

■ ESTUDOS

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

Lisiane Rossatto Tebaldi^{I,II}

Rodrigo Saballa de Carvalho^{III,IV}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5201>

Resumo

O artigo decorre de uma pesquisa no campo dos Estudos Sociais da Infância, em interface com as contribuições de investigações sobre *performances* narrativas. O objetivo da pesquisa foi investigar os modos como crianças pré-escolares, a partir de processos de mediação promotores de ação colaborativa, produzem *performances* narrativas. Metodologicamente, foi realizada uma pesquisa etnográfico-propositiva com um grupo de sete crianças de 5 anos de idade que frequentavam a pré-escola. Foram propostos 20 ateliês narrativos, no intuito de evidenciar as múltiplas linguagens das crianças durante a produção de suas narrativas. Os ateliês foram organizados em três etapas, nomeadas como: 1) experimentação; 2) exploração; 3) produção de narrativas orais. As propostas desenvolvidas envolveram contação de histórias, rodas de conversa, leitura de imagens e produção de narrativas orais. Os resultados da pesquisa demonstraram o processo criativo das crianças na produção de narrativas, bem como sua expressão corporal e vocal por meio de *performances*. Com as análises, foi possível inferir a relevância da oferta de contextos promotores de narrativas, assim como o papel fundamental da mediação docente no desenvolvimento das competências linguísticas orais das crianças. Dessa forma, defende-se que as crianças tenham tempos, espaços e possibilidades de expressar, com suas narrativas, as experiências vivenciadas na pré-escola.

Palavras-chave: narrativas orais; criança em idade pré-escolar; mediação da linguagem; educação infantil.

^I Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <lisianetebaldi@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-9871-9675>>.

^{II} Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{III} Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <rsaballa@terra.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-8899-0998>>.

^{IV} Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract

Children and their performance in oral narrative production in preschool

The article results from research in the field of Social Studies of Childhood, in interface with contributions from investigations into narrative performances. The objective of the research was to investigate how preschool children, with the help of mediation processes that promote collaborative action, produce narrative performances. Methodologically, an ethnographic and propositional research project was carried out with a group of seven 5-year-old children who attended preschool. Twenty narrative workshops were proposed in order to highlight children's multiple languages during their narrative production. The workshops were organized in three stages, named as: 1) experimentation; 2) exploration; 3) oral narrative production. The proposals developed involved storytelling, conversation circles, image reading and oral narrative production. The research results demonstrated the children's creative process in the production of narratives, as well as their body and vocal expression through performances. With the analyses, it was possible to infer the relevance of offering contexts that promote narratives, as well as the fundamental role of teachers' mediation in the development of children's oral language skills. In this way, the recommendation that children have time, spaces and possibilities to express, with their narratives, the experiences lived in preschool is supported.

Keywords: oral narratives; preschool aged child; language mediation; child education.

Resumen

Los niños y sus performances en la producción de narrativas orales en la preescola

Este artículo proviene de una investigación que se ubica en el marco de los Estudios Sociales de la Infancia, en relación con las contribuciones de investigaciones sobre performances narrativas. El objetivo del estudio fue investigar los modos cómo niños preescolares, a partir de procesos de mediación que promueven una acción colaborativa, producen performances narrativas. Metodológicamente, se realizó una investigación etnográfico-propositiva con un grupo de 7 niños de 5 años de edad que frecuentaban la preescola. Se propusieron 20 talleres narrativos, con la intención de evidenciar los múltiples lenguajes de los niños durante la producción de sus narrativas. Se organizaron los talleres en tres etapas, que se nombraron como: 1) experimentación; 2) exploración; 3) producción de narrativas orales. Las propuestas desarrolladas involucran narración de historias, ruedas de conversación, lectura de imágenes y producción de narrativas orales. Los resultados de la investigación demostraron el proceso creativo de los niños en la producción de narrativas, así como su expresión corporal y vocal por medio de performances. Con los análisis, se pudo inferir la relevancia de la oferta de contextos que promueven narrativas, así como el rol fundamental de la mediación docente en el desarrollo de competencias lingüísticas orales de los niños. De esa forma, se defiende que los niños tengan tiempos, espacios y posibilidad de expresar, con sus narrativas, las experiencias vividas en la preescola.

Palabras-clave: narrativas orales; niño en edad preescolar; mediación lingüística; educación infantil.

Considerações iniciais

A afirmação da concepção de currículo preconizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil – DCNEI (Brasil. CNE. CEB, 2009), assim como a defesa de que as crianças se expressem através de múltiplas linguagens, vem sendo assediada por práticas propedêuticas de antecipação do trabalho pedagógico de alfabetização. A obrigatoriedade da pré-escola estabelecida na Emenda Constitucional nº 59/2009, a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil. MEC, 2018) e, de modo correlato, as compreensões equivocadas sobre o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Pnaic (Brasil. MEC, 2017) têm contribuído para que muitas redes municipais de ensino adotem práticas preparatórias de alfabetização das crianças ou mesmo materiais apostilados, geralmente por meio da adesão a “sistemas privados de ensino” (Correa, 2020).

Na esteira desse ideário educativo, também destacamos o Edital FNDE nº 02/2020 – PNL D 2022, em que está regulada a aquisição de obras didáticas, literárias e pedagógicas destinadas a professores, estudantes e gestores da educação infantil. No âmbito das obras pedagógicas previstas para aquisição, enfatizamos os livros didáticos voltados às crianças da pré-escola e as obras pedagógicas de preparação para alfabetização “baseadas em evidências científicas” endereçadas aos docentes. O referido edital prioriza livros didáticos e obras pedagógicas que têm como foco a alfabetização das crianças na pré-escola, desconsiderando o acúmulo de discussões da área de educação infantil sobre o trabalho contextual com a oralidade, a leitura e a escrita, baseado em um currículo que tem como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

A partir do “apostilamento das ditas atividades pedagógicas” (Pinazza; Santos, 2018, p. 121) desenvolvidas na educação infantil, crianças de 4 e 5 anos de idade oriundas das classes populares vêm sendo compulsoriamente submetidas a práticas de alfabetização envolvendo atividades pautadas na cópia, memorização e decodificação de signos linguísticos. Nessas práticas, são desconsideradas as formas de expressão infantil emergentes do simbolismo, do jogo e da imaginação.

Assim, entendemos que este é o momento oportuno para favorecermos “ações concretas pela efetivação dos direitos das crianças” (Pinazza; Santos, 2018, p. 122), com base no desenvolvimento de um trabalho docente na pré-escola guiado pelos princípios éticos, políticos e estéticos presentes nas DCNEI e em indicativos emergentes de pesquisas que subsidiem as práticas docentes, em oposição à antecipação do currículo do ensino fundamental. Não nos opomos à intencionalidade pedagógica docente na pré-escola em relação ao letramento. Todavia, o que está em disputa não é apenas o trabalho com a oralidade e a escrita, mas um projeto social desigual, orientado por uma educação compensatória para a população de baixa renda.

Contemporaneamente, temos percebido a secundarização do trabalho com a oralidade na pré-escola, especificamente no que diz respeito à promoção de tempos, espaços, materiais e apoio docente para que as crianças possam “reelaborar sua[s] experiência[s], através da brincadeira, da narrativa e da criação” (Girardello, 2015, p. 16). Inspirados nas discussões de François (2009, p. 44), quando afirma que “narrar é uma atividade cultural e não natural”, neste artigo compartilharemos uma pesquisa com crianças situada no campo dos Estudos Sociais da Infância (Kishimoto; Santos; Basílio, 2007; Machado, 2010; Fronckowiak, 2013; Clark, 2017) em interface com investigações sobre brincadeira, *performance* e produção de narrativas (Roskos; Christie, 2009; Sawyer, 2011; Girardello, 2011, 2015; Hartmann, 2014, 2017, 2018).

Defendemos que a produção de narrativas orais permite às crianças exercitarem “sua curiosidade sobre as coisas do mundo, constituir conhecimento sobre elas, sobre si próprias e viver mais plenamente o imaginável” (Girardello, 2011, p. 90). Nessa perspectiva, o objetivo da pesquisa que ora compartilhamos foi investigar os modos como crianças de 5 anos de idade, através de processos de mediação pautados no *pensamento compartilhado sustentado* (Siraj-Blatchford; Sylva, 2004) e na promoção da *emergência colaborativa* (Roskos; Christie, 2009) entre pares, produzem *performances narrativas* (Hartmann, 2017) na pré-escola.

Em nossa pesquisa, focalizamos “os ritmos, tonalidades, pausas, ênfases, gestos” (Girardello, 2018, p. 81) e modos de expressão das crianças durante suas *performances narrativas* (Hartmann, 2018). Inspirados em Hartmann (2018, p. 930), enfocamos, em nossas análises, “não apenas o que as crianças contavam, mas como contavam”.

Metodologicamente, durante um período de seis meses, realizamos uma pesquisa etnográfico-propositiva (Hartmann, 2015) com um grupo de sete crianças de 5 anos de idade que frequentavam a pré-escola de uma instituição de educação básica de Porto Alegre, RS. A pesquisa etnográfico-propositiva, conforme esclarece Hartmann (2015), contempla aspectos da etnografia, como observação e registro em diário de campo, e tem como foco o planejamento e a proposição de estratégias interativas de geração de dados. A metodologia empregada possibilitou a realização de propostas de criação de narrativas orais com as crianças, assim como a interação e a observação da pesquisadora.

Desse modo, foram propostos 20 ateliês narrativos, no intuito de evidenciarmos as diferentes vozes e as múltiplas linguagens das crianças (Clark, 2017) durante a produção de suas narrativas. Os encontros foram organizados em três etapas, sendo cada uma delas caracterizada por uma intencionalidade específica dos pesquisadores, as quais nomeamos como: 1) experimentação; 2) exploração; 3) produção de narrativas orais.

A primeira etapa teve como cerne a ampliação dos repertórios literários das crianças a partir da proposição, pela pesquisadora,¹ de rodas de histórias e brincadeiras envolvendo parlendas, trava-línguas e a produção de onomatopeias. Na segunda etapa, ocorreu o compartilhamento da obra *Caixa de contos* (Laval, 2018) com as crianças e a proposta de brincadeiras abrangendo a leitura de imagens e a criação de diálogos entre os personagens representados no material. A obra em questão é um livro de imagens composto por 20 peças com cenas de personagens dos contos de fadas, que podem ser combinadas de maneira ilimitada pelas crianças. Na última etapa, houve a proposição da criação de narrativas orais pelas crianças, baseada no uso compartilhado da *Caixa de contos* (Laval, 2018) e de outros artefatos. Ademais, realizamos a gravação fílmica das sessões dos ateliês.

A análise dos dados possibilitou a definição de duas unidades analíticas. Na primeira unidade, focalizamos as mediações entre a pesquisadora e o grupo de crianças durante os ateliês por meio do *pensamento compartilhado sustentado* (Siraj-Blatchford; Sylva, 2004), assim como da *emergência colaborativa* (Sawyer; DeZutter, 2009), protagonizada pelas crianças na criação das narrativas orais. Na segunda unidade, foram analisadas as *performances narrativas* (Hartmann, 2015) das crianças. Com base nas análises, defendemos a importância de garantir, no contexto da educação infantil, oportunidades para a produção de narrativas orais em que as crianças “tenham a possibilidade de conceber o que ainda não existe – inventando projetos e histórias” (Girardello, 2018, p. 74).

Nossas escolhas metodológicas estiveram conectadas pela pauta ética (Alderson; Morrow, 2011) assumida na investigação. Como Clark (2017, p. 157, tradução nossa), compreendemos que a ética na pesquisa se encontra “na preparação, na execução e nas escolhas realizadas pelo pesquisador no decorrer [e após] o processo investigativo”.

Inicialmente, na sequência da aprovação da pesquisa pelo comitê de ética,² conforme postulado pela Resolução CNS nº 510/2016, vigente que regulamenta a ética na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, apresentamos o projeto na escola de educação infantil em que foi realizada a investigação. Posteriormente, o projeto foi compartilhado com as famílias das crianças, ocasião em que obtivemos o Termo de Anuência da Instituição e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da professora e dos responsáveis pelas crianças.

Após a assinatura dos referidos termos, realizamos um encontro com as crianças para explicar a pesquisa e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale). Quando da obtenção do assentimento,

¹ O artigo foi escrito em coautoria, todavia a pesquisa de campo foi realizada apenas por um dos pesquisadores.

² CAEE 09262212.1.0000.5564.

foram iniciados os encontros com as crianças. Utilizamos nomes fictícios para nomeá-las, escolhidos pelos próprios participantes.

Tendo em vista o exposto, organizamos o artigo em seis seções. Após esta seção introdutória, serão discutidos, na segunda seção, os conceitos de *narrativa* e *performance*. Na terceira seção, abordaremos a promoção de contextos eliciadores de narrativas, por meio da mediação docente e da emergência colaborativa. Na quarta seção, exploraremos as mediações, negociações e produções colaborativas entre as crianças e, na quinta seção, discutiremos as *performances narrativas* das crianças. Por fim, apresentaremos as considerações finais.

Crianças, narrativas e *performances*: inventariando conceitos

O discurso narrativo tem um caráter dialógico (Girardello, 2007). O ato de contar histórias só existe no jogo interativo envolvendo “alguém (um narrador) contando algo (uma história) a alguém (um ouvinte) sobre algo (um mundo real ou imaginário)” (Kearney, 2012, p. 415). As narrativas “estão presentes na vida cotidiana das crianças desde o nascimento, pois criar histórias é uma necessidade humana” (Girardello, 2015, p. 16). Conforme Kearney (2012, p. 428), “somos feitos pelas histórias antes mesmo de conseguirmos criar nossas próprias histórias”. O narrar está inserido “na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam da integração das várias linguagens” (Kishimoto; Santos; Basílio, 2007, p. 430) através das quais as crianças se comunicam.

Com base nas contribuições de Macedo e Sperb (2007), Smith e Sperb (2007), Smith, Bordini e Sperb (2009), Kearney (2012), Ricoeur (2012) e Fronckowiak (2013), esclareceremos então o modo como operamos com o conceito de narrativa em nossa investigação. Além disso, evidenciaremos as relações entre narrativa e *performance* (Machado, 2010; Hartmann, 2014, 2015, 2017).

De acordo com Fronckowiak (2013, p. 86), “narrar remete à ação de falar, ao ato de transformar em elocução um acontecimento, uma sequência de fatos”. O que está em jogo nas pretensões de toda narrativa é o caráter temporal da experiência humana, “pois o tempo devém tempo humano na medida em que é articulado de modo narrativo, e os relatos adquirem sentido ao tornarem as condições da existência temporal” (Ricoeur, 2012, p. 300). É na sucessão dos eventos narrados, por exemplo, que as crianças situam os acontecimentos vivenciados, “desenvolvendo recursos cognitivos e afetivos de interação” (Smith; Sperb, 2007, p. 553).

Desse modo, consideramos importante a compreensão “de que não existe experiência humana que não seja mediada por sistemas simbólicos, e entre eles pelas narrativas” (Ricoeur, 2012, p. 308). De fato, nós “contamos histórias porque as vidas humanas têm necessidade e merecem ser narradas” (Ricoeur, 2012, p. 309). Por meio da tessitura narrativa, atribuímos sentidos à nossa experiência com o tempo.

Sob esse prisma, concebemos a narrativa como um instrumento de construção de sentido que organiza as experiências das pessoas em uma sucessão de eventos no tempo, focalizando personagens, ações e intenções. Nessa direção, Smith, Bordini e Sperb (2009, p. 181) definem narrativa como “um modo de pensamento discursivo que organiza numa história personagens e situações, com um transcurso temporal”.

A narrativa é então vista como uma estrutura convencional, porém aberta e flexível, uma vez que pode ser organizada e reorganizada pelo indivíduo (Smith; Bordini; Sperb, 2009), colaborando com o seu processo de significação das relações sociais estabelecidas. Ratificando o exposto, Macedo e Sperb (2007, p. 233) afirmam que, “por meio do ato de narrar, a criança cria e confere significado à própria vida”. Além disso, a narrativa “serve de instrumento de ligação entre o passado, presente e futuro” (Macedo; Sperb, 2007, p. 239). A ação de compartilhar narrativas permite o entrelaçamento da história de quem conta com a história de quem ouve.

Smith e Sperb (2007, p. 553) esclarecem que “a apropriação de formas convencionais de contar histórias contribui para a organização e sofisticação do pensamento discursivo e da imaginação criadora” das crianças. Isso porque existe uma intrínseca relação entre narrativa e cultura que, no contexto da educação infantil, pode ser observada nas relações entre narrativa e brincadeira (Girardello, 2015).

Em tal direção, Smith, Bordini e Sperb (2009) argumentam que as narrativas ficcionais contemplam habilidades cognitivas e linguísticas, as quais possibilitam que a criança desenvolva a imaginação e reorganize livremente suas experiências. A roda de conversa, a interlocução com colegas e professores, o relato e a criação de histórias são experiências importantes para promover as narrativas orais infantis, “tanto pessoais como ficcionais, tanto de histórias já conhecidas como de histórias inventadas, recriadas” (Smith; Bordini; Sperb, 2009, p. 189). Sob essa ótica, “quem narra se mostra ao outro, conta coisas de si. É nesse fluxo que nasce a cumplicidade” (Souza, N., 2015, p. 290).

Considerando o exposto, entendemos, seguindo Souza, N. (2015), que o ato de narrar é constituído de elementos linguísticos e extralinguísticos, como gestos, expressões faciais, formas de olhar, movimento corporal, postura, aspectos acústicos da fala, entre outros. Nesse sentido, Hartmann (2014) tem focalizado, em suas pesquisas, as potencialidades criativas e expressivas encontradas nas aproximações entre narrativa e *performance*. A pesquisadora, fundamentada na observação e descrição das estratégias narrativas, gestuais e vocais utilizadas pelas crianças durante a narração de histórias, cunhou o conceito de *performance narrativa* (Hartmann, 2015).

Conforme Hartmann (2015), a autoria na *performance narrativa* está relacionada ao modo como as crianças narram. Compreendendo que toda *performance* é um ato de comunicação, Hartmann (2015, p. 49) destaca que o ato performativo “contempla a contextualização espaço-temporal da narrativa, estratégias corporais e vocais usadas pelo narrador em ação, a participação do público, além da linguagem poética no que é narrado”. A “*performance* relaciona-se às práticas estéticas que envolvem padrões de comportamento, maneiras de falar, maneiras de se comportar corporalmente” (Hartmann, 2014, p. 234).

As *performances narrativas* contribuem tanto para a promoção das potencialidades expressivas das crianças como para o desenvolvimento de sua autonomia enquanto atores sociais (Hartmann, 2015). Assim, por meio da produção e difusão de narrativas orais, “as crianças podem atualizar suas memórias, aprimorar sua criatividade e organizar as experiências vividas” (Hartmann, 2014, p. 245).

Machado (2010, p. 123) acrescenta que a criança “é *performer* de sua vida cotidiana, suas ações presentificam algo de si, dos pais e da cultura ao redor”. Tal prerrogativa evidencia o valor do contexto e das relações humanas, dado que toda ação e reflexão se dão sempre em determinado lugar, envolvendo situações de fala e de escuta compartilhada.

Por essa razão, a *performance* requer dos adultos o acolhimento da pluralidade dos corpos, das vozes e dos saberes das crianças, tendo em vista uma abertura à aprendizagem por meio da alteridade. A prática da produção de narrativas orais na pré-escola possibilita encontros com as crianças pautados “na escuta ativa, no respeito, na abertura às possibilidades de relação e na constante avaliação compartilhada do processo” (Hartmann, 2017, p. 60).

Com base nessas considerações, afirmamos que, no âmbito das práticas pedagógicas desenvolvidas na pré-escola, ainda temos de avançar “na criação de uma sensibilidade narrativa” (Smith; Bordini; Sperb, 2009, p. 182). No contexto de produção de narrativas, “as histórias devem ser lidas, produzidas, analisadas, discutidas, para que as crianças entendam seus mecanismos e sintam seus usos” (Smith; Bordini; Sperb, 2009, p. 182). Assim, defendemos a importância da promoção de *contextos eliciadores* (Smith; Bordini; Sperb, 2009) de produção de narrativas orais pelas crianças.

Prosseguindo, na próxima seção abordaremos a relevância das mediações docentes de acordo com o conceito de *pensamento compartilhado sustentado* (Siraj-Blatchford; Sylva, 2004).

Contextos eliciadores de narrativas, mediação docente e emergência colaborativa

Como pesquisadores, temos observado que as propostas envolvendo a produção de narrativas orais geralmente não têm sido oportunizadas de modo sistemático pelos(as) docentes nas pré-escolas. Todavia, defendemos a importância de que propostas abrangendo a produção de narrativas orais ocorram de “maneira constante e contínua, integrando o cotidiano das turmas e das instituições, configurando-se não como atividades isoladas, mas sim como proposta pedagógica consistente” (Nunes; Corsino, 2019, p. 106). Isso porque concordamos com Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 79) quando afirmam que “é preciso que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever”.

Consideramos que a ação pedagógica docente é fundamental na proposição de *contextos eliciadores* (Smith; Bordini; Sperb, 2009) de produção de narrativas orais pelas crianças na pré-escola. Em nossa investigação, por exemplo, o planejamento das ações com as crianças envolveu a produção de materiais, a seleção de obras literárias de qualidade, o planejamento e a organização de espaços para receber as crianças, a garantia de tempo para a expressão de todos os participantes e, sobretudo, a presença de mediações qualificadas promotoras de interações.

Conforme Nunes e Corsino (2019, p. 116), é o docente que “planeja e organiza os espaços, os materiais, oportuniza os tempos, articula as diferentes vozes, põe os pontos de vista em interação, favorece as atividades lúdico-simbólicas das crianças”, por um processo de mediação que investe na promoção da autoria da narrativa infantil (Girardello, 2018). Como aponta Girardello (2018, p. 89), a autoria da narrativa pela criança “requer a singularidade de um tempo, de um espaço, de uma escuta, e os materiais inspiradores para uma criação de histórias que possa significar para as crianças a liberdade e a experiência”.

Em nossa pesquisa, operamos analiticamente com os conceitos de *pensamento compartilhado sustentado* (Siraj-Blatchford; Sylva, 2004) e de *emergência colaborativa* (Sawyer; DeZutter, 2009) para discutirmos as mediações docentes, assim como os processos de interação entre as crianças durante a produção das narrativas. Conforme definem Siraj-Blatchford e Sylva (2004, p. 718, tradução nossa), o pensamento compartilhado sustentado refere-se a um processo interativo “entre dois ou mais indivíduos trabalhando juntos de maneira intelectual para resolver um problema, esclarecer um conceito, avaliar atividades ou estender narrativas”. As autoras pontuam a importância do papel do professor como um adulto engajado, que investe no diálogo e nas interações, instigando a reflexão e a imaginação por meio de conversas e questionamentos abertos.

É nesse sentido que Siraj-Blatchford e Sylva (2004, p. 713, tradução nossa) advogam que, nos planejamentos, se mantenha o “equilíbrio entre as oportunidades dirigidas ofertadas às crianças para se beneficiarem do trabalho em grupo iniciado pelo docente e da promoção de atividades lúdicas escolhidas livremente”. As autoras destacam a relevância do desenvolvimento de práticas pedagógicas “que proporcionem às crianças pequenas oportunidades de serem ativas e de tomarem a iniciativa em processos de aprendizagem” (Siraj-Blatchford; Sylva, 2004, p. 727, tradução nossa).

Siraj-Blatchford e Sylva (2004) esclarecem que a aprendizagem das crianças ocorre por meio de um processo de coconstrução reflexiva pautado nas interações adulto-criança e criança-criança, em contextos de compartilhamento de propósito e de atividade conjunta entre crianças e docente. Nesse contexto de aprendizagem na pré-escola, o docente “gradualmente reduz o suporte e permite que a criança desenvolva confiança em seu desempenho de modo cada vez mais independente” (Siraj-Blatchford; Sylva, 2004, p. 727, tradução nossa).

Em nossa investigação, consideramos tais contribuições muito significativas, uma vez que, pela promoção de *contextos eliciadores* (Smith; Bordini; Sperb, 2009) de produção de narrativas orais e de uma mediação pautada no *pensamento sustentado compartilhado* (Siraj-Blatchford; Sylva,

2004), evidenciamos processos de *emergência colaborativa* (Sawyer; DeZutter, 2009) nas interações estabelecidas entre as crianças no decorrer da realização dos ateliês. A *emergência colaborativa*, como definida por Sawyer e DeZutter (2009), ocorre durante as brincadeiras das crianças, sobretudo nas que incluem o jogo sociodramático, baseado em diálogos improvisados. Ao se envolverem no jogo sociodramático, as crianças negociam com seus pares a criação do enredo, bem como os elementos narrativos que serão compartilhados nos diálogos.

Sawyer e DeZutter (2009, p. 22, tradução nossa) afirmam que “os diálogos entre as crianças durante o jogo sociodramático contribuem para o desenvolvimento das habilidades de letramento e da consciência metalinguística”. Durante o jogo sociodramático, as crianças brincam com elementos ficcionais, além dos elementos essenciais de um enredo: o início, os tensionamentos e o desfecho. No jogo sociodramático, “as narrativas das crianças são construídas em conjunto e emergem de um processo complexo de negociação improvisada entre pares” (Sawyer; DeZutter, 2009, p. 25, tradução nossa).

Portanto, “o brincar e a narrativa são articulados através da emergência colaborativa” (Sawyer; DeZutter, 2009, p. 26, tradução nossa), dado que tanto no jogo sociodramático entre pares quanto nas práticas narrativas situadas, pelo fato de serem improvisadas e colaborativas, o resultado não pode ser controlado por nenhuma criança individualmente. Sawyer e DeZutter (2009, p. 26, tradução nossa) declaram que, no brincar, as narrativas emergem “das ações e contribuições coletivas de cada criança” nos processos de improvisação. Nessa direção, “tanto o jogo sociodramático quanto as narrativas construídas colaborativamente são decorrentes das improvisações realizadas em grupo” (Sawyer; DeZutter, 2009, p. 26, tradução nossa).

Em nossa investigação, nos ateliês narrativos, privilegiamos contextos promotores de interações e brincadeiras, com vistas à produção colaborativa das narrativas pelas crianças. Desse modo, tal como Sawyer e DeZutter (2009) em suas investigações, foi possível observar as colaborações, as negociações e os *scripts* compartilhados entre as crianças, assim como contribuir para as aprendizagens delas segundo mediações.

Na próxima seção, compartilharemos um episódio que ilustra as mediações evidenciadas no processo de produção das narrativas orais infantis – tanto as mediações protagonizadas entre os participantes, como as mediações pautadas nos pressupostos do *pensamento compartilhado sustentado* (Siraj-Blatchford; Sylva, 2004).

Entre mediações, negociações e produções narrativas colaborativas

A proposição de *contextos eliciadores* (Smith; Bordini; Sperb, 2009) e as mediações da pesquisadora possibilitaram o engajamento do grupo, promovendo a atuação colaborativa (Sawyer; DeZutter, 2009) das crianças. Os ateliês foram marcados por mediações, negociações e criações protagonizadas pelas crianças. Em todos os encontros, verificamos um processo de “conspiração narrativa” (Girardello, 2007) decorrente do engajamento das crianças nas propostas.

No episódio a ser compartilhado, estavam reunidas todas as crianças e a pesquisadora na sala onde ocorriam os encontros. Após as propostas iniciais envolvendo canções, jogos corporais e contação de história, as crianças foram convidadas a explorar, brincar e produzir narrativas com 20 peças ampliadas das imagens da obra *Caixa de contos* (Laval, 2018). Esses adereços propiciaram a produção de narrativas pelas crianças. Ao final do encontro, uma nova dupla de crianças foi constituída, possibilitando a produção colaborativa e improvisada (Sawyer, 2011) de mais uma peculiar narrativa, conforme transcrevemos a seguir:

Olha, tem até a lua!

Embora todas as crianças já tivessem compartilhado suas histórias, Everton iniciou a organização de outra sequência de peças, desencadeando assim uma nova narrativa:

Everton: — A bruxa ficou enfeitiçada e ela disse “Eu vou enfeitiçar esse sapo pra ele virar pedra viva que fala, mas que não caminha”.

Enquanto Everton falava, Carlos aproveitou e começou a incluir outras peças na sequência de imagens. Ao perceber o que estava ocorrendo, Everton advertiu o colega.

Everton: — Carlos, não é para ficar colocando essas peças.

A partir do diálogo entre os meninos, a pesquisadora fez uma sugestão a Carlos.

Pesquisadora: — Ao colocar uma nova peça, tu podes ir inventando a história, como o Everton está fazendo...

Sem titubear, Carlos respondeu:

Carlos: — Eles [a bruxa e o rei] foram tomar um sorvete, daí ela [a menina de vestido amarelo] foi roubar o chapéu da bruxa.

Everton: — Ela [a bruxa] foi roubar todos os sorvetes que existiam na sorveteria.

Carlos: — Não!

Everton: — Foi sim. Ei! Tem que virar do outro lado, isso aqui não é da nossa história. E também podemos tirar essa daqui e colocar no final.

Enquanto falava, Everton reorganizou as peças.

Carlos: — Agora sim ficou combinando!

Everton: — Não, não ficou combinando, mesmo assim não é a mesma história.

Pesquisadora: — Onde é que tu achas que aquela cena encaixaria melhor?

Everton: — Eu acho que combina no final, porque ela é escura, é a mais escura de todas!

A peça indicada tinha um fundo azul, remetendo à noite; as demais peças tinham fundo branco.

Pesquisadora: — É mesmo! Por que será que a peça é mais escura?

Carlos: — Porque anoiteceu. Olha, tem até a lua!

Everton: — É. Essa aqui [apontou para a primeira peça] é uma hora [seguiu apontando para a sequência de cenas], duas horas, três horas, quatro horas, cinco horas... são nove horas da noite.

Pesquisadora: — Muito bem!

Carlos: — Então ela foi roubar os sorvetes.

Everton: — Aí ela fez um feitiço, daí ela ficou gorda demais e estourou. Ela enfeitiçou o sapo.

Carlos: — E agora essa, essa peça.

Everton: — Ei, essa aí já foi! Quando ela estava voltando para casa era só um “sono”. Quando ela estava chegando em casa, ela acordava. Era um “sono” da bruxa.

Pesquisadora: — Era um sono ou um sonho?

Everton: — Sonho. Tira essa [retirou uma cena]. Ela ainda estava no sonho e tomou um sorvete com a menina. Elas ficaram amigas, e daí a aranha matou a menina. Aí a bruxa estava tentando acordar ela, e daí é o final da história que a gente já contou. Que quando ela chegava em casa, ela acordava.

Carlos: — Mas já era dez horas da noite.

Everton: — Onze! Olha aqui [levantou-se para fazer a contagem das peças novamente].

Carlos: — Mais tarde?

Everton: — Um, dois, três...

Carlos: — Não, olha aqui. Uma hora, segunda hora, terceira, quarta, quinta, sexta, [pausa] aí...

Everton: — Não! Uma hora, duas horas, três horas, quatro horas, cinco horas, seis horas, sete horas, oito horas, nove horas, dez horas, onze, doze horas.

Pesquisadora: — Doze horas, podemos então dizer que é meia-noite.

Carlos: — Meia-noite!

Everton: — Isso, meia-noite! (Tebaldi; Carvalho, 2019).

O episódio evidencia processos de “negociação social e colaboração entre as crianças” (Sawyer, 2011, p. 20, tradução nossa) por meio da mediação da pesquisadora. As imagens do material possibilitaram o diálogo, a improvisação e o compartilhamento de *scripts* (Sawyer, 2011) durante a produção da narrativa. É notável o engajamento dos meninos. Carlos utiliza as peças como estratégia de negociação para acessar o contexto no qual Everton se encontra envolvido na produção de sua narrativa.

Ao ser incentivado pela pesquisadora, Carlos sente-se encorajado a expressar suas ideias, estendendo a narração iniciada pelo colega. Todavia, o diálogo entre os meninos logo indica um desacordo em relação à sequência das peças. Assim, quando Everton expressa o seu ponto de vista, afirmando que “Tem que virar do outro lado, isso aqui não é da nossa história”, ou ainda quando declara que “[...] também podemos tirar essa [peça] daqui e colocar no final”, o menino contribui para que seu colega e as demais crianças expectadoras reflitam sobre o encadeamento do roteiro que estava sendo produzido (Sawyer, 2011).

Tal evento corrobora o argumento de Sawyer (2011, p. 29, tradução nossa) de que, durante as interações das crianças nos contextos das brincadeiras, “a narrativa é elaborada turno a turno, pois cada uma das crianças envolvidas no processo responde à interpelação do interlocutor, modificando ou ainda sofisticando a proposta inicial”. O argumento de Sawyer (2011) se sobressai igualmente na ocasião em que Everton introduz uma nova variante na narrativa, declarando que toda a trama estava sendo desenvolvida durante o sonho da personagem principal.

Avançando na análise, é possível constatar que os questionamentos da pesquisadora promovem a leitura das imagens pela dupla e a reflexão dos meninos, que decidem organizar a sequência das cenas iniciando com as peças de fundo branco, remetendo ao dia, e finalizando com a peça de fundo azul, pelo fato de ela indicar que “estava anoitecendo”. Esse acontecimento reafirma a defesa de Roskos e Christie (2009) da importância da mediação docente em um contexto de aprendizagem colaborativa, dado que os diálogos com as crianças, a escuta e os questionamentos realizados contribuem para o desenvolvimento das narrativas. De acordo com Siraj-Blatchford e Sylva (2004, p. 722, tradução nossa), “os adultos devem usar seu envolvimento com as crianças de maneira planejada e focada, promovendo o pensamento compartilhado”.

Dessa perspectiva, falar, ouvir, respeitar o posicionamento dos demais, acolher ou não outros pontos de vista, argumentar e refletir acerca da temática em pauta durante a produção das narrativas são habilidades desenvolvidas em contextos interativos. Por essa razão, concordamos com Siraj-Blatchford e Sylva (2004) quando sustentam o valor da ação docente, planejando contextos, desafiando o pensamento das crianças, ouvindo-as atentamente, considerando suas ideias, dialogando com elas, oportunizando a reflexão sobre suas vivências e estendendo os episódios narrativos iniciados por elas.

Outro aspecto a ser ressaltado no episódio é a “organização temporal da narrativa” (Kearney, 2012; Ricouer, 2012) produzida pelos meninos na ocasião em que indicam as horas para cada cena empregada no enredo. A partir da leitura das imagens permeada por negociações, os meninos pactuam a passagem do tempo na história pela contagem das horas: “uma hora, duas horas, três horas...”,

sucessivamente, até “meia-noite”. Esse evento corrobora a premissa de que as narrativas produzidas durante as brincadeiras emergem de processos de improvisação e colaboração em contextos sociais de interação (Sawyer; DeZutter, 2009). Isso porque as narrativas são criadas pelas contribuições das crianças envolvidas, não havendo um roteiro predeterminado, mas processos de improvisação turno a turno que resultam na partilha da autoria, como o roubo dos sorvetes pela bruxa, o feitiço da bruxa contra o sapo e, ainda, a morte da menina ao ser picada por uma aranha.

A mediação da pesquisadora, a colaboração entre as crianças, assim como a produção de *performances* (Hartmann, 2014) durante a apresentação das narrativas, foram constantes durante o trabalho de campo. Nessa perspectiva, consideramos imprescindível o desenvolvimento de um trabalho intencional com a linguagem oral na pré-escola, em que sejam promovidos *contextos eliciadores* (Smith; Bordini; Sperb, 2009), nos quais as crianças, por meio da improvisação, da partilha de *scripts* e da negociação (Sawyer, 2011) com seus pares, possam produzir e compartilhar narrativas orais.

Desse modo, na próxima seção, abordaremos algumas *performances narrativas* (Hartmann, 2014, 2015) protagonizadas pelas crianças.

As crianças e suas *performances* narrativas: corpos e vozes em cena

A produção de *performances narrativas* (Hartmann, 2014) pelas crianças ocorreu durante toda a pesquisa. No decorrer dos ateliês, presenciamos “eventos narrativos dinâmicos e multissensorialmente compostos” (Hartmann, 2011, p. 287) protagonizados pelas crianças.

Nessa direção, compartilharemos episódios em que uma dupla de crianças, com o uso de adereços disponibilizados pela pesquisadora, cria *performances narrativas*, promovendo “o envolvimento da audiência no evento narrativo” (Hartmann, 2011, p. 287). Partindo desse indicativo, será possível observar momentos de fabulação nos quais o corpo e a voz das crianças entram em cena, por meio de recursos gestuais e vocais que convocam a plateia a deleitar-se com as narrativas compartilhadas. No episódio a seguir, Bela e Carlos, usando animais de plástico e pedras ilustradas, compõem um cenário com pedaços de tecido e criam colaborativamente uma narrativa.

O rei e seus animais

Bela: — Carlos, que tal eu fazer o barulho dos bichos enquanto você faz a história?

Enquanto Carlos acrescenta outros personagens no cenário, Bela movimentava-se pela sala, caminhando e balançando seus braços.

Bela: — Auuuuuuhhh! Auuuuuuhhh! Auuuuuuhhh! Rrrnnn! Rrrnnnn! Era uma vez um rei que tinha um monte de bichos. Tinha leão, tinha gato, tinha cobra, tinha dinossauros, tinha cachorros, tinha vacas, tinha caracol. Tinha de tudo!

Nesse momento, Bela se aproxima do colega e lhe diz:

Bela: — Carlos, Carlos, coloca as pedras.

Carlos atende à solicitação, e Bela prossegue:

Bela: — Tinha pedras. Daí o rei ficava num monte de pedras. Daí o lobo e o cachorro faziam esse barulho: Auuuuuuhhh! Rrrnnn! Rrrnnnn! Roooooaaarr! Também o leão: Roooooaaarr! A vaca: Muuuuuu! O elefante: Hooonn! Hooonn! A coruja: U uu u uu. Também tinha um monte de bichos. Tinha leão, tinha caracol, tinha zebra, que não está aí, né? Também tinha um castelo no reino muito distante. E tinha até uma menina que só tinha uma perna. Coitadinha dela! E tinha também um pé de feijão. Cadê o pé de feijão? Não, o feijão está aqui. Também tinha até um feijão. O feijão cresceu e virou um pé de feijão. E eles regaram, e aí virou uma planta muuuuito grande. E também os bichos estavam com sono e se deitaram no chão. Auuuu! Auuuu!

Carlos: — Tinha também um fazendeiro. O fazendeiro plantou, regou e na mesma hora criou um pé de feijão.

Bela: — Tinha também um rádio de música.

Pesquisadora: — Que música estava tocando no rádio?

Bela começa a cantar. (Tebaldi; Carvalho, 2019).

No evento narrativo, é perceptível o *engajamento corporal e vocal* (Hartmann, 2011) da menina, assim como a colaboração de Carlos pela inclusão dos personagens, suporte às ações da narradora e interlocução durante o processo de criação. Destacamos o uso das onomatopeias como recurso linguístico, através das quais Bela imita o som dos animais. A exploração das onomatopeias demonstra a relevância do trabalho previamente realizado com as crianças nas sessões de ateliê da segunda etapa da pesquisa. Em tal ocasião, as crianças criaram, mediante recursos corporais e vocais, sonoplastias para os contos que foram compartilhados pela pesquisadora nas rodas de leitura.

Outro recurso utilizado por Bela foi o suspense provocado pelas pausas realizadas em sua narração. As pausas ocorreram no início da narrativa, no intuito de enfatizar os sons dos animais. Os deslocamentos e os movimentos da narradora no ambiente evidenciaram “a representação das falas dos personagens – *report speech*” (Hartmann, 2011, p. 238), conferindo *autoria* (Girardello, 2015) e singularidade a sua *performance*. Além disso, destacamos a *individualização* (Hartmann, 2015) existente na *performance* protagonizada por Bela, pois são evidentes, no episódio, as estratégias que a menina explora durante o compartilhamento da narrativa.

A intertextualidade também se faz presente na narrativa, já que Bela indiretamente faz referência ao conto de João e o pé de feijão, utilizando o elemento mágico de crescimento exponencial do feijão, como aposta na sofisticação de seu enredo. Nessa situação, salientamos a participação de Carlos, que, em interlocução com sua parceira, soluciona o problema do plantio do feijão, incluindo um fazendeiro na narrativa. Afinal, era preciso que o feijão fosse plantado para que pudesse crescer. Por fim, a inclusão do rádio como elemento desencadeador da continuidade do enredo, assim como a canção entoada pela menina, como se estivesse sendo tocada no rádio, evidenciam a *função fática* (apelo à audiência) (Hartmann, 2011) da *performance*. O desenrolar do episódio possibilita perceber “processos através dos quais emerge a estrutura narrativa por meio da improvisação” (Sawyer, 2011, p. 12, tradução nossa) protagonizada.

Prosseguindo a discussão, compartilharemos no episódio a seguir um *frame* (enquadre inicial) (Hartmann, 2011) que indica o início da produção de uma narrativa protagonizada pelas crianças do evento anterior. Trata-se de uma brincadeira com fantoches de dedo e pedras ilustradas, na qual as crianças utilizam a temática da morte como fator desencadeador de uma *performance*.

Cadê o gato?

Bela pega a bruxa e, com a voz aguda, diz:

Bela: — Tinha uma bruxa mais graaaande do que o reino, mas ela morreeeeuuu!

Carlos: — Morreu? O que que está acontecendo?

Bela pega uma pedra ilustrada e diz:

Bela: — Tinha não sei o quê... e desmaiou. [Deixa a pedra cair ao chão.] Não! Morreu.

Novamente Carlos pega a pedra e a aproxima da bruxa falecida. Volta correndo e diz:

Carlos: — Já tem outro! Mmmooooorrrreeeeuuu!

Bela: — O rei morreu mesmo. Cadê o gato? Gaaatoooo? Miauuuuu! Cadê vocêêêê? Cadê o gato?

Carlos: — O gato? Será que ele morreu?

Bela, agachada no tapete, procura o gato entre os adereços. Levanta-se abruptamente e, com as mãos na cintura, muito séria, diz:

Bela: — Será que o gato morreu?

Carlos: — Morreu.

Bela: — Vamos ver?

Os dois dirigem-se para trás do armário para conferir se o gato estava ou não entre os “mortos”. Demoram alguns instantes. Finalmente acham o gato: ele realmente “está morto”. Carlos, alegre por encontrarem o gato, diz:

Carlos: — O gato morreu. A bruxa fez uma poção de veneno, e ele morreu. (Tebaldi; Carvalho, 2019).

A improvisação é marcante durante o evento narrativo. A cumplicidade entre Bela e Carlos evidencia a presença de um “*script* compartilhado como andaime” (Sawyer, 2011, p. 25, tradução nossa). É a partir da morte da bruxa, personagem da narrativa enunciada, que as crianças passam a produzir suas *performances*. As mudanças do tom de voz, assim como o prolongamento das palavras durante sua emissão, conferem veracidade ao evento protagonizado pelas crianças na busca de uma solução para o desaparecimento do gato. São esses elementos da *performance* narrativa enunciados pelas crianças que garantem o envolvimento dos ouvintes.

Além disso, evidenciamos na interlocução entre as crianças uma “cosmologia infantil sobre a morte” (Thomaz, 2020). É possível observar a naturalidade com que as crianças lidam com a temática da morte durante a produção da narrativa, discussão geralmente considerada tabu pelos adultos quando se referem à infância. Conforme Thomaz (2020, p. 95), “quando as crianças falam do fim da vida e de seus mistérios, elas dão formas particulares de relacionar-se com a morte com as inquietudes que ela provoca”. A morte da bruxa desencadeia a morte do rei e o desaparecimento do gato. As crianças questionam “Cadê o gato?” Depois de muita procura, Carlos descobre que o gato também está morto. A solução para o enigma é a afirmação de que a bruxa envenenou o gato, provavelmente antes de morrer. Tal como Thomaz (2020, p. 95), acreditamos que é a partir das relações sociais das crianças que se pode “entender suas concepções sobre a morte, o morrer, seus processos, rituais, celebrações e seres míticos que compõem e se tramam em suas construções sobre o tema”.

Por meio dos episódios compartilhados, reiteramos a importância de garantir às crianças, cotidianamente na pré-escola, momentos para que, além de ouvir e dialogar sobre as histórias lidas ou contadas pelos adultos, possam criar seus próprios enredos, apropriar-se de *scripts* e expressar-se por meio de *performances*.

Considerações finais

Com base nas discussões realizadas, salientamos que os resultados da pesquisa apontam para a relevância de um trabalho pedagógico intencional pautado na oferta de *contextos eliciadores* (Smith; Bordini; Sperb, 2009) que possibilitem a escuta e a produção de *performances narrativas* (Hartmann, 2014) pelas crianças na pré-escola por meio da *emergência colaborativa* (Sawyer; DeZutter, 2009). Para tanto, defendemos a importância de mediações docentes qualificadas, inspiradas nos pressupostos do *pensamento compartilhado sustentado* (Siraj-Blatchford; Sylva, 2004).

Desse modo, como implicações para a prática pedagógica, destacamos o papel do docente na promoção de espaços, tempos, materiais e repertórios literários para que as crianças, através de suas mediações, tenham a possibilidade de produzir narrativas. Consideramos importante que o docente, no cotidiano de suas ações pedagógicas, por meio de contextos desencadeadores de produção de narrativas, sustente diálogos, pontos de vista e ações das crianças (Siraj-Blatchford; Sylva, 2004).

Com apoio na pesquisa, inferimos que os ateliês possibilitaram a ampliação dos repertórios linguísticos e narrativos das crianças por meio das brincadeiras, da leitura de obras literárias, das rimas, das canções e dos jogos corporais propostos, demonstrando a importância do planejamento de contextos e das propostas de aprendizagem, bem como do estabelecimento de vínculos de confiança com as crianças. O *estado de conspiração narrativa* (Girardello, 2015) foi constante nos encontros, pois, no contexto da ação investigativa, a dimensão relacional esteve presente nos diálogos, nas brincadeiras, no compartilhamento dos materiais, nas negociações e na produção de narrativas. Desse modo, concluímos que a produção de narrativas orais pelas crianças se encontra diretamente relacionada com as brincadeiras (Smith; Bordini; Sperb, 2009), propiciando o desenvolvimento da imaginação infantil (Girardello, 2011) pela improvisação e interação entre os pares (Sawyer, 2011).

Por fim, tendo em vista que os objetivos da pesquisa foram atingidos, esperamos que as análises compartilhadas, assim como os contributos teóricos apresentados, possam promover a discussão sobre a importância da produção de narrativas orais pelas crianças no contexto da pré-escola. Desse ponto de vista, advogamos que a pré-escola não seja propedêutica e muito menos compensatória, mas que intencionalmente, com o auxílio de seus docentes, contribua, com propostas e mediações qualificadas, para que as crianças tenham cada vez mais possibilidade de expressar, com suas narrativas, a vida que emerge no cotidiano da educação infantil.

Referências

ALDERSON, P.; MORROW, V. *The ethics of research with children and young people: a practical handbook*. London: Sage, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Edital de convocação nº 02/2020*. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2022). Brasília, DF, [2020]. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=14174:edital-consolidado-pnld-2022-infantil-%E2%80%93-28-09-2020>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Pnaic: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: documento orientador: Pnaic em ação*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018.

CLARK, A. *Listening to young children: a guide to understanding and using the mosaic approach*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2017.

CORREA, B. A educação infantil sob a lógica do empreendedorismo e dos "negócios de impacto social". *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e231100, 2020.

FRANÇOIS, F. *Crianças e narrativas: maneiras de sentir, maneiras de dizer*. Tradução de Ana Lúcia Tinoco Cabral e Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Humanitas, 2009.

FRONCKOWIAK, A. C. *Com a palavra a palavra: escutar crianças e adultos em convívio poético*. 2013. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GIRARDELLO, G. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. S. (Org.). *Infância: imaginação e educação em debate*. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 39-58.

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 22, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2011.

GIRARDELLO, G. Horizonte da autoria infantil: as narrativas das crianças na educação e na cultura. *Boitatá: Revista do GT de Literatura Oral e Popular da Anpoll*, Londrina, v. 10, n. 20, p. 14-27, jul./dez. 2015.

GIRARDELLO, G. Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para pensar a autoria narrativa infantil. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 71-92, jan./abr. 2018.

HARTMANN, L. *Gesto, palavra e memória: performances narrativas de contadores de "causos"*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

HARTMANN, L. Crianças contadoras de histórias: narrativa e performance em aulas de teatro. *VIS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB*, Brasília, DF, v. 13, n. 2, p. 230-248, jul./dez. 2014.

HARTMANN, L. Equilibristas, viajantes, princesas e poetisas: performances orais e escritas de crianças narradoras. *Boitatá: Revista do GT de Literatura Oral e Popular da Anpoll*, Londrina, v. 10, n. 20, p. 48-67, jul./dez. 2015.

HARTMANN, L. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 37, n. 101, p. 45-64, jan./abr. 2017.

HARTMANN, L. "Eles brincam de guerra mundial": protagonismo infantil em narrativas de crianças imigrantes. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 923-942, set./dez. 2018.

KEARNEY, R. Narrativa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 409-438, maio/ago. 2012.

- KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. L. R.; BASÍLIO, D. R. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 427-444, set./dez. 2007.
- KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.
- LAVAL, A. *Caixa de contos: crie suas próprias histórias*. São Paulo: V&R, 2018.
- MACEDO, L.; SPERB, T. M. O desenvolvimento da habilidade da criança para narrar experiências pessoais: uma revisão de literatura. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 12, n. 3, p. 233-241, 2007.
- MACHADO, M. M. A criança é performer. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago. 2010.
- NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 100-126, out./dez. 2019.
- PINAZZA, M.; SANTOS, M. W. Crianças, educação infantil e obrigatoriedade. In: ABRAMOWICZ, A.; HENRIQUES, A. C. (Org.). *Educação infantil: a luta pela infância*. Campinas, SP: Papirus Editora, 2018. p. 109-124.
- RICOEUR, P. Entre tempo e narrativa: concordância/discordância. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 53, n. 125, p. 299-310, jun. 2012.
- ROSKOS, K.; CHRISTIE, J. *Play and literacy in early childhood: research from multiple perspectives*. New York: Routledge, 2009.
- SAWYER, K. Improvisation and narrative. In: FAULKNER, D.; COATES, E. (Ed.). *Exploring children's creative narratives*. London: Routledge, 2011. p. 11-38.
- SAWYER, K.; DEZUTTER, S. Improvisation: a lens for play and literacy research. In: ROSKOS, K. A.; CHRISTIE, J. F. (Org.). *Play and literacy in early childhood: research from multiple perspectives*. New York: Routledge, 2009. p. 21-36.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I.; SYLVA, K. Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, London, v. 30, n. 5, p. 713-730, Oct. 2004.
- SMITH, V. H.; BORDINI, G. S.; SPERB, T. M. Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 181-190, 2009.
- SMITH, V. H.; SPERB, T. M. A construção do sujeito narrador: pensamento discursivo na etapa personalista. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 3, p. 553-562, set./dez. 2007.
- SOUZA, N. C. P. As narrativas orais e a formação do leitor. *Boitatá: Revista do GT de Literatura Oral e Popular da Anpoll*, Londrina, v. 10, n. 20, p. 286-300, jul./dez. 2015.
- SOUZA, S. J. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

TEBALDI, L. R.; CARVALHO, R. S. [*Diário de campo*]. [S. l.: S. n.], 2019.

THOMAZ, T. G. C. *As crianças e a temática da morte: diálogos possíveis*. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

Recebido em 13 de dezembro de 2021.

Aprovado em 6 de outubro de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.