas antecipadas pela professora, nem as preditas pelo autor, mas são as histórias dos pequenos aventureiros, as verdadeiras *histórias infantis*, que nascem de suas próprias vivências.

É dessa forma que se destacam experiências particularmente afetivas pelas crianças, a partir das quais, afetividade se transforma em querer e querer, em aprendizagem voluntária, como as descritas nas oratórias abaixo.

Quadro 7: Desenhando o círculo mágico

O mercadinho da leitura ³³	O caldeirão
<i>Essa do mercadinho é muito bacana. Então, eu preparo o dinheirinho, organizo aquele cronograma que eu faço de leitura, dele [a criança] vir na minha mesa e ler pra mim. Nesse dia, se ele faz uma leitura boa, ele recebe um dinheirinho. E ele vai ter que guardar. Dá a responsabilidade pra ele guardar o dinheiro. Ele já... trabalha várias coisas nisso. Já dá a responsabilidade pra ele. “Ah, professora, eu perdi.” – imitou uma situação com a criança – Não, se perdeu, já foi. Vamos ler. E tu ganha de novo. Eu marco, vou organizando com os pais para a doação</i>	<i>Essa predição que a gente faz sobre o tema que a gente vai abordar, sobre o texto³⁴. Para ele [a criança] ter conhecimento do gênero. Eu acho muito importante. Deve ser feito, como eu digo sempre... um planejamento. Que a gente tem que tentar fazer. Mesmo que seja só uma conversinha. Como às vezes eu faço. Às vezes eu não preciso fazer nada no quadro. Mas eu tô conversando. Eu falo “olha, o texto de hoje a gente vai trabalhar sobre o caldeirão de</i>

³³ O mercadinho da leitura foi uma experiência solicitada pelas próprias crianças durante o período de imersão da pesquisadora. Por esse motivo, foi incorporada ao roteiro da entrevista com a Professora Alice, com o intuito de compreender o objeto de interesse da turma.

³⁴ Narrativa da professora em resposta à pergunta “Fale sobre as dinâmicas de leitura que a senhora faz em todas as aulas.”

<i>de brinquedos em bom estado. A gente vai separando e tudo, organizando. Marco uma data. Nessa data, a gente faz a feirinha. Tem o caixa, que esse caixa sou eu. – A Professora Alice ri – Né? Eu vou pegando, dando troco. E trabalha matemática, né? Trabalha matemática. Eu sei que é muito, muito, muito, muito bacana. A gente aprende muito. Eles aprendem. Eu vou ver se eu faço com eles já lá para o segundo [semestre]... Depois das férias.</i>	<i>quem?”. Daquele caldeirão. De quem? “Ah, Professora, da bruxa!” – imitou a resposta das crianças. – “Mas o que tem nesse caldeirão?” Incentivando o aluno até ele adentrar no texto. E isso faz com que, eu sinto que, eles conseguem. Que eles ficam mais incentivados pra leitura. E isso é bom. Isso é excelente pra essas crianças.</i>
Entrevista com a Professora Alice, 2025	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

O Quadro 7 ilustra duas experiências produtivas que misturam o incentivo ao hábito de leitura ao cotidiano social real de forma lúdica. O mercadinho de leitura promove uma verdadeira distopia, no qual o cidadão é o sujeito de leitura crítica, pois precisa ser bem-sucedido nos testes semanais para receber e acumular uma boa quantia de moedas únicas (pois não seriam obtidas de nenhum outro jeito) a fim de fazer boas compras no mercadinho solidário que abriria no fim do semestre.

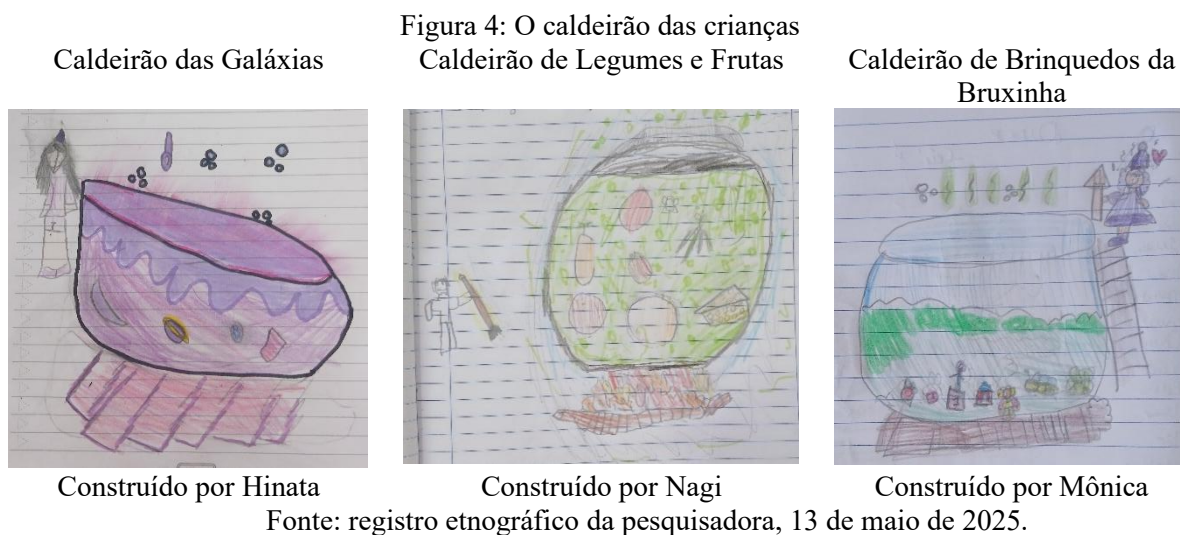
Do ponto de vista analítico, observa-se como a ludicidade transforma o caráter pragmático dos testes de leitura em uma verdadeira corrida autotélica pelo aprimoramento do ato de ler. A premissa simples converte o cotidiano da feira em um espaço simbólico de brincadeira, e essa brincadeira, por sua vez, em processo de aprendizagem. Além disso, ao assumir o papel de “comprador”, a criança passa a envolver-se também com noções matemáticas e com a responsabilidade pela gestão de suas moedas de troca, ampliando o escopo educativo da experiência.

Percebe-se como o espaço cultural e fantasioso das histórias se entrelaça no cotidiano das crianças. As histórias utilizadas como “moedas de troca” representam apenas uma pequena parte da riqueza dessa experiência. Nela, somam-se a dedicação voluntária de cada criança, as leituras realizadas e suas reinterpretações durante o contato texto-leitor, bem como a afetividade despertada pela participação no lúdico.

Nesse contexto, aprender e aprimorar-se torna-se uma conquista que atravessa os desafios individuais de superação, mas também envolve o estímulo da convivência: o desejo de ir além, de ser melhor que o colega leitor ao lado, e de descobrir as aventuras que aquele certo livro ilustrado tenta revelar.

Por sua vez, o caldeirão (Quadro 7), destaca-se com a postura da Professora Alice como instigadora do desbravamento do mundo fantástico das histórias. Excursão na qual, apesar de experiente e planejada, não se apegam a rotas fixas, pois depende do estudo partilhado dos ventos

e das estrelas que só acontece pela interação com os demais membros da aventura, empreitada esta que se transforma na maneira particular de travessia que cada criança imprime em seu trajeto. E da qual produziu-se peculiares experiências, das quais, algumas apresentam-se abaixo:



Nesse contexto criativo lúdico, as produções infantis ganham forma a partir das (re)leituras que fazem do mundo a sua volta, que se constituem, nas palavras de Brandão, como “[...] formas criativas de expressão e de busca de compreensão pessoal e coletiva, de si mesma, de seus outros, de sua vida e de seu mundo” (Brandão, 2015, p. 124).

Perspectivas tão distintas e criativas só foram possíveis porque, naquele momento, não houve um modelo rígido a ser seguido pelas crianças. Mesmo o poema “*O caldeirão da bruxa*”, de Gláucia Lemos — texto base da aula, retirado do livro didático —, foi apresentado apenas *após* as construções e representações realizadas pelas crianças, evitando assim, o padrão “monolítico” do acervo aluno-aula. Houve, portanto, um momento inicial, organizado pela professora, que possibilitou a partilha de diferentes (re)leituras sobre o “caldeirão de uma bruxa”.

Dessa forma, o poema foi introduzido posteriormente como uma espécie de arremate temático, oferecendo, por meio de sua estrutura lúdica, uma nova perspectiva — distinta daquelas previamente elaboradas pelas crianças. Dessarte, o cenário construído, marcado pela colaboração horizontal entre adultos, crianças e culturas imaginárias, mediado pela construção conjunta e pela partilha simbólica, amplia — por múltiplas vias — os horizontes de mundo, como propõe tanto a literatura infantil quanto a práxis pedagógica.

Assim, a análise das falas e práticas relatadas pela Professora Alice revela que as histórias infantis ultrapassam o estatuto de meros textos literários para se converterem em

verdadeiros dispositivos de mediação cultural e afetiva no cotidiano escolar. A evocação da avó como narradora, o uso do livro didático em contraponto ao repertório oral compartilhado em família, e a adaptação de contos clássicos mostram que a professora transita entre diferentes tradições narrativas, buscando resgatar a simplicidade e a força da oralidade sem renegar o valor dos recursos escritos. Esse movimento sinérgico entre vozes e linguagens evidencia como as histórias podem articular passado e presente das crianças, fortalecendo vínculos intergeracionais e consolidando a escola como extensão do espaço familiar.

Além disso, as estratégias colaborativas de agrupamento, a atenção às dinâmicas de pertencimento e o engajamento em projetos interdisciplinares (como o “mercadinho da leitura” e o “caldeirão”) demonstram que o brincar com histórias pode ser potencializado por práticas pedagógicas intencionais, que aliam leitura, escrita, oralidade e até habilidades matemáticas. Ao promover competições saudáveis, simular feiras e convidar os alunos a reinventar narrativas, a professora não apenas instiga o gosto pela leitura, mas estimula autonomia, responsabilidade e empatia – pilares fundamentais para a aprendizagem lúdica e significativa.

Por fim, este conjunto de evidências reforça que o uso das histórias infantis como recurso metodológico no ensino fundamental deve ser pensado de modo integrado às condições reais de sala de aula e às trajetórias pessoais dos sujeitos envolvidos. As narrativas tornam-se, então, instrumentos políticos de inclusão cultural e de formação cidadã, capazes de abrir “janelas de mundo” e, simultaneamente, construir “círculos mágicos” de afetividade e cooperação. Encerrar essa análise reconhece, assim, o poder transformador das histórias: elas não apenas informam, mas também mobilizam imaginação, construções identitárias e práticas pedagógicas inovadoras, essenciais para a educação lúdica e humanizadora.

5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE ENVOLVEM A CRIANÇA EM APRENDIZAGENS LÚDICAS: observações etnográficas das histórias infantis

As próximas linhas descrevem e analisam experiências etnográficas vivenciadas no contexto das práticas pedagógicas com histórias infantis, construídas pela Professora Alice e pelas crianças da Turma Pequenos Aventureiros. Trata-se aqui de abordar o terceiro objetivo desta pesquisa: identificar as práticas pedagógicas que se apoiem em histórias infantis, no sentido de entender como são utilizadas para envolver a criança em aprendizagens lúdicas.

A partir da observação geral do cotidiano escolar dos aventureiros, as experiências com histórias que envolveram as crianças em aprendizagens participativas foram agrupadas em duas categorias principais de análise: experiências orientadas — de iniciativa instrucional da

Professora Alice — e experiências espontâneas — motivadas pelo interesse e dedicação da própria criança na construção e manutenção dessas vivências. Vamos observá-las separadamente.

As experiências orientadas equivalem a práxis instrucional da Professora Alice no cotidiano escolar, incidindo nas experiências educativas que propunha para sua turma. Esta práxis pode ser organizada em um padrão de seis etapas, que se repetiam em quase todos os contextos de acesso às histórias por ela proporcionados. Embora essas etapas nem sempre ocorressem na mesma ordem e, em alguns casos, pudessem se desdobrar em diferentes momentos, sua estrutura geral está ilustrada na figura 5.

Figura 5: Registro dos elementos da práxis da professora



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

Os elementos da práxis da Professora Alice são os instrumentos, leitura silenciosa, dinâmicas de leitura, incentivo lúdico, participação, interpretação e representação. Cada um desses pontos propiciou vivências singulares de interação com histórias, pois foi dentro das circunstâncias de cada contexto, no conjunto da relação de cada um desses elementos, que é instigada a possibilidade do envolvimento das crianças na aprendizagem lúdica, referenciada na segunda seção deste trabalho, e objeto principal desta pesquisa.

A análise geral da práxis da Professora Alice permitiu dividir a categoria “*Experiências Orientadas*” em dois eixos de análise subsequentes: a representação e a leitura. A *subcategoria representação* abarca as vivências orientadas que se desdobram em experiências de

interpretação e produção de histórias. Centra-se, portanto, nas produções infantis difundidas por instrução da professora.

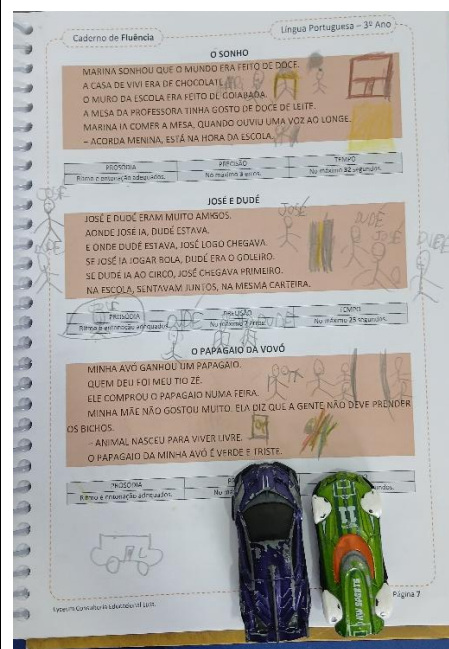
Já a *subcategoria leitura* abrange o conjunto de experiências de leitura que foram orientadas diretamente pela Professora Alice, o que incide nos itens: leitura silenciosa, leitura oral, dinâmicas de leitura e leitura entonada da professora. Dessa maneira, debruçar-se-á, nas experiências de interação com o texto escrito ou narrado, também difundidas pela professora. Dessa forma, as análises pautam-se nas discussões dos registros etnográficos a seguir (Quadro 8):

Quadro 8: Orientações para a construção do mini-livro de histórias

Foi entregue o livro didático na aba de Fluência³⁵ para as crianças com a página direcionada. Nesta página, uma série de pequenos textos se empilhavam. O comando da Professora Alice consistia em realizar a leitura silenciosa e produzir um desenho representando-o ao lado do texto.

Cada criança recebeu uma folha A4 dobrada ao meio, na qual deveriam confeccionar um minilivro inspirado em uma das histórias que haviam lido — aquela que mais tivesse chamado sua atenção. Na primeira parte da folha, correspondente à capa, a Professora Alice orientou que escrevessem os termos “autor” e “ilustrador”, indicando que ambos deveriam ser assinados por eles mesmos. Também deveriam criar uma ilustração representativa da história escolhida. Já no interior do livro (o chamado “miolo”) as crianças foram convidadas a recontar a história, podendo optar por escrevê-la, ilustrá-la ou combinar as duas formas, conforme sua preferência.

Fotografia livro didático de Naruto



Fonte: Registro etnográfico da pesquisadora, 21 de Março de 2025.

A análise das práticas pedagógicas baseadas em histórias infantis — como a construção de mini-livros a partir de leituras silenciosas, orais e entoadas pela Professora Alice — revela um solo fértil para a aprendizagem lúdica. Na ótica de Vigotski (1991), o saber se internaliza por meio da mediação social: ao guiar leituras silenciosas e coletivas, a docente assume o papel de mediadora e introduz a criança em sua Zona de Desenvolvimento Proximal. É ali, nesse espaço intersubjetivo, que o aluno reconstrói o sentido do texto, sobretudo quando a professora

³⁵ O livro didático utilizado pela turma continha uma seção voltada ao exercício da leitura, composta por pequenos textos (de 3 a 4 por página) e alguns indicativos para uma leitura fluente.

entoa a narrativa e propõe a produção de desenhos ou um reconto escrito. A apropriação do vocabulário, das estruturas narrativas e das convenções gráficas ocorre de forma gradual, pois o adulto ajusta progressivamente os desafios — da leitura autônoma à reescrita independente — sem abrir mão da segurança proporcionada pelo suporte inicial.

Alinhando-se a Huizinga (2000), que concebe o jogo como forma elementar de cultura — regida por regras “à parte” e movida pela voluntariedade —, a proposta de criação de mini-livros, em que a criança assume simultaneamente os papéis de autor, ilustrador e narrador, revela um verdadeiro ritual lúdico. Nesse espaço simbólico autorregulado, texto e criação se entrelaçam, permitindo ao aluno experimentar identidades sociais diversas, fortalecer sua percepção de produtor cultural e vivenciar na prática a fusão entre brincar e aprender.

De modo complementar, Brougère (1998) enfatiza o valor do jogo simbólico na mediação cultural infantil. Ao eleger uma história que lhe desperte interesse, a criança não apenas reproduz a narrativa: ela reinventa enredos, redesenha personagens e ensaia novos desfechos. Esse “brincar-com-o-texto”, longe de mero divertimento, configura um laboratório de hipóteses de mundo, ampliando seus repertórios linguísticos, afetivos e cognitivos. Sob essa ótica, o texto literário transforma-se em ambiente de ação simbólica, onde o “fazer-de-conta” expande a capacidade de pensar, criar e atribuir sentido.

Cohn (2005) aprofunda a noção de leitura como evento multimodal e interativo: ao alternar entre leitura silenciosa, oral e entoada, e ao combinar esses momentos com o desenho e a escrita, ativam-se simultaneamente os canais verbal, visual e narrativo. Esse encontro polirítmico com o texto potencializa a memorização, estimula a reflexão crítica e enriquece a produção de sentido em múltiplos níveis — cognitivo, afetivo e estético.

Na mesma linha, Luckesi (2014) destaca a avaliação formativa e dialógica como parte integrante do processo criativo. Quando a criança assina seu mini-livro como autora e ilustradora, ela experimenta a avaliação como ato de autoria, deixando de ser mero objeto de julgamento para assumir voz na definição dos próprios critérios de qualidade. Nesse cenário, a professora deixa de ser avaliadora hierárquica para tornar-se parceira reflexiva, orientando diálogos que reforçam o esforço criativo e valorizam as trajetórias individuais de cada aprendiz.

Por fim, Csikszentmihalyi (2022) lembra que a experiência de fluxo — aquele estado de imersão plena em que o desafio corresponde à habilidade — se manifesta claramente neste cenário: a criança, concentrada na elaboração do mini-livro, tem metas claras (definir autor, reconto, ilustração), recebe feedback imediato (reconhecimento da professora e dos pares) e

desfruta de prazer intrínseco na criação. Esse equilíbrio entre desafio e competência torna a aprendizagem não apenas eficaz, mas também profundamente prazerosa.

Em suma, ao aliar leituras orientadas, produção multimodal e momentos de autorreconhecimento, as práticas pedagógicas embasadas em histórias infantis geram um ambiente de aprendizagem lúdica sustentado pela mediação social, pelo jogo como cultura, pela construção simbólica e por estados de fluxo. Esse entrelaçamento teórico-prático mostra como a literatura infantil, longe de ser mero contentamento estético, configura-se em fonte rica de desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural.

Dessa forma, aprofunda-se a análise sobre a aprendizagem vivenciada pela criança, destacando o quanto a orientação para a construção do minilivro favorece um processo de aprendizado mais criativo e autoral. Essa dinâmica é etnografada no Quadro 9 a seguir.

Quadro 9: Construção do mini-livro de histórias de Naruto

A construção do livro de Naruto foi acompanhada pela pesquisadora. No início o menino estava em dúvida sobre o que fazer na atividade. A priori ele havia gostado mais da história do sonho de chocolate, mas depois de algum tempo, quando foi pedir ajuda novamente para a pesquisadora, ele apontou que preferia a história de José e Dudé que narrava sobre esses dois amigos muito unidos que jogavam bola. A pesquisadora entendeu imediatamente que a troca derivou da própria afinidade de Naruto por futebol/futsal.

- Bora lá. E aí? Como é que tu fez? - momento de pausa onde a pesquisadora observa a folha livro de Naruto – Aqui tu começou a escrever? Mas tu não precisa começar a escrever. Qual foi a história que tu escolheu? – ele aponta – Essa aqui. – confirma a pesquisadora – Olha, tá escrito assim? “José e Dudé eram muito amigos.” Aí, foi isso que tu desenhrou aqui? – o menino emite “uh-hum” em positivo - Colocou os dois? Tá. Aí... – a pesquisadora volta-se para a leitura – “Aonde José ia, Dudé estava.” Aí tu podia desenhar o José e o Dudé um do lado do outro. Não precisa escrever a história. Se tu quiser. – reforçou. – Pode só fazer os desenhros.

- M-Mas é que todo o dia eu queria ler. – justificou Naruto.

- Ah! Entendi. Então coloca a história aí. Não tá errado não. Pode continuar. Vai escrevendo a história como tu quer.

[...]

- E. Tu pode copiar aqui. Aí se não couber aqui, tu pode continuar pra cá. – respondeu a pesquisadora a Naruto quando o menino ficou em dúvida se deveria continuar escrevendo a história no miolo esquerdo do seu livro como já vinha fazendo.

O menino comemorou com um “Uhuu” audível.

- Tem acento aqui? – ele perguntou apontando para seu texto. E começou a ler: - “E o Dudé era um goleiro.”

- “Na rua. E...” Onde tava? – a pesquisadora investigou as letras desenhadas. – O que tu quer escrever?

- “E Dudé era um goleiro.” – Respondeu. Mas na escrita o “E” que iniciava a frase estava acentuado.

- “E Dudé...” – a pesquisadora encontrou e respondeu - Não. É um “e” normal.

Naruto se aproveitou que a pesquisadora ainda estava por ali e perguntou sobre o acento em outra palavra. A pesquisadora leu as letras da criança:

- “Era uma vez” é assim mesmo. Sem o acento, tá? Era uma vez...” – a pesquisadora continuou lendo o texto de Naruto. – Aqui tá escrito o quê?

- Dois meninos – respondeu.

- Tu colocou o número “2” e aqui [junto/grudado] “meninos”, foi? Hmm... Põe o “2” separado pra gente entender que é duas palavras. – o menino arruma rapidamente e a pesquisadora torna a ler.

- Isso. “Dois meninos... Brin-”

- Brincando – Naruto começa a ler.

- “Brincando” – repetiu a pesquisadora – “de bola na rua. E Dudé era o...”. – não havia mais o que ser lido - Vai lá. Escreve lá. Eu quero ver essa história. Tá indo bem, vai lá. – incentivou e se afastou pra olhar o progresso das outras crianças. [...]

- Deixa eu ver se tu terminou mesmo? – pergunta a pesquisadora. Ela passa um momento em contemplação. – Hmm... Aqui é a capa, né?

- Eu não desenhei nada atrás. – disse Naruto.

- Muito legal – elogiou a capa antes de responder a afirmativa do menino. – Não tem problema, se você não quiser desenhar nada, não precisa. E aqui tá contando a história, não é? – continua olhando antes de se dedicar a ler – “Era uma vez um... dois meninos brincando de bola na rua. E Dudé era o goleiro. E José era o chutador.” Chutador? – a pesquisadora levanta por um breve momento para olhar em interrogação para Naruto sobre o termo, mas decide continuar lendo a história. – “Mas tinha um problema. Tinha muito carro passando.” – a pesquisadora suspirou – Hã? E aí? O que aconteceu depois? Tu não pode parar aí, e aí? O que acontece? – o menino sorriu e a pesquisadora incentivou – Eu preciso saber o que acontece. – Naruto riu do desespero fingido e chocado da pesquisadora. – Bora lá, continua.

- Eu não sei. Eu não sei. – respondeu rindo.

- Não sabe? Pensa aí o que poderia acontecer. Eu vou ficar morrendo de curiosidade.

O menino riu.

- E aí? Não vou nem dormir direito. Escreve lá o que acontece e me conta.

[...]

- Aqui, aqui, aqui! – chamou Naruto.

- Já? Terminou a história. Olha, que eu quero ver o final. – a pesquisadora leu, pulando direto pra onde tinha parado – “Mas tinha um problema. Tinha muito carro passando.

Outra criança cutucou a pesquisadora pedindo ajuda. E ela lhe respondeu:

- Peraí, que eu preciso descobrir o que acontece. – e voltou a leitura: - “... passando. Mas conseguiram jogar bola.” – o texto acabava assim. – Ai, ufa! – a pesquisadora sorriu – Deu tudo certo. Então... agora tu pode fazer um desenho para mostrar que isso aconteceu. Tu já fez aqui né? – havia tal desenho na capa – Mas aqui também tu pode fazer outro desenho. Ou quer parar por aí? Tu pode continuar a história.

Fonte: Diário etnográfico, 21 de Março de 2025.

A experiência de confecção de mini-livros registrada etnograficamente no Quadro 9 está em consonância com o postulado por Cosson (2009) que compreende que a aprendizagem literária se constitui do dueto da vivência da leitura e da escrita e, por isso destaca a oficina como uma técnica de práxis educativa que fornece um caminho de ludicidade e criatividade na qual a leitura e a escrita são partes da mesma experiência.

Nesses moldes, a análise deste registro etnográfico revela que, para Naruto, o desenho como forma de representação se mostra “insuficiente”. Ele recusa a sugestão de utilizar apenas ilustrações para construir sua história, sinalizando que já compreende o texto escrito como uma ferramenta de preservação da memória. Isto assenta-se com o postulado por Huizinga (2000), quem afirma que a brincadeira que é registrada e passível de reprodução transforma-se em memória cultural. Com essa atitude, a criança demonstra reconhecer não apenas o valor

simbólico dos signos culturais — especialmente da linguagem escrita —, mas também se dedica a eles como forma de ampliar suas próprias experiências de brincar. Como consequência, seu envolvimento com a atividade foi marcado por um cuidado especial e por perguntas proativas sobre a grafia e a acentuação correta das palavras, além de atenção aos detalhes na elaboração da própria ilustração.

Em colaboração, Benjamin (1987) assinala o interesse natural das crianças na manipulação de objetos para (re)construção de conceitos tidos como prontos para os parâmetros da cultura adulta. Esse aspecto ressalta o potencial das oficinas, conforme a passagem a seguir:

[...] visitar oficinas onde se trabalha visivelmente com coisas. Elas se sentem atraídas irreversivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam – na construção de casas, na jardinagem, na carpintaria, na confecção de roupas. Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmos no macrocosmos. [...] (Benjamin, 1987, p. 237-238).

Desse modo, a questão da afinidade é outro marco importante na brincadeira com histórias, pois imprime nessa atividade a dedicação automotivada para a (re)construção dos signos culturais abordados pela narrativa. Nestas linhas, Vigotski (2009) enfatiza a importância de fomentar a escrita sobre temáticas de interesse e domínio da própria criança, pois, nestes casos, sua desenvoltura na escrita se aprimora de maneira gradual, conforme empenha-se a expressar seu mundo interno em palavras. Por isso, é preciso primeiro conhecer, internalizar, para depois elaborar caminhos para externalizá-los.

O impacto do interesse e do domínio de tema, pontuado por Vigotski (2009), é expresso na produção de Naruto, pois ele escolhe um tema que lhe é afetivo, e sobre o qual tem algum conhecimento para expressar em uma história escrita. Isto é, os elementos na pequena narrativa de Naruto inclinam-se para o desenvolvimento do que a criança compreende/interpreta/representa como o brincar com bola na rua.

Dessa maneira, a criança utiliza ali os termos de sua afinidade e de suas experiências para descrever aquela situação e desenvolver aquele faz-de-conta imaginário. Surge ali, por exemplo, o termo “chutador” (supostamente um atacante) e “goleiro”, que sugerem algum conhecimento da criança pelos diferentes papéis assumidos pelos jogadores de um time de futebol ou futsal. Outros elementos são expressos no desenho ilustrativo (Figura 6) produzido pela criança e até em sua explicação do desenho para a pesquisadora (ver os Quadros 9 e 10).

Quadro 10: Reflexões durante a construção de Naruto

Naruto pediu ajuda da pesquisadora. Ele queria desenhar dois carros na rua já desenhada. A pesquisadora dirigiu-se até sua mesa, dizendo ser uma péssima artista e que gostaria de ver como ele desenhava um carro. Ela apontou para um canto do livro didático, sugerindo que fosse usado como ensaio para o desenho de Naruto. O menino começa pelas rodas, desenhando com cuidado o contorno superior, sem esquecer o “banquinho” e a “porta”.

- Aí eu vou botar aqui “realista”. – disse o menino.

Nagi, sentado ao seu lado, ri dele e zomba com sarcasmo “É bem realista, né?”.

- É. Tem até um carro! – Naruto se defende convicto.

Naruto se dedica a desenhar o carro e murmura sobre o tamanho.

- O carro vai na contramão e na outra mão também. É uma rua de duas vias.

[...] Em algum tempo, o menino termina.

- Vamos ver como ficou! – a pesquisadora observa enquanto fala o que compreende: - tem 2 carros. Tem uma bola. Aqui ou aqui a bola? – a pesquisadora observa que cada bonequinho de cada lado da rua tinha sua própria bola.

Naruto explica de pronto: - Eles estão trocando passe.

- Ah, ele estão trocando passe!

- Hm-hum. Só que eu fiz de cabeça pra baixo. Era pra ser só numa...

A pesquisadora analisa por um breve momento antes de dizer:

- É porque eles estão atravessando a rua. Ficou certo. Eu acho – acrescenta olhando para verificar se o menino concordava com sua resposta.

Ele comemorou em concordância.

- E aí, tu vai desenhar mais alguma coisa aqui, ou não? Terminou? Mostra pra professora se tu terminou.

Ele se debruça sobre seu próprio texto para acrescentar mais uma linha:

- E fim. – lê Naruto para a pesquisadora.

Fonte: Diário de campo, 21 de Março de 2025.

Figura 6: Fotografia do mini-livro de Naruto



Fonte: Registro etnográfico, 7 de abril de 2025.

Ademais, a narrativa produzida por Naruto apresenta os reconhecidos “Era uma vez” e “fim”. O presente leitor deve saber que nenhuma das histórias apresentadas naquele dia tinham tal frase, nem a Professora Alice ou qualquer outra auxiliar em sala apontaram a necessidade de

iniciar a narrativa daquela forma. Foi a própria criança que concebeu a partir de suas vivências, que uma história deveria começar/terminar com o respectivo elemento. Novamente, aparece aqui, pela percepção da criança, tanto o que era concebido como uma característica das histórias, quanto a intenção de dar continuidade e cultivar do hábito cultural de contar histórias. Tais quais os antigos ou os famosos contos de fadas foram marcadas na memória, a criança aqui reproduz e demarca seu próprio constructo com aquele pequeno grupo de palavras, equiparando-se aos costumes antigos e fazendo dele mesmo, um escritor/contador de histórias.

Pontua-se assim, em consonância com Benjamin (1987), no exemplo de Naruto, como as culturas infantis dialogam com a cultura adulta, não como simples cópia ou reprodução de seus costumes, mas imprimindo seus sentidos próprios e peculiares sobre o sistema simbólico que é partilhado com os adultos (Cohn, 2005).

Veja também que, na última conversa de Naruto com a pesquisadora (etnografada no Quadro 10), a criança demonstra uma postura autocrítica em relação ao próprio desenho, avaliando a posição dos personagens e dos objetos representados. Essa atitude foi motivada pela influência de colegas próximos, o que instigou Naruto a se dedicar à criação de um desenho mais “realista”. Ele chegou a pedir orientação à pesquisadora sobre como desenhar um carro, além de refletir criticamente sobre as interpretações feitas por ela durante a leitura de seu desenho.

Esse trecho permite observar outras funções dos jogos descritas por Huizinga (2000), como a competição e a exibição. Ambas se manifestam nas atitudes de Naruto e contribuem para o aperfeiçoamento de sua produção. Neste cenário a criança se espelha nos colegas próximos, não para copiá-los, mas para inspirar-se, tomando-os como desafios a superar na busca pela melhor versão de seu próprio constructo: sua história. Utiliza as interações com os colegas para refletir criticamente sobre seu trabalho e sobre a construção dos signos, considerando elementos como o contexto de uma rua movimentada, a situação perigosa de dois amigos que queriam brincar, o conceito de “passe” e os papéis dos diferentes jogadores da brincadeira. Tudo o que a criança representa em seu desenho é também interpretado a partir de sua própria ótica. De modo geral, observa-se a manipulação de uma variedade de conceitos na pequena confecção dessa história autoral realizada por Naruto.

Nessa vertente, observa-se como a função representativa do jogo, descrita por Huizinga (2000)³⁶, é colocada nestas práxis: as crianças reconstroem as histórias a partir de suas próprias percepções, manipulando os fios mágicos da narrativa e expandindo o conto original. Nota-se

³⁶ Apresentado na segunda seção desta pesquisa.

também que a proposta de livre escolha da história, de forma lúdica, incentiva a participação voluntária e estimula a manipulação criativa dos elementos narrativos, resultando na construção de novas histórias.

Dessarte, a representação é a função do brincar com histórias e a principal estrela no processo de letramento de uma criança, pois, uma criança que interpreta e reconstrói a partir daquele signo decodificado não é apenas uma criança com leitura fluente, como também, reflexiva e crítica sobre aquele constructo que passa a manipular. É assim que se traduz e se expressa o brincar com histórias, e ao mesmo tempo, uma práxis lúdica de letramento.

Retomemos agora o papel instigador da Professora Alice. Nas experiências apresentadas, ela assumiu a tarefa de instruir, mas foi sobretudo por meio de seu estímulo que as crianças se colocaram em movimento. Sua postura lúdica e provocadora despertou o entusiasmo e a dedicação das crianças em suas produções — um reflexo do que aponta Luckesi (2014) ao destacar a liderança do professor em contagiar a turma com o ritmo do jogo.

Assim, o papel da educadora mostra-se ainda mais relevante nas experiências que compõem a subcategoria *leitura*, pois ela está à frente de todo o processo, sendo diretamente responsável por envolver as crianças na interação com o texto literário. De forma a orientar essa análise, apresenta-se o seguinte registro etnográfico:

Quadro 11: Leitura e Competição

A Professora Alice iniciou a atividade de forma instigante: não permitiu que as crianças lessem o poema de imediato. Em vez disso, propôs um desafio inicial, perguntando se, apenas observando o texto, elas conseguiam identificar de que tipo ele se tratava. As crianças rapidamente reconheceram que se tratava de um poema.

Em seguida, a Professora Alice organizou a turma em quatro fileiras para realizar uma dinâmica de leitura. Primeiro, ela fez a leitura do poema com entonação, demonstrando o ritmo e a musicalidade do texto. Depois, explicou que as fileiras iriam competir entre si para ver qual delas faria a melhor leitura em coro.

O ensaio começou com a fileira 1, composta por três crianças — entre elas, Naruto. As crianças leram de forma tímida, com voz baixa e sem ritmo, mesmo após três tentativas. A professora então passou para a fileira 2, que também apresentou uma leitura sem harmonia. O mesmo padrão se repetiu nas fileiras 3 e 4. Diante da dificuldade geral, a professora decidiu conduzir um ensaio coletivo. Leu o poema em voz alta, verso por verso, com a turma repetindo em seguida, desde o título até o final. Aos poucos, as crianças passaram a ler em conjunto e com mais harmonia, acompanhando o ritmo da professora.

Para aumentar o desafio, a Professora Alice passou a ler uma estrofe inteira sozinha, pedindo que a turma a repetisse em seguida. Na primeira tentativa, houve falhas; na segunda, a leitura fluiu com tropeços, mas já mostrava avanços.

Com isso, a professora retomou a competição entre as fileiras, começando pela fileira 4 — a maior, com cinco crianças, entre as quais estavam Crasil, Mulher Maravilha, Sakura e Moana. A leitura foi tímida, com alguns pequenos atrasos. A fileira 3, com quatro crianças (incluindo Super-Homem, Hinata e Mônica), leu de forma ainda mais silenciosa. Apenas Hinata tentou acompanhar a leitura, com voz baixa. Mônica, que lia com fluência e tom firme, acabou diminuindo sua voz para tentar ouvir Hinata, perdendo parte de sua animação em participar.

A fileira 2, formada por três crianças, apresentou uma leitura mais fluente, porém descompassada. Por fim, a fileira 1, de Naruto e mais duas crianças, leu em voz alta, com leve descompasso, mas demonstrando maior envolvimento.

A professora e a pesquisadora avaliaram a performance e consideraram a fileira 1 como a melhor da atividade. Como prêmio simbólico, as crianças dessa fileira receberam um abraço carinhoso da professora.

Fonte: Diário etnográfico, 29 de abril de 2025.

A análise do Quadro 11 expõe como o trio composto por leitura silenciosa, dinâmica de leitura e leitura entonada da Professora Alice constituiu uma prática recorrente no cotidiano observado. Essa atuação revela uma preocupação evidente da professora com os processos de alfabetização e letramento da turma. As dinâmicas de leitura, em especial, eram diversas: iam desde a leitura individual de frases (identificadas por números ou cores e atribuídas a uma criança de cada vez) até verdadeiras competições, como a etnografada no Quadro 11. Observe que, nesse contexto interativo de brincar com o texto, a alfabetização e o letramento são compreendidos como uma relação simbiótica, na qual

[...] Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2024, p. 45).

A vivência do Quadro 11 reflete a função cultural do jogo enquanto competição na experiência de brincar com o texto, conforme pontuado por Huizinga (2000). Neste cenário, as crianças são inseridas na experiência que é mediada pela Professora Alice no papel de juiz de jogo. Ela guia os chamados “ensaios” de recitação, conduz o ritmo da leitura em espelho a sua própria leitura modelo como algo que deve ser almejado para vencer a pequena competição. E as crianças participam, buscando imitá-la, ou, no mínimo, superar os colegas concorrentes da dinâmica – isso foi especialmente perceptível na observação, pois a cada vez que uma leitura era realizada a professora fazia uma avaliação geral do ritmo, do tom... o que motivaria e instruiria o caminho para melhora não apenas da própria fileira avaliada, mas das fileiras adjacentes que prestariam atenção as dicas mencionadas. É possível supor que parte do motivo pelo qual a fileira 1 tenha conquistado a vitória se deu exatamente por ser a equipe que mais teve treinos orientados, e mais teve tempo de ouvir as orientações, direcionadas as outras fileiras. Claro, não se pode desconsiderar que essa equipe também era pequena e composta apenas de leitores fluentes.

De todo modo, o fato de a equipe 1 ter realizado a melhor imitação da recitação do poema fornecido pela Professora Alice está relacionado ao nível de compreensão de leitura e entonação que esse grupo já havia alcançado — próximo do necessário para reproduzi-lo com êxito. Essa afirmativa é reforçada no discurso vigotskiano sobre as zonas de desenvolvimento cultural das crianças, no qual afirma-se como as experiências de imitação mediadas por alguém mais experiente ampliam significativamente as potencialidades reais das crianças (Vigotski, 1994; Prestes, 2010). E, segundo o qual é possível compreender que o estímulo proporcionado pela professora mobilizou diretamente tanto a zona de desenvolvimento real quanto a zona de desenvolvimento potencial das equipes.

Nos termos do autor: “As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas” (Vigotski, 1991, p.59).

Em corroboração a este apontamento, Kishimoto (1986) sintetiza a potencialidade das vivências de dinâmicas de leitura aqui vislumbradas, ao demarcar o papel do lúdico, o caráter instrucional do educador e a influência de outros colaboradores na experiência de brincar:

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. [...] (Kishimoto, 1986, p.37-38).

Nessa perspectiva, as histórias são apresentadas pela Professora Alice conforme propõe Abramovich (1997), que defende o uso do texto tanto como texto quanto como pretexto. Ao conhecer as dificuldades e necessidades de sua turma, e ao dominar o conteúdo textual e o próprio contexto vivido pelos alunos, a professora dá sentido à leitura de forma significativa e integrada à realidade da sala de aula (Abramovich, 1997).

Os apontamentos de Abramovich (1997) se evidenciam de forma particular na organização das dinâmicas de leitura: a Professora Alice, demonstrando pleno conhecimento e domínio sobre sua turma, selecionava cuidadosamente a ordem e o nível de dificuldade proposto para cada criança. As experiências de leitura eram, dessa maneira, participativas: todas as crianças eram envolvidas no processo.

Dessa forma, o lúdico se apresenta como instigador interno de participação da criança, mas o zelo por essa permanência é responsabilidade do professor de, com suas orientações e instigações, nutrir o interesse e o incentivo a participação do processo.

Em contraposição, durante a leitura silenciosa do texto no livro didático, a Professora Alice apresenta poucos estímulos e, dessa maneira, há menos interesse e participação ativa, pois se configurava em experiências pessoais, restritas a criança, o texto e a tarefa atribuída a ela: ler.

Nesse sentido, ainda que o livro didático possa conter textos e atividades lúdicas, ele não exerce o mesmo apelo simbólico das experiências práticas — como as oficinas — no cotidiano infantil. Isso porque permanece atrelado à maquinaria escolar que, como apontam Sarmiento (2011) e Bujes (2001), opera como um mecanismo de controle e projeção da máscara do “aluno”, cuja função primordial é a de resolver, ou, mais especificamente no presente caso, ler.

Assim, distingue-se que a forma como a Professora Alice *apresenta* o texto, isto é, suas propostas de vivências de interação com o texto, para a criança confere diferentes dinâmicas de participação: a participação por dever e responsabilidade em seu papel de aluno, ou a participação por interesse voluntário, lúdico. Por conseguinte, a efetivação da atividade submete-se ao tipo de interesse da criança de concretizá-lo. Sobre este assunto, apresenta-se o seguinte registro etnográfico:

Quadro 12: Conversa e interpretação da história

Ao final da leitura, a expressão de surpresa e humor se expressou em vários rostinhos, como o de Super Homem, que só então conseguiu compreender o texto com a ajuda da leitura feita pela Professora Alice. Ela explicou que sua entonação acompanhava os sinais de pontuação e incentivou as crianças a explorar o texto, fazendo perguntas e buscando interpretá-lo por meio de uma discussão coletiva.

[...]

- Mas a letra do meu nome? O meu nome é Maria. E o que que ele disse para mãe dele? Que a mãe dele é uma...

- Flor! – o coro de resposta veio rápido e a Professora Alice apenas repetiu em confirmação:

- Flor. Perguntou para ela: Mãe, mas você não é uma flor?

Várias crianças sorriram ao ouvir aquele anúncio tão direto e um silêncio acanhado preencheu a sala enquanto a professora continuava:

- Pra mãe isso é tudo! Pra mãe, você falar essas coisas é maravilhoso, tá?

Fonte: Diário etnográfico, 3 de Abril de 2025.

A análise do Quadro 12 expõe como a leitura silenciosa era proposta, previamente, como uma preparação para as dinâmicas ou outras experiências que exigiriam das crianças a leitura em voz alta. No entanto, aquelas que ainda não haviam se apropriado dos símbolos alfabéticos

demonstravam pouco interesse e baixa produtividade durante esse momento. Isso ocorria porque, sem apoio, não conseguiam decodificar os símbolos nem formar sons coerentes que resultassem em palavras com sentido. Para elas, a leitura silenciosa tornava-se uma atividade desmotivadora e ociosa — situação evidenciada especialmente no caso de Super-Homem e, em menor grau, em Mulher Maravilha. A situação se difere quando a Professora Alice anuncia que faria a leitura em voz alta e, posteriormente, conduz um debate com a turma a partir do significado dos signos, isto é, instiga a interpretação da história por meio da conversa livre como é exposto no quadro 12.

Nessa perspectiva, Cosson (2009) assinala que, caracteristicamente, o letramento literário” é trabalhado na escola em dois extremos: ora como mero incentivo à leitura – a leitura de qualquer coisa –, ora como domínio do conteúdo textual. No entanto, o autor ressalta que, em vez de se afundar nesses polos e ceder à pressuposição da leitura como uma experiência “solitária” entre aluno e texto, é preciso compreendê-la como uma experiência “solidária” — um ato *transitivo* de interpretação, de partilha que exige a mediação do professor, pois é este o responsável e guia dessa conversa, dessa troca de experiências entre leitor, autor e comunidade.

Por essas linhas, Cosson (2009, p.40) advoga que o ato de ler não deve ser confundido com a experiência de interpretação. A intenção educativa tem seu alicerce nas “[...] inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo.[...]”

Em consonância com Cosson (2009), faz-se vivo nesse registro etnografado o valor da leitura entonada para a criança que ainda não lê, como já afirmara Abramovich (1997), pois é a partir da escuta que a criança é introduzida ao círculo mágico da história. E através do debate conjunto da turma que ela é oportunizada a ela o espaço de reflexão e participação, pois no debate oral, pouco precisava do complexo conjunto letrado que ainda lhe custava decifrar. Neste contexto, o objetivo do narrador, como também, do guia da discussão, é exatamente envolver seu público ouvinte no mundo fantástico da história narrada despertando atenção, admiração e interpretação no sentido real de trânsito de histórias (Abramovich, 1997; Cosson, 2009; Benjamin, 1987).

Assim, a leitura entonada atua como principal elo de acolhimento e envolvimento da turma com a história, pois é por meio da eloquência da fala da professora e de sua atenção às dificuldades e necessidades da turma que se estabelece a conexão com as crianças. Além disso, sua postura pedagógica de incluir todos na dinâmica oral da leitura contribui significativamente para a aprendizagem, garantindo que mesmo aqueles com dificuldades não sejam excluídos por

estarem em um nível diferente. Ao contrário, são acolhidos e têm a oportunidade de participar do debate em igualdade com os demais.

Dessarte, é possível perceber a leitura entonada como um incentivo lúdico. De fato, é este o principal recurso munido por um narrador de histórias, pois “[...] É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz” (Abramovich, 1997, p.18).

Ademais, a instrução pedagógica não deve ser limitada pelo simples acesso a textos escritos, mas assenta-se na instigação crítica, na aventura mediada que o professor desenvolve das conversas e das produções das histórias que também não se confeccionam, como alertou Cosson (2009), em monólogos frios de um autor, de um professor ou de um leitor solitário, mas da conversa animada e transitiva das culturas dessas diferentes partes.

Em vista disso, se apresenta a segunda categoria de análise composta pelas experiências espontâneas das crianças de brincar com histórias. Abordam-se duas experiências em que a “máscara do aluno” foi quase completamente abandonada, dando lugar a vivências culturalmente produtivas que partiram do interesse espontâneo das próprias crianças. Propõe-se aqui refletir sobre o brincar com histórias em sua essência lúdica, conforme discutido na segunda seção deste trabalho. Para isso, fundamentamo-nos nos apontamentos de Villardi (1977) e Huizinga (2000), a fim de reconhecer o papel fundamental da voluntariedade no ambiente de brincar na escola, como via de defesa do protagonismo infantil na construção do conhecimento.

Apresentaremos, assim, dois breves exemplos de experiências espontâneas que se destacam pelo interesse autotélico das crianças no processo de aprendizagem e, como efeito complementar, acendem uma fagulha de incentivo ao hábito da leitura literária.

Quadro 13: Quando o mundo se torna página

As crianças e os livros	O Herói da Sala
<i>Mulher Maravilha mostrou o livro de histórias que a Professora Alice havia lhe emprestado no dia anterior. A menina disse que havia lido sozinha. A pesquisadora lhe perguntou se havia gostado e a menina concordou. Então a pesquisadora perguntou sobre o que era a história. A menina ficou em silêncio e olhou o livro sem responder.</i>	<i>Naruto trouxe para escola duas folhas de caderno e entregou a pesquisadora. Ele queria que ela escrevesse um livro para ele que nem o que ele tinha feito na sala com a ajuda dela. A pesquisadora tentou negociar com a criança, dizendo que ele deveria fazer uma parte e ela, a outra. Depois de muito debate, ele concordou em fazer a capa. A pesquisadora que ficou responsável pelo enredo escrito perguntou sobre o que seria a história. Naruto respondeu euforicamente que gostava do Homem-Aranha. E assim ficou decidido: a pesquisadora faria o miolo e ele faria a capa da história do Homem-Aranha.</i> <i>No dia seguinte, Naruto entregou a pesquisadora o desenho que tinha feito para o livro (a capa). Ele pediu para devolver no dia seguinte, com a história. A pesquisadora pediu para a criança</i>

<i>Super Homem, ao ver a interação da Pesquisadora com a Mulher Maravilha, disse que também já tinha lido o livro. A pesquisadora lhe perguntou se havia lido sozinho. O menino respondeu que seu irmão havia lido pra ele antes de dormir. Outras crianças se aproximaram da pesquisadora falando dos livros que haviam emprestado e lido.</i>  Registro etnográfico, 8 de Maio de 2025.	<i>explicar o desenho enquanto ia apontando os elementos que reconheceáveis: mar, o trem. E ele foi me respondendo.</i> - O Homem-Aranha salvou o trem. – disse Naruto. - Por que o Homem-Aranha salvou o trem? – perguntou a pesquisadora. - Porque o trilho foi destruído – respondeu Naruto. - Por que o trilho foi destruído? Quem destruiu o trilho? – a pesquisadora. - O Thanos! O Thanos destruiu o trilho. Tem um filme. Que nem no filme. – respondeu rapidamente Naruto. <i>A pesquisadora prometeu diante da insistência da criança que devolveria o desenho com a história escrita pra Naruto no dia seguinte. Assim, quando Naruto abordou a pesquisadora, no dia seguinte, pedindo-lhe o livrinho, a pesquisadora teve um momento com a criança para a montagem final do material. [...]</i> - Agora tu lê a história pra ver se tu gostou. – incentiva a pesquisadora – Tu quer que eu leia ou... - Não. – recusou rapidamente. - Tu vai lê? – confirmou a pesquisadora. <i>Com a pesquisadora silenciosa ao seu lado. O menino olhou em silencio para a história por um breve momento antes de perguntar:</i> - Eu posso ler na minha mente? - Pode – a pesquisadora permitiu. – Me diz se tu gostou. <i>A pesquisadora se afastou um pouco e deixou a criança sozinha com sua leitura³⁷.</i> Diário etnográfico, 9, 10 e 11 de Abril de 2025.
---	--

Fonte: Registro etnográfico da pesquisadora, 2025.

O primeiro registro do Quadro 13 “As crianças e os livros” apresenta a experiência de duas crianças, Mulher Maravilha e Super Homem, evidenciando suas reações a prática recorrente de incentivo ao acesso as literaturas na forma de um lazer produtivo, mas sem uma real integração ao cotidiano escolar. Retoma-se, assim, um ponto já discutido: a prática recorrente de restringir o uso da literatura à simples disponibilidade do material e ao incentivo à leitura por si só, sem articular essas ações às dinâmicas e práticas pedagógicas do dia a dia escolar.

Primeiramente, é preciso destacar o papel da voluntariedade, característica do brincar lúdico, nessa experiência. Pois, constituiu-se uma experiência de relação entre criança e livro que não seria desenvolvida na escola, apesar de incitada nela, e sim no momento de lazer. Desse modo, configurou-se também como uma atividade autotélica: voluntária e auto-desafiante. Pois

³⁷ A narrativa construída está disponível no Apêndice VI – O Herói da Sala.

as crianças puderam participar ou não, e o ato de aceite não levaria, nem resultou, a nenhuma recompensa da professora. Era uma atividade sem objetivo externo e ligada diretamente ao interesse e a predisposição das crianças.

Nessas linhas, a intervenção pedagógica se deu indiretamente através do ambiente proporcionado as crianças. Assim, as contribuições vigotskianas ressaltam a importância do ambiente cultural no desenvolvimento humano, na forma como essa formação é mediada pela variedade instigadora de mediadores no entorno do indivíduo (Vigotski e Luria, 2007; Vigotski, 1991, 1994, 2001, 2003, 2006, 2009). Em concordância a isto, reitera-se o papel vital que a estrutura escolar apresenta enquanto ambiente formativo, como expresso no fragmento que segue:

O ambiente pedagógico é uma textura delicada e dinâmica. Os ambientes educativos transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e os seus objetivos. Apoiam (ou não) os educadores e a ideologia educacional do centro. Respeitam (ou não) os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p.24).

Dessa forma, os espaços de incentivo ao hábito de leitura também precisam ser ricos, ou no mínimo, senão em quantidade, que em qualidade proponham-se curiosamente instigantes, composto por uma diversidade de informações que enriqueçam criativamente a criança. Sem deixar-se cair no simplismo dos textos curtos e respostas óbvias.

Além do incentivo ambiental, a experiência com a literatura infantil foi, em essência, uma *proposta*. Uma proposta de lazer ativo, como denomina Csikszentmihalyi (2022). Trata-se, portanto, de uma atividade lúdica que envolve certo nível de esforço intelectual, exigindo empenho e disciplina para sua realização (Csikszentmihalyi, 2022). No contexto apresentado, segundo o autor, isso depende também da complexidade da história escolhida — ela não deve ser excessivamente simples ou previsível para a criança que a seleciona.

Por essas linhas, expõe-se duas experiências distintas vividas por crianças com níveis de leitura relativamente semelhantes: uma delas se dedicou à leitura de forma autônoma, enquanto a outra teve a história lida para si. Já falamos anteriormente do importante papel do contador de histórias e como sua função é marcada pela maneira envolvente que sua narrativa emprega em encantar a criança com o mundo da história. Neste ponto, então, voltarem-nos para a leitura solitária de *Mulher Maravilha*, e não se pode afirmar com certeza que a criança não compreendeu a narrativa. Apesar de ter iniciado o diálogo com a pesquisadora, trata-se de uma

criança tímida e de poucas palavras, o que pode ter influenciado sua decisão de não prosseguir na conversa — ou ainda, pode ter se sentido reprimida pela intromissão de Super Homem.

Por esse motivo, a pesquisadora a incentivou a reler a história e compartilhá-la com ela em outro momento. A intenção era motivá-la a não desistir da atividade, valorizando a predisposição que havia demonstrado ao escolher o livro. Ler de novo e a possibilidade de se expressar sobre a história poderiam proporcionar-lhe a conquista interna de ter “descoberto” o mundo da leitura. Instaurando-se assim um processo autônomo de aprendizagem lúdica conforme proposto por Csikszentmihalyi (2022).

A segunda experiência do Quadro 13 “O herói da sala” evidencia dois pontos centrais aqui discutidos: a voluntariedade da criança — expressa na ação espontânea de construção da história — e a intercessão do ambiente — que oferece os apoios necessários para o desenvolvimento de seu objeto de interesse. Como resultado dessa interação, tem-se a produção de uma representação voluntária: o mini-livro de histórias “O Herói da Sala”.

É interessante ressaltar como o ato espontâneo de construção de histórias de Naruto se distinguiu das experiências de Mulher Maravilha e Super Homem, que poderiam ter compreendido a leitura como uma tarefa para casa por estar sendo oferecido ativamente pela professora em sala de aula. Para Naruto, apesar de ter aprendido a confeccionar o livro de histórias como uma atividade de sala, a criança retorna para aquela atividade, desta vez como uma situação de brincar espontâneo proposta por ele mesmo a pesquisadora, mostrando afetividade pela experiência anteriormente realizada (ver quadros 8, 9, 10).

Dessa forma, institui-se na experiência de Naruto um caso automobilizado de aprendizagem nos mesmos moldes postulados por Brougère (1998) e Csikszentmihalyi (2022): constitui uma vivência na qual as habilidades do indivíduo são aprimoradas pela própria dedicação a essa atividade. Incide diretamente em uma experiência lúdica de brincar com histórias que refletirá experiências de construção e organização do pensamento criativo para além do círculo de brincar, pois a experiência adquirida ali, será reaproveitada no cotidiano formal e informal do mundo social contemporâneo (Brougère e Ulmann, 2022).

A atitude proativa de Naruto para a realização da leitura silenciosa da história construída também pode ser atribuída ao interesse voluntário pelo objeto-livro e pelo valioso elo simbólico que tal constructo literário lhe representa, conforme observa o trecho abaixo:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a

ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (Cosson, 2009, p.17).

Dessa maneira, o brincar com histórias se torna diálogo, um diálogo, que no contexto interceptado pela pesquisadora, coautora do mini-livro, constituiu-se em um apelo direto as experiências culturais da criança, refletindo seus interesses e contexto dentro da mesma dinâmica proposta por sua representação artística.

Por estas linhas, a experiência etnografada explicita os diferentes níveis de afeto e interesse pelo constructo do livro de histórias, reinterando o valor atribuído pela própria criança aquela experiência literária. E assim, expressa-se, como esse mesmo interesse transforma-se em exibição (na perspectiva apresentada por Huizinga, 2000) e partilha, conforme apresenta-se no quadro 14, a seguir.

Quadro 14: Produção e partilha da criança

Capa O herói da Sala	A leitura partilhada
	<i>A pesquisadora se afastou deixando a criança com o livro confeccionado e ficou observando de longe. Naruto mostrou seu livro para os colegas próximos a ele. Primeiro ao colega sentado ao seu lado. O colega tinha um pouco de dificuldade de ler, então o próprio Naruto leu a história pra ele, trazendo sorrisos e reações do amigo. Depois mostrou a história pra estagiária assistente. Disse pra ela ler a história. Depois entregou a história pra Nagi. Nagi tomou seu tempo fazendo a leitura, parecendo risonho.</i> <i>A pesquisadora se aproximou das crianças para investigar aquela interação.</i> - Tu tá dando pra todo mundo ler o livrinho, é? E aí, tu gostou? E aí, eles gostaram do livrinho? - Eu gostei, mas daí só não gostei que ele é o herói – respondeu o coleguinha próximo. - É porque é ele que escreveu. – explicou a pesquisadora. – Eu escrevi com base no desenho dele, as ideias que ele deu. Por isso que eu botei o nome dele. - Depois vamos fazer do Hulk! – disse Naruto. - Do Hulk? – a pesquisadora. - Hulk! Hulk! Hulk! Hulk! Hulk – cantarolou Naruto animado. - Vou dar pro meu pai ler – disse rapidamente Naruto. - É? Vai dar pro papai ler? Pode dar.

Fonte: Registro etnográfico da pesquisadora, 11 de Abril de 2025.

Dessa maneira, as experiências etnográficas aqui apresentadas revelaram que a aprendizagem mediada por histórias pode se transformar em uma jornada autotélica, quando a criança encontra na leitura não apenas um dever escolar, mas um prazer em si mesmo. A relação leitor-história, embora ainda estimulada de forma passiva pela instituição — por meio do simples acesso a livros e pequenas histórias —, ganha força e sentido na medida em que o envolvimento da criança é reconhecido e intencionalmente cultivado.

Diferente das propostas que reduzem a interpretação a respostas “certas” ou moldes a serem seguidos, destacam-se as abordagens que permitem que as crianças emitissem múltiplas perspectivas sobre uma mesma história, fortalecendo sua confiança criativa. Quando voluntária e conectada a temas de interesse, a experiência com a leitura e a representação promovia, inclusive, a atenção espontânea às normas da escrita ligada ao desejo de reconhecer, aprimorar e se apropriar da própria produção.

Nesse contexto, a partilha de histórias surgiu como um momento de expressão verbal e comunicação genuína, temperado por uma leve competição, mas pautado principalmente pela vontade de ser escutado e de se fazer entender. O brincar com histórias na escola, portanto, não pode ser limitado à leitura ou escuta passiva: ele é um campo de experimentação sensível, onde narrar, interpretar e representar se entrelaçam como dimensões de uma mesma vivência.

Os registros etnografados destacam o importante papel da intervenção pedagógica que se institui nos três níveis de interações assinalados pela teoria vigotskiana, mas também reiteram o primordial papel da escuta e do protagonismo infantil na construção das experiências de brincar com histórias (Vigotski e Luria, 2007; Vigotski, 1991, 1994, 2001, 2003, 2006, 2009).

Dessarte, os espaços de brincar com histórias na escola devem configurar-se em um ciclo lúdico de aprendizagem, no qual a criança, imersa no círculo mágico das narrativas, aprende brincando — e brinca para aprender, reconhecendo-se como autora de sentidos, palavras e mundos possíveis.

As observações etnográficas realizadas evidenciam que as histórias infantis, quando articuladas em práticas pedagógicas intencionais, congregam processos de mediação social, simbolização lúdica e autorreconhecimento. A práxis orientada pela Professora Alice — que combina leitura silenciosa, leitura entoada, dinâmicas de coro e produção de mini-livros — insere as crianças em sua Zona de Desenvolvimento Proximal, ampliando gradualmente suas competências leitoras e escritoras. Ao mesmo tempo, a apropriação espontânea dos contos por parte das crianças revela como o envolvimento afetivo e o interesse pessoal são motores poderosos para aprofundar a aprendizagem: a criança deixa de ser mero receptáculo de

conhecimentos para converter-se em coautora de narrativas, estabelecendo vínculos profundos entre o brincar, o ler e o escrever.

Sob a ótica dos referenciais teóricos mobilizados – de Vigotski (1991), que sublinha a mediação social e a internalização do saber; de Huizinga (2000), que reconhece o jogo como forma elementar de cultura; de Csikszentmihalyi (2022), que aponta o fluxo como essência da experiência prazerosa; e de Cosson (2009), que defende o caráter dialogal e polimodal da leitura literária – fica claro que o recurso das histórias transcende o simples estímulo ao vocabulário ou à decodificação de signos. A alternância entre a orientação da professora e o protagonismo infantil confirma que a ludicidade cultural só se completa quando há espaço para a criatividade, a experimentação simbólica e o reconhecimento da criança como sujeito ativo.

Por fim, reforça-se que o uso das histórias infantis no ensino fundamental deve superar a lógica do “texto para tarefas” e abraçar a configuração de espaços de pertencimento, onde a diversidade cultural, as memórias familiares e as vozes amazônidas coexistam em diálogo construtivo. A conjugação de práticas orientadas e espontâneas revela que, para efetivar aprendizagens significativas, é imprescindível cultivar ambientes pedagógicos que valorizem tanto o suporte do livro didático quanto a oralidade ancestral, a autoria infantil e a coparticipação da comunidade escolar. Só assim as histórias deixarão de ser contos prontos para se transformarem em origens fecundas de imaginação, crítica e cidadania.

6 UM CONTO PARA CONCLUIR

As pessoas podem se perguntar porque eu estou fazendo tanta confusão sobre o fim de uma web novel, mas essa história em particular é muito especial pra mim.

- Omnisciente Reader 's Viewpoint, Ep.1³⁸.

Esta pesquisa foi uma aventura de caminhos sinuosos, atravessando não só as dificuldades inerentes ao processo de investigação, mas também as batalhas pessoais que fizeram parte dessa trajetória. Muitas situações aconteceram e foram superadas, talvez justamente porque o objeto de estudo — as histórias — era um tema de verdadeiro interesse, tanto pessoal quanto profissional.

O interesse nasceu, em parte, do olhar do leitor apaixonado por livros, e, em parte, do profissional dedicado a compreender melhor seu contexto de trabalho. Essa dupla motivação se encontrou no problema de pesquisa, reunindo ambos os aspectos em uma única pergunta: de que forma as histórias infantis são utilizadas na escola para o envolvimento das crianças na aprendizagem lúdica mediada pelo brincar?

A análise da perspectiva e da prática da Professora Alice revelou uma cisão inconsciente no uso das histórias infantis como instrumento pedagógico, relegadas a um papel de “passatempo produtivo”. Essa constatação trouxe duas consequências principais.

Por um lado, a ausência de dependência direta das literaturas infantis favoreceu o desenvolvimento de experiências lúdicas — assentadas em sua própria estrutura — que incentivaram a participação das crianças. Destaca-se a dedicação da Professora Alice à alfabetização e ao letramento, apoiada em uma diversidade de dinâmicas e atividades de leitura e construção de histórias. Esse trabalho foi especialmente valorizado no terceiro objetivo da pesquisa, que se viu atendido e até superado por experiências imprevistas — como o protagonismo espontâneo das crianças na criação de seus próprios espaços de “brincar com histórias”. Quando os pequenos são reconhecidos como cocriadores, deixam de ser meros receptores e passam a protagonizar a própria narrativa. Espaços de escrita colaborativa, ilustração coletiva e dramatização encorajam o protagonismo infantil e celebram a singularidade de cada voz. Ao registrar suas histórias, as crianças não apenas praticam habilidades de leitura e escrita, mas também forjam um sentimento de pertencimento e valorização de sua própria cultura.

³⁸ Tradução baseada na versão em inglês disponível na plataforma *Webtoon*, realizada pela pesquisadora em 2025.

Por outro lado, observou-se uma limitação no acesso ao letramento literário infantil, com as histórias utilizadas nas atividades pedagógicas frequentemente restritas ao livro didático — composto por textos curtos e com reduzido conteúdo cultural. Essa abordagem tende a comprometer o estímulo à leitura literária, ao descaracterizar a história como artefato cultural lúdico, espaço de imaginação e aprendizagem. Em vez disso, prevalece um texto monótono, reduzido a exercício escolar com respostas previsíveis e prontas.

Dessarte, o livro didático não pode ser a única fonte de interação com histórias no cotidiano escolar. É necessário valorizar as raízes culturais, ampliando o acervo para potencializar múltiplas interpretações. A criação de oficinas de construção e partilha de histórias constitui um movimento que pode — e deve — ser expandido para acolher as narrativas amazônicas, fortalecendo a identidade cultural das crianças. As experiências literárias tornam-se mais frutíferas quando articulam a oralidade ancestral com as narrativas pessoais e familiares de cada pequeno leitor, que, ao explorar os contos, aprende sobre si e sobre os outros.

Nesse sentido, destaca-se o papel da formação continuada, no sentido de que as escolas devem incorporar programas de capacitação contínua voltados para mediação literária, com ênfase na exploração de narrativas regionais amazônicas. Oficinas, seminários e grupos de estudo podem equipar o professor com metodologias específicas para ler, contar e recriar contos locais, lendas indígenas e memórias familiares. Essa formação permanente fortalece a confiança docente, amplia o repertório de recursos didáticos e estimula a apropriação crítica da literatura como ponte entre o currículo oficial e a riqueza cultural do entorno.

A experiência do “mercadinho da leitura” ilustra como a comunidade e a pluralidade cultural podem ser inseridas no contexto escolar, não apenas pela doação de brinquedos, mas também pela partilha de suas próprias histórias a partir da proximidade estabelecida com a escola. Trata-se de um brincar sustentado pela parceria entre família e escola, que incentiva o hábito da leitura em uma experiência de aprendizagem significativa, na qual ludicidade e conhecimento se entrelaçam para o desenvolvimento de múltiplas habilidades: leitura, escrita, matemática, autonomia, responsabilidade e cooperação.

No percurso analítico, especialmente em decorrência do uso da abordagem do tipo etnográfica, muitas experiências significativas emergiram e despertaram o desejo de serem exploradas com maior profundidade. Entretanto, por questões de tempo e delimitação, nem todas puderam ser contempladas neste trabalho. A investigação dessas vivências — em especial aquelas relacionadas às narrativas regionais específicas — permanece como possibilidade para estudos futuros, nos quais poderão ser retomadas e aprofundadas. Fica, assim, um convite a

outros pesquisadores para que deem continuidade a essa exploração, ampliando os olhares sobre o potencial das histórias no contexto educacional amazônico.

Outro ponto que merece ser explorado refere-se ao recorte da presente pesquisa, que se concentrou no contexto de uma única turma de uma escola localizada em área de centro urbano. As experiências de interação com histórias, contudo, assumem dinâmicas distintas em diferentes realidades — especialmente em comunidades tradicionais, onde as estruturas e amarras institucionais não se apresentam da mesma forma. Deixa-se, portanto, outro convite a futuros pesquisadores, para que ampliem o campo de investigação, incluindo contextos variados e valorizando a diversidade de práticas de leitura e de narrativas presentes nesses espaços.

Como contribuição, este estudo se insere no campo das pesquisas educacionais desenvolvidas na Amazônia amapaense urbana, trazendo reflexões sobre o uso das histórias infantis em contextos pedagógicos lúdicos. A dissertação reafirma que contar, ler e recriar histórias é um ato político e cultural. Quando guiadas por práticas intencionais e pelo desejo genuíno das crianças, as narrativas deixam de ser meros textos para se tornarem pontes entre passado e presente, família e escola, imaginação e conhecimento.

Defende-se, portanto, a necessidade de repensar essa cisão entre literatura e escola, para que a instituição reassuma seu papel como guia do pequeno leitor pelo universo literário. Afinal, é nesse encontro que a criança pode se reconhecer não apenas como aluna que decodifica palavras, mas como leitora que se aventura por mundos imaginários e múltiplas culturas.

E nestas linhas, tal como em uma boa história, esta pesquisa não encerra o enredo, mas abre novas páginas para que outros pesquisadores, professores e crianças sigam reinventando os caminhos do brincar com histórias.

7 REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ABREU, Luana Maria Xavier Silva. **Linguagem cartográfica e histórias infantis: a construção dos saberes geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/4c0c6ca5-af3c-49b2-9b05-e46961da072e>. Acesso em: 18 fev. 2025.

AGUIAR, Haylla Rodrigues de. **Exploração de narrativas míticas indígenas para o ensino de matemática nos anos iniciais**. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/13880>. Acesso em: 18 fev. 2025.

ALENCAR, Carmosina Sibelia Silva. **Práticas de Letramento Literário na Rede Municipal de Fortaleza: inserção da literatura negro-brasileira em uma turma em processo de alfabetização em contexto de ensino híbrido**. 2022. 221 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Pós-graduação de Linguística Aplicada, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=107591>. Acesso em: 18 fev. 2025.

ALMEIDA, Silvana Carvalho de. **As potencialidades da literatura infantil aliada ao ensino de ciências na perspectiva da alfabetização científica**. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Ilhéus, BA: UESC, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7673347. Acesso em: 18 fev. 2025.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.

ANTUNES, Celso. **Professores e professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. 6ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARDIN, Lourence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, Laura Juliana Neris Machado. **A Literatura Indígena na formação de uma memória coletiva intercultural no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental em Roraima**. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Boa Vista, 2021. Disponível em: https://propei.uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2023/05/2021-Dissertacao_Laura-Juliana.-VERSAO-FINAL.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política - ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BONINI, Aline Patrícia Pasqui. **Alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental**: uma proposta articulada à literatura infantil. 2023. 213 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, Campus Araras, Araras, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/9d3ae15a-c2c6-41b3-ba56-3f5c43db76ab>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 1, n. 1, p. 108-132, 2015. DOI 10.22476/revcted.v1i1.27. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/27>. Acesso em: 5 jun. 2024.

BRITO, Ângela do Céu Ubaiera (org.) **Cuidar e Educar**: caderno de orientações pedagógicas para a Educação Infantil do Estado do Amapá. Macapá: Secretaria de Estado da Educação, 2022.

BRITO, Ângela do Céu Ubaiera. **Práticas de mediação de uma professora de educação infantil**. Orientação Tizuko Morchida Kishimoto. Tese (Doutorado Programa de pós-graduação em educação. Área de concentração: Psicologia e Educação). Faculdade de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, 2013.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista Fac. Educ.**, São Paulo, v.24, n.2, p.103-116, jul./dez. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ/>. Acesso em 4 de Abr. 2024.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. (Coleção Formação de Professores) Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

BROWN, Peter C.; ROEDIGER III, Henry L.; McDANIEL, Mark A. **Fixe o conhecimento**: a ciência da aprendizagem bem-sucedida [recurso eletrônico]. Tradução: Henrique de Oliveira Guerra; revisão técnica: Claudio de Moura Castro. Porto Alegre: Penso, 2018.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1904>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BUSSATO, Cléo. **Contar e Encantar**: Pequenos segredos da narrativa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 173-187, 2015. DOI: 10.14393/LL63-v31n3a2015-11. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em: 5 jun. 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Fabíola Nogueira. **Estratégias de ensino-aprendizagem de ciências no Ensino Fundamental I para o início da alfabetização e letramento científico e atuação na ZDP.** 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências – Programa de Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências) – Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, Lorena, 2016. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/97/97138/tde-06022017-113329/publico/PED16008_C.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow – Guia prático: como encontrar o foco ideal no trabalho e na vida.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2022.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia.** Edições Loyola: São Paulo, 2003.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvona S.. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Artenizia Leonel. **Transposição didática em literatura clássica em história em quadrinhos: letramento e formação de leitores nas séries iniciais do ensino fundamental.** 2022. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/5396>. Acesso em: 18 fev. 2025.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens das crianças - A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

E.M.E.F HILDERMAR MAIA/ESCOLA INCLUSIVA. **Projeto Político-Pedagógico** (acesso parcial em versão impressa, fornecida à pesquisadora em 2024). Macapá, [s.d.]. Documento institucional não publicado.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução: Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral: possibilidades e procedimentos.** 2 ed. São Paulo: Humanitas, 2006.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. **Etnografia: princípios em prática.** Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente.** Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, Brinquedo e Brincadeira e a Educação.** 8ed. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

KITZBERGER, Danilo de Oliveira. **O que é isso que se mostra como adoção empírica de literatura para o ensino de ciências?** 2022. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Cascavel, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6348>. Acesso em: 18 fev. 2025.

KONDO, Leticia. **Literatura infantil, ensino da língua inglesa e estratégias de leitura: contribuições à humanização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2022. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/f59d303b-8385-47f2-976d-8ef7c9bee526/content>. Acesso em: 18 fev. 2025.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade.** Brasília, DF, 2006. p. 19-21. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias.** 6ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.** Tradução: Pedrinho A Guareschi. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista entre ideias**, Salvador, v.3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 5 jun. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

MACHADO, Jéssica Penteado. **No mundo da Lua: Astronomia em quadrinhos para os anos iniciais do ensino fundamental.** 2019. 117 f. Dissertação (Mestre em Ensino) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/4747>. Acesso em: 18 fev. 2025.

MARÍN, José. Globalização, educação e diversidade cultural. **Tellus**, [S. l.], n. 11, p. 35–60, 2014. DOI: 10.20435/tellus.v0i11.104. Disponível em: <https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/104>. Acesso em: 1 abr. 2024.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Acesso em: 22 ago. 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da associação criança**. Portugal: Porto, 2013.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, Repercussões no campo educacional**. Tese (Doutorado em Educação) Orientadora: Elizabeth Tunes. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação em Educação, Brasília, 2010. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/9123>. Acesso em: 18 fev. 2025.

SANTOS, Emilly Rayane Moura Diniz. **Mergulhando no universo das incertezas: literatura infantil e probabilidade nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2021. 226 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Recife, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40936>. Acesso em: 18 fev. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação** – PPGE/ME FURB. v. 6, n. 3, p. 581–602, set./dez. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277093553_A_REINVENCAO_DO_OFICIO_DE_CRIANCA_E_DE_ALUNO. Acesso em: 29 de Abr. de 2024.

SILVA, Jordânia Quirino de Souza e. **A contação de histórias como ferramenta para a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado de Pós-graduação em Ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclu_sao.jsf?popup=true&id_trabalho=10034785. Acesso em: 18 fev. 2025.

SILVA, Izabela Cristina Bezerra da. **Ensino e aprendizagem de estatística nos anos iniciais do ensino fundamental: literatura infantil e história em quadrinhos como recursos pedagógicos**. 2022. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/45016>. Acesso em: 18 fev. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2024. 192 p.

SOUZA, Neide Figueiredo de. **A Contação de História como Recurso para a Formação de Leitores: Proposição de Práticas Leitoras para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen. Frederico Westphalen, 2021. Disponível em: https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237baccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente177/arq_1626975454.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.

SOUZA, Priscila Tereza Rodrigues Lanes. **O enigma do bichano: conectando literatura com o pensamento algébrico**. 2022. 117 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Universidade Federal de Pelotas, Instituto de Física e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Matemática, Pelotas, 2022. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/9187>. Acesso em: 18 fev. 2025.

TEÓFILO, Ana Bárbara de Souza. **As lendas amazônicas em histórias em quadrinhos: metodologia de ensino de artes visuais**. 2023. 49 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9378>. Acesso em: 18 fev. 2025.

UNESCO. *Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2025.

VEER, René Van Der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky - uma síntese**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

VIGOTSKI, Lev S; LURIA, Alexander R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Traducción: Pablo del Río. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. 1 ed. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas II: Problemas de psicología general**. Madrid: Antonio Machado Libros, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas vol. IV**. 2 ed. Espanha/Madrid: Editorial Pedagógica, 2006.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev S. The problem of the cultural development of the child. In: VEER, R. Van der; VALSINER, J. (Eds.). **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Quality/Dunya Ed., 1977.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 1 ed. São Paulo: Global Editora, 2012.

APÊNDICE I - Roteiro de entrevista para a professora

- **História de Vida**

Na sua infância, que memórias você poderia compartilhar de suas experiências de ouvir e contar histórias?

Que tipos de histórias eram contadas na sua infância?

Quem era a pessoa que lhe contava histórias quando criança?

Quando você ouvia histórias outras pessoas participavam?

Você ainda tem o costume de contar, ouvir ou ler histórias?

- **Carreira e a Escola**

Como você se tornou professora?

Há quanto tempo você trabalha como professora nesta escola?

A escola tem projetos de leitura? Como você participa deles?

Como a escola e seus colegas de trabalho apoiam a sua prática docente?

O que você acha que a escola poderia ter ou fazer que ajudaria a incentivar a prática de leitura?

- **Práxis Pedagógica**

Compartilhe suas experiências de contação de histórias com suas turmas. Como você gosta de trabalhar as histórias infantis com suas crianças?

Como você organiza a sala?

Como você seleciona as histórias?

Que tipo de atividades são realizadas depois da partilha de histórias?

Como é a participação das crianças durante a partilha de histórias?

O que você acha que poderia melhorar essas experiências com histórias para as crianças?

Você gostaria de contar mais alguma coisa que considera importante?

APÊNDICE II - Roteiro de observação etnográfica

1. Espaço de brincar com histórias

- Como o espaço físico está organizado para essas práticas?
- As histórias infantis e demais recursos atrelados são acessíveis e variados?
- Há presença de elementos culturais e diversidade nas histórias disponíveis?

2. Apresentação das histórias infantis

- Como a professora apresenta as histórias às crianças?
- O que motiva a escolha das histórias (temas, autores, datas comemorativas, etc.)?
- Quais materiais são utilizados (livros, imagens, vídeos, fantoches, etc.)?
- Existe diálogo ou explicação prévia sobre o conteúdo da história?

3. Condução da história

- Como a história é contada? (leitura, narração oral, dramatização, etc.)
- Quais estratégias pedagógicas são empregadas? (ex.: perguntas, discussões, pausas reflexivas)
- Existe interação ativa das crianças durante a narração? Como isso ocorre?

4. Participação e interação das crianças

- Como as crianças reagem à história? (interesse, perguntas, comentários, expressões faciais)
- Há participação espontânea ou mediada pela professora?
- Como as histórias infantis promovem interações entre as crianças?

5. Atividades posteriores à história

- Quais atividades são realizadas após a contação da história? (ex.: desenho, escrita, dramatização, debates)
- Como essas atividades reforçam os temas ou valores da história?
- As atividades contemplam aspectos de diversidade cultural, social ou emocional que relacionam a narrativa ao público presente? Como?

6. Papel da professora

- Quais intervenções são realizadas durante as atividades (antes, durante e depois da história contada)?
- A professora estimula reflexões críticas ou interpretações das crianças?
- Como ela relaciona as histórias ao currículo ou à realidade das crianças?

7. Interações gerais e contexto escolar

- Como as práticas com histórias infantis se integram à rotina escolar?
- Existe apoio institucional (coordenação pedagógica, recursos específicos, etc.)?
- As histórias infantis promovem integração entre diferentes disciplinas?

Registro dos dados

- Método: Anotações em campo, gravações de áudio (se autorizado), registros fotográficos (se permitido).
- Ferramentas: Diário etnográfico, gravador, câmera ou celular.
- Pontualidade: Registrar datas, horários, e detalhes contextuais (eventos externos que possam influenciar o ambiente de brincar com histórias).

Reflexão e análise inicial

- Após cada observação, dedicar um tempo para registrar impressões, reflexões e dúvidas emergentes no diário etnográfico.
- Relacionar as observações ao referencial teórico sobre práticas pedagógicas, histórias infantis e diversidade cultural.

**APÊNDICE III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a
professora**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Histórias Infantis na Escola – um conto etnográfico das práticas pedagógicas com pequenos aventureiros do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais

Pesquisadora Responsável: PAULA SILVA BRITO

Nome do participante: _____

Data de nascimento: _____

Você está sendo convidado (a) para ser participante da pesquisa intitulado “*Histórias Infantis na Escola - um conto etnográfico das práticas pedagógicas com pequenos aventureiros do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais*” de responsabilidade da pesquisadora Paula Silva Brito.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra da pesquisadora responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. Compreende-se que é acompanhando o cotidiano educativo construído entre mestre educador e pequenos educandos que se pode construir um espaço educativo saudável e participativo de incentivo às práticas literárias, por isso, a pesquisa pretende analisar como são construídas as práticas pedagógicas lúdicas ligadas às histórias infantis junto às crianças do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

2. A participação nesta pesquisa consistirá no seu consentimento a pesquisadora de presenciar (observar e participar) e, registrar por notas, gravações, fotos e vídeos o seu trabalho cotidiano especialmente voltado para como são construídas as atividades pedagógicas que envolvem as crianças com as histórias infantis. Saiba que a pesquisadora acompanhará você e a sua turminha por uma média de seis meses e que durante esse período ela fará entrevistas e registros que auxiliarão a compreender como é construído o ambiente de brincar com histórias na escola.

3. O material coletado pela pesquisadora será usado única e exclusivamente para os fins da pesquisa, passível de ser divulgado e reproduzido na íntegra ou parcialmente. Por esse motivo, sua privacidade será assegurada de duas maneiras: primeiro, não serão divulgadas qualquer foto ou gravação que possa identificar você. Saiba que todos os registros feitos serão convertidos em narrações transcritas voltadas exclusivamente para compreender o fazer-pedagógico ligado às histórias infantis, por tanto, os registros digitais servirão somente para consulta da pesquisadora e de sua orientadora. Reforço assim que não serão divulgadas fotos ou gravações de qualquer participante da pesquisa. Segundo, por sua participação ser tão importante, será adotado um nome fictício (apelido) ligado ao mundo literário para representá-la, se você tiver alguma sugestão de preferência, sinta-se livre para registrá-la na assinatura deste termo.

4. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de invasão de privacidade, desconforto e constrangimento pela presença da pesquisadora e as formas de registros utilizadas, bem como a sensação de abuso e exploração do participante frente a presença da pesquisadora para a realização da pesquisa. No entanto saiba que sua participação é voluntária e você pode negar a participação ou o registro da pesquisadora a qualquer momento e sem

nenhuma consequência negativa. A pesquisadora se compromete a zelar pela colaboração saudável e recíproca entre participantes e pesquisadora; Garante a aproximação cautelosa da pesquisadora e manutenção de um ambiente confortável em situações de interação direta ou indireta com os participantes, principalmente, crianças; Garante a ausência de interferências na rotina dos participantes e; Reforça o caráter recíproco da pesquisa científica que afirmar-se pela oportunidade de visibilidade e reflexão sobre as condições das vivências do cotidiano em estudo.

5. Os benefícios da participação nesta pesquisa serão a oportunidade de refletir junto a pesquisadora sobre práticas pedagógicas ligadas à literatura infantil, bem como a oportunidade de divulgar suas experiências cotidianas como uma forma de auxílio a outras pessoas (pesquisadores, estudantes, professores, profissionais da educação) que procuram conhecer as experiências de brincar com histórias na amazônia amapaense.

6. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

7. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pela pesquisadora.

8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

9. Se você desejar, terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Paula Silva Brito, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: +55 96 99125-5413, e-mail: paulasb002@gmail.com, e/ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP, telefone (61) 3315.5877, e-mail: conep@saude.gov.br.

Eu, _____,
RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em ser participante da pesquisa acima descrito.

Lembrando que o apelido (nome fictício) deve estar ligado ao universo literário, minha sugestão é _____.

Macapá, _____ de _____ de 20 _____.

Assinatura do participante

APÊNDICE IV - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais e/ou responsáveis da criança

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Histórias Infantis na Escola – um conto etnográfico das práticas pedagógicas com pequenos aventureiros do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais

Pesquisadora Responsável: PAULA SILVA BRITO

Nome do participante: _____

Data de nascimento: _____

Seu filho(a) está sendo convidado (a) para ser participante da pesquisa intitulada *“Histórias Infantis na Escola - um conto etnográfico das práticas pedagógicas com pequenos aventureiros do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais”* de responsabilidade da pesquisadora Paula Silva Brito.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite que sua criança faça parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra da pesquisadora responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de negar a participação.

1. Entende-se que, ao acompanhar o dia a dia entre a professora e seus alunos, é possível criar um ambiente de aprendizado saudável e participativo que incentive a leitura. Por isso, a pesquisa busca analisar como são desenvolvidas atividades lúdicas relacionadas a histórias infantis com crianças do 3º ano do ensino fundamental, para a qual pedimos gentilmente o seu consentimento.

2. A participação nesta pesquisa consistirá em permitir que a pesquisadora presencie (observar e participar) e, registre por notas, gravações, fotos e vídeos o cotidiano escolar da sua criança especialmente voltado para as atividades pedagógicas que envolvem as crianças com as histórias infantis. Saiba que a pesquisadora acompanhará a turminha da sua criança por uma média de seis meses e que durante esse período ela fará entrevistas e registros que auxiliarão a compreender como é construído o ambiente de brincar com histórias na escola.

3. O material coletado pela pesquisadora será usado única e exclusivamente para os fins da pesquisa, passível de ser divulgado e reproduzido na íntegra ou parcialmente. Por esse motivo, sua privacidade será assegurada de duas maneiras: primeiro, não serão divulgadas qualquer foto ou gravação que possa identificar qualquer participante da pesquisa. Saiba que todos os registros feitos serão convertidos em narrações transcritas voltadas exclusivamente para compreender as experiências pedagógicas ligadas às histórias infantis, por tanto, os registros digitais servirão somente para consulta da pesquisadora e de sua orientadora. Reforço assim que não serão divulgadas fotos ou gravações de qualquer participante da pesquisa. Segundo, por sua participação ser tão importante, será adotado um nome fictício (apelido) para a sua criança ligado ao mundo literário para representá-la, se você tiver alguma sugestão de preferência, sinta-se livre para registrá-la na assinatura deste termo.

4. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de invasão de privacidade, desconforto e constrangimento pela presença da pesquisadora e as formas de registros utilizadas, bem como a sensação de abuso e exploração do participante frente a presença da pesquisadora para a realização da pesquisa. No entanto saiba que a participação é voluntária e você e/ou a própria criança podem negar a participação ou o registro da pesquisadora a qualquer momento e sem nenhuma consequência negativa. A pesquisadora se compromete a zelar pela colaboração saudável e recíproca entre participantes e pesquisadora; Garante a aproximação

cautelosa da pesquisadora e manutenção de um ambiente confortável em situações de interação direta ou indireta com os participantes, principalmente, crianças; Garante a ausência de interferências na rotina dos participantes e; Reforça o caráter recíproco da pesquisa científica que afirmar-se pela oportunidade de visibilidade e reflexão sobre as condições das vivências do cotidiano em estudo.

5. Os benefícios da participação nesta pesquisa serão a oportunidade de refletir junto a pesquisadora sobre práticas pedagógicas ligadas à literatura infantil, bem como a oportunidade de divulgar suas experiências cotidianas como uma forma de auxílio a outras pessoas (pesquisadores, estudantes, professores, profissionais da educação) que procuram conhecer as experiências de brincar com histórias na amazônia amapaense.

6. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

7. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pela pesquisadora.

8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

9. Se você desejar, terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Paula Silva Brito, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: +55 96 99125-5413, e-mail: paulasb002@gmail.com, e/ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP, telefone (61) 3315.5877, e-mail: conep@saude.gov.br.

Eu, _____,
RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo que minha criança
chamada _____ seja
participante da pesquisa acima descrito.

Lembrando que o apelido (nome fictício) deve estar ligado ao universo literário, minha
sugestão é _____.

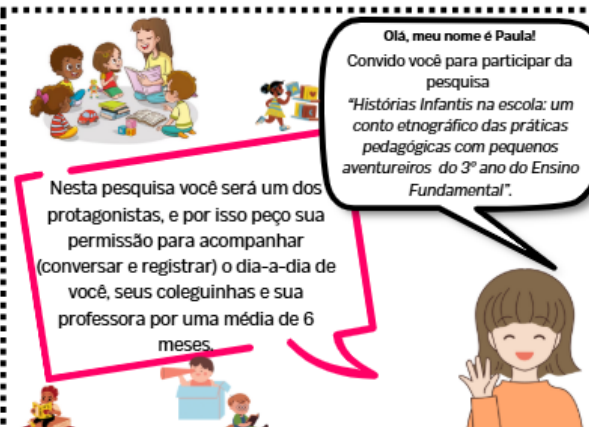
Macapá, _____ de _____ de 20 _____.

Assinatura do responsável pelo participante

APÊNDICE V - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Nome:



Olá, meu nome é Paula!
Convido você para participar da pesquisa
"Histórias Infantis na escola: um conto etnográfico das práticas pedagógicas com pequenos aventureiros do 3º ano do Ensino Fundamental".

Nesta pesquisa você será um dos protagonistas, e por isso peço sua permissão para acompanhar (conversar e registrar) o dia-a-dia de você, seus coleguinhas e sua professora por uma média de 6 meses.

REGISTROS

Durante a pesquisa, a pesquisadora poderá fazer registros como anotações, fotos e vídeos de você e sua turminha.

RISCOS DA PESQUISA

Por isso, participar da pesquisa pode provocar algumas sensações de desconforto, como:

- Invasão de privacidade
- Incômodo e constrangimento
- Abuso e exploração do participante

Não quero ser filmado!

Não quero que tire fotos!

Não quero mais participar

Saiba que você sempre e a qualquer momento pode se recusar a participar!

A pesquisadora terá o cuidado de manter uma relação saudável com todos os participantes, respeitando-os ao máximo de seu direito

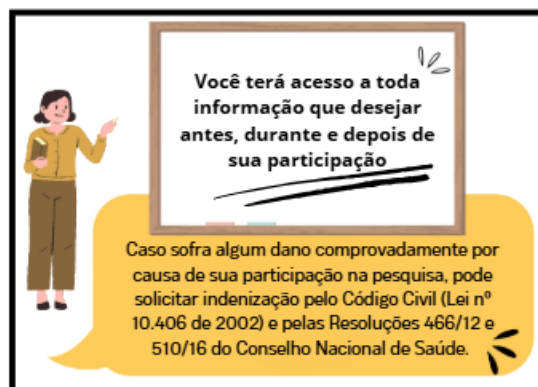
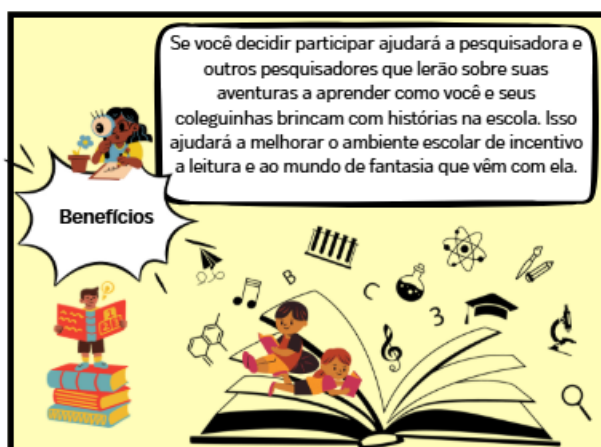
Para proteger sua identidade, nenhum registro fotográfico que possa identificá-lo será divulgado!

Você receberá um novo nome relacionado ao mundo das histórias.



Escreva abaixo o nome que você prefere para o seu personagem:

Este documento foi fundamentado nas resoluções do Conselho Nacional de Saúde n. 466/12 e 510/2016.



Qualquer dúvida, entre em contato com a pesquisadora

EMAIL:
paulasb002@gmail.com

Celular: +55 96 99125-5413

Você também pode entrar em contato com o Comissão Nacional de Ética em Pesquisa!

EMAIL:
conep@saude.gov.br

Se você concorda em participar, deixe sua marca de aprovação abaixo.

.....

Macapá, _____ de _____ de 20 _____.

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento.

Este documento foi fundamentado nas resoluções do Conselho Nacional de Saúde n. 466/12 e 510/2016.

APÊNDICE VI – O Herói da Sala

O HERÓI DA AULA

*NARUTO*³⁹ ESTAVA NA SALA DE AULA, RESOLVENDO AS ATIVIDADES DO LIVRO, QUANDO ESCUTOU GRITOS VINDO DA RUA. TODOS OS COLEGAS CORRERAM PARA A JANELA PARA VER O QUE ERA, MAS *NARUTO* FEZ OUTRA COISA: APROVEITOU A CONFUSÃO PARA SAIR DA SALA RAPIDINHO.

ENQUANTO CORRIA, TIROU O UNIFORME DE ESTUDANTE E REVELOU A ROUPA DE HERÓI QUE USAVA POR BAIXO. ELE COLOCOU SUA MÁSCARA E... *PUF!* *NARUTO* SUMIU, E O INCRÍVEL HOMEM-ARANHA APARECEU!

COM SALTOS RÁPIDOS COMO OS DE UMA ARANHA, O HERÓI FOI EM DIREÇÃO AOS GRITOS. CHEGANDO LÁ, VIU O TERRÍVEL THANOS PASSANDO COM SUA NAVE ESPACIAL. ELE DESTRUÍA OS TRILHOS DO TREM E LOGO DESAPARECEU NO CÉU.

SEM TEMPO PARA IR ATRÁS DELE, O HOMEM-ARANHA CORREU PARA SALVAR O TREM, QUE AGORA ESTAVA INDO DIRETO PARA O RIO! ELE LANÇOU SUAS TEIAS E TENTOU SEGURAR O TREM COM TODAS AS FORÇAS. ERA TÃO PESADO QUE ARRASTAVA O HERÓI PELA RUA, QUEBRANDO O CHÃO. AS PESSOAS GRITAVAM, ASSUSTADAS, SEM SABER SE TUDO IA ACABAR BEM.

QUANDO O PRIMEIRO VAGÃO DO TREM JÁ COMEÇAVA A CAIR NA ÁGUA, O HOMEM-ARANHA CONSEGUIU, COM MUITO ESFORÇO, PARAR TUDO A TEMPO. UFA! TODOS FICARAM MUITO FELIZES, BATENDO PALMAS E AGRADECENDO AO HERÓI.

MAS AÍ O HOMEM-ARANHA LEMBROU DE UMA COISA: ELE TINHA FUGIDO DA AULA! E AGORA?

COM MEDO DA BRONCA DA PROFESSORA, SAIU CORRENDO TÃO RÁPIDO QUE AS PESSOAS ACHARAM QUE ELE ESTAVA INDO ENFRENTAR OUTRO VILÃO!

DE VOLTA À ESCOLA, *NARUTO* DISSE À PROFESSORA QUE SAIU PORQUE PRECISAVA MUITO IR AO BANHEIRO. A PROFESSORA FICOU BRAVA POR ELE TER SUMIDO, MAS TAMBÉM ALIVIADA POR ELE ESTAR BEM. MESMO ASSIM, AVISOU:

— DA PRÓXIMA VEZ, ME AVISE ANTES DE SAIR! E VOU FALAR COM SEUS PAIS. VOCÊ DEVE ESTAR COM ALGUM PROBLEMA PARA FICAR TANTO TEMPO NO BANHEIRO!

NARUTO SUSPIROU, VOLTOU PRO SEU LUGAR... E SÓ PENSAVA: SALVAR O MUNDO É MAIS FÁCIL DO QUE ENFRENTAR A PROFESSORA!

FIM.

³⁹ Nome alterado por pseudônimo; a versão original da história preservava o nome verdadeiro da criança.

ANEXO I - Termo de Anuência

	PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E. M. E. F. HILDEMAR MAIA/ESCOLA INCLUSIVA	
---	---	---

TERMO DE ANUÊNCIA



Declaro para os devidos fins direito estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "Histórias Infantis na Escola – um conto etnográfico de pequenos aventureiros do 3º ano do ensino fundamental Anos Iniciais", sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisador(a) **PAULA SILVA BRITO**, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida da pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período médio de seis (6) meses na turma 311, 3º ano no turno da manhã, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP..

INEP - 16002938

E por ser verdade, dato e assino.

Macapá-AP, 06 de agosto de 2024.


Brenda Brigith Vilhena de Souza
Diretora Escolar
E. M. E. F. Hildemar Maia
Decreto: 2.235/2021-PMM
Brenda Brigith Vilhena de Souza
Decreto nº 2.235/2021-PMM
Diretora

Desde 1962

Endereço Av: Cônego Domingos Maltez, nº52, Tel: 3213-1096
Email: escolainclusivahildemarmaia@gmail.com