

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRIATIVO

Tatiana dos Santos Belem¹

Wilma de Lara Bueno²

RESUMO

O presente trabalho tem por intenção pesquisar como a contação de histórias na Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade. A pesquisa se caracteriza como bibliográfica, bem como nas experiências de ensino e realização de estágios, com observação de práticas da contação de história. Para este estudo buscaram-se textos e artigos dos seguintes autores: Mosser (2008); Rodrigues (2017); Oliveira (2018); Dalvi (2019), que tratam do tema e apresentam exemplos de pesquisa sobre o assunto e conceitos correspondentes, particularmente, o de criatividade e sua relação com a ato de contar histórias. O objetivo geral consiste em estudar como a contação de histórias pode contribuir com o desenvolvimento do pensamento criativo na Educação infantil. Os objetivos específicos foram: estudar obras de autores que tratam do tema; observar situações de contação em sala de aula na faixa etária referente ao período delimitado; estabelecer relações entre a contação de história e o desenvolvimento da criatividade. A pesquisa revelou aspectos significativos para as propostas educacionais que defendem a contação de história e o desenvolvimento da criatividade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Contação de história. Pensamento criativo.

ABSTRACT

The present work intends to research and understand how storytelling in Early Childhood Education can contribute to the development of creativity. The research is characterized as bibliographical, as well as observation of teaching experiences in internships, with observation of storytelling practices. For this study, texts and articles by authors were sought (MOSSER, 2080); (RODRIGUES, 2017); (OLIVEIRA, 2018); (DALVI, 2019) that deal with the topic and present examples of research on the subject and corresponding concepts, particularly that of creativity and its relationship with the act of telling stories. The general objective was defined by studying how storytelling can contribute to the

1 Faculdade Unina. Licenciada em Pedagogia. E-mail: mailto:tatesantos_belem@hotmail.com

2 Doutora em História, Professora do Curso de Pedagogia e Coordenadora do Núcleo de Docentes e Pesquisadores da Faculdade Unina. E-mail: wilma.bueno@unina.edu.br

development of creative thinking in early childhood education. The specific objectives were: to survey authors who deal with the topic; observe counting situations in the classroom in the age group referring to the delimited period; establish relationships between storytelling and the development of creativity. The research revealed significant aspects for the educational proposals that defend storytelling and the development of creativity.

Keywords: Child education. Storytelling. Creative thinking.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias constitui-se uma atividade atraente para as crianças, podendo desencadear atividades fantásticas na sala de aula, de diversas formas e contribuir para o desenvolvimento do pensamento criativo, desde o início da Educação Infantil.

Em situações de aprendizagens, é possível identificar os momentos prazerosos em que as crianças são atraídas pelas histórias, como nas rodas de conversa em que, por exemplo, são convidadas a relatar cenas das histórias ouvidas e expressar suas ideias.

Estudos demonstram que, em momentos como tais, as crianças começam a desenvolver brincadeiras envolventes, tomando como referência as histórias ouvidas, em que se destacam elementos diversos, como a construção dos castelos das princesas, o faz-de-conta de um personagem dragão ou de um super-herói que precisava salvar a cidade.

Partindo das referências trazidas pelas histórias, as crianças desenvolvem brincadeiras criativas e prazerosas, daquelas em que ficam até frustradas quando a professora finaliza e passa para outros programas escolares, como se algo extremamente importante tivesse sido interrompido. Nesse cenário, a imaginação e a criatividade revelam-se como um momento mágico de interação com os amigos e também consigo mesmo.

Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é refletir sobre como a contação de história na Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade. Para este estudo buscaram-se textos e artigos de autores que tratam do tema e apresentam exemplos de pesquisa sobre o assunto e conceitos correspondentes, particularmente, o de criatividade e sua relação com a ato de

contar histórias. Assim, o objetivo geral consistiu em estudar como a contação de histórias pode contribuir com o desenvolvimento do pensamento criativo na Educação infantil. Os objetivos específicos foram: realizar leituras sobre o tema e observar situações de contação em sala de aula na faixa etária referente ao período delimitado, visando estabelecer relações com a criatividade.

Parte-se do pressuposto de que é na infância que o indivíduo começa a desenvolver seu pensamento criativo, algo extremamente importante para os nossos dias, em que o ser humano, muitas vezes “preso numa caixa” é impossibilitado de pensar para além dela. Ou seja, por meio da imaginação, um mundo novo pode ser criado, sendo que as crianças já nascem com essa inclinação ao imaginário, o que muitas vezes pode ser podado pelo adulto, impedindo seu crescimento. Esse podar talvez não chegue até a raiz, mas atinge uma parte, o que torna mais difícil o processo de cultivá-lo. Por isso é tão importante que ela seja cultivada em nossas crianças.

Imaginar é evocar seres, colocá-los em determinada situação, fazê-los viver como se quer. Na vida cotidiana, imaginar é uma atividade paralela à ação que exercemos, ligada à realidade. A imaginação é um processo. O imaginário é seu produto.

Assim, o imaginário possibilita abrir as portas para a criatividade, desde a criatividade artística (vista como mais impactante) até as ações do nosso cotidiano, por mais simples que sejam. Nesse sentido, pode-se considerar que a Educação Infantil é o berço do desenvolvimento educativo e, podendo-se usar a Contação de História como ferramenta para exercitar a criatividade, acredita-se que:

ela é atividade própria de incentivo, é imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tornamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são de plano de imaginação, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, apud FERREIRA, 2005, p. 4).

Cabe às professoras na Educação Infantil conhecer e fazer bom uso dessa

ferramenta, pelo bem das nossas crianças, o que está sendo explicitado no presente trabalho.

PARA SE PENSAR A EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito sobre ser criança, ao longo da história do mundo ocidental, revelou mudanças, considerando o modo de viver das pessoas e a organização da vida coletiva. Na antiga Grécia, as crianças eram educadas em casa antes de irem à escola, que era idealizada apenas para meninos.

Na Roma da Antiguidade, o conceito de criança também era semelhante e os pais preocupavam-se em contratar um professor para ensinar a ler, escrever e se expressar em lugares públicos, mas também se priorizavam os meninos.

No período medieval, a visão da infância era de que ela findava por volta dos seis e sete anos de idade, quando a criança deixava a amamentação. A partir daí, ela então se tornava um adulto em miniatura. Ainda deve-se levar em consideração o fato de que os pais não cultivavam afeição e carinho por suas crianças, de modo que, entre os camponeses, por exemplo, a criança era já preparada para o trabalho braçal e norteadada pela moral através da convivência com os adultos.

O desenvolvimento do conceito de infância, que temos atualmente, iniciou por volta do final do século XV, sendo que a ideia mais próxima de uma escola era uma sala sem diferenciação por faixa etária, onde se realizavam estudos e leituras. Ainda naquele tempo, apenas meninos iam para essas salas de estudos; as meninas eram enviadas para casas de família, a fim de aprenderem a cuidar de casa e desenvolverem a convivência com outras famílias até que completassem a idade de casar, por volta dos treze ou quatorze anos.

Por volta do início do século XVI, particularmente, nas cidades, os pais começaram a ter uma preocupação maior em relação ao desenvolvimento da afetividade com seus filhos. Registra-se, nessa época, a construção de internatos e escolas, com a intenção de buscar a excelência na formação, porém, com muita rigidez e ainda sem a preocupação com a educação integral da criança, sendo apenas como consciência da moral e bons costumes. Para

a nascente burguesia, era importante que seus filhos frequentassem escolas para se tornarem adultos capacitados para administrar os bens familiares e interagir com a vida urbana.

Na vida rural, as mudanças eram muito lentas, sendo que as igrejas se preocupavam com as comunidades, oferecendo oportunidades de as crianças frequentarem escolas nas paróquias.

Assim, a ideia de que a criança precisava receber educação compatível com sua idade teve seu início por volta do período renascentista. Por meio de registros históricos (textos e iluminuras), é possível notar os traços de ensinamentos do cristianismo no meio social, no sentido de como as crianças deveriam se comportar, tendo o Menino Jesus como modelo de criança virtuosa. Assim, a Igreja Católica tomou parte nesses ensinamentos, pois, segundo Jaqueline Santos (2018, p. 2), “se acreditava que a criança era fruto do pecado, e deveria ser guiada pelo caminho do bem”.

Naquela época, alguns estudiosos já se tornavam sensíveis ao conceito do “ser criança” o qual requereria metodologias de cuidado e educação específicas. Juan Luis Vives (1492-1540) foi um dos pensadores que se preocupou com a educação das crianças e sugeriu que elas aprendiam por meio de atividades lúdicas.

Ainda considerando a vida das crianças ao longo do tempo, o período da primeira revolução industrial (1776) foi marcado pela exploração da mão de obra infantil, em que as famílias muitas vezes eram obrigadas a fazer vistas grossas em relação à exploração que suas crianças sofriam no trabalho industrial; a pobreza os forçava a passar por isso. Por serem crianças, poderiam adentrar os espaços nas minas que os adultos não poderiam. Ou seja, com o trabalho manual sendo substituído pelas máquinas, os adultos também sofriam com a exploração do trabalhador nas fábricas, mas as crianças sofriam ainda mais, pois eram forçadas a estar trabalhando durante períodos de tempo absurdos, sem suas necessidades básicas serem supridas, como alimentação, higiene e descanso. Registram-se muitos casos em que crianças tiveram até mesmo seus membros cortados pelas máquinas, pois elas acabavam dormindo durante o trabalho devido ao cansaço extremo; outros casos também de morte por conta

da falta de cuidados.

Diante desse drástico cenário, a sociedade começou a se dar conta do quanto era necessário que as crianças pequenas tivessem mais atenção; foi nessa época então que as primeiras instituições filantrópicas, tais como os orfanatos, começaram a aparecer com o caráter assistencialista, para oferecer os cuidados básicos às crianças, ainda incorporando a educação religiosa da Igreja Católica, ensinando a respeito dos conhecimentos da Bíblia, da decoração de rezas, sem que houvesse o pedagógico ainda nesses ensinamentos.

Convém, no entanto, ressaltar que o conceito de infância foi se tornando objeto de estudo de pensadores, destacando-se o exemplo de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), cuja obra *Emílio* aborda a questão da infância; Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que se preocupou com as crianças pobres; de Fredrich Froebel (1782-1852), para quem a infância seria um período decisivo na formação do ser humano, daí ser ele o criador dos jardins de infância, expressão defensora de que as crianças até os 8 anos necessitavam de cuidados específicos.

Apesar dessa constatação, durante longo tempo, a criança foi representada como um adulto em miniatura, ainda que, a partir do século XIX, as nações preocuparam-se com a formação escolar das crianças, pois necessitariam de trabalhadores que dominassem as máquinas para que compreendessem os códigos da escrita e ainda incorporassem o valor do civismo e nacionalismo.

A partir do século XIX, a escola tornou-se então um instrumento dos estados para a formação dos indivíduos que lhes garantissem a força de trabalho rumo ao progresso. Também nesse período da história os estudos sobre o desenvolvimento humano tornaram-se objeto de estudo da psicologia, construindo-se conceitos para teorizar os aspectos cognitivos e comportamentais.

No Brasil, o final do século XIX foi marcado pelos ideais republicanos em programas de busca do progresso enquanto nação e, para tal, era urgente a criação de políticas públicas que se preocupassem com as crianças, principalmente as pobres, desvalidas e descendentes dos escravizados.

Do Rio de Janeiro, que era a capital do Brasil, essa preocupação foi

alcançando outras cidades com a finalidade também de se resolver o problema social das crianças abandonadas. Foi nesse contexto que foi criado, em 1927, o primeiro Código de Menores, no sentido de se assegurar o bem-estar às crianças.

Assim, no Brasil, em meados do século XX, o cuidado com as crianças pequenas registrou algumas mudanças. A princípio, o cuidado com as crianças, ainda de caráter filantrópico, era herança europeia, levando-se em consideração todo o histórico do surgimento das instituições por conta da necessidade das mulheres operárias de trabalhar e não ter com quem deixar as crianças. Essa questão serviu de inspiração aqui no Brasil para a criação de creches, com o intuito de cuidar da higiene, e da alimentação das crianças provenientes de famílias necessitadas. Em especial, os filhos de escravizados, que, após a Lei do Ventre Livre (1871), nasciam sem pertencer aos senhores de seus pais; mas que, ainda assim, na condição de filhos de pais escravizados, acabavam perecendo de cuidados básicos.

A forma de educação, nesse sentido, era então qualificada como compensatória (suprir as deficiências diversas, por exemplo, a ausência de escola), sendo simplesmente limitada a um caráter assistencial. Diante desse cenário, analisando a realidade do nosso país, alguns estudiosos buscaram mudanças no sentido de não apenas cuidar das crianças carentes nas creches, mas também educá-las.

Nessa época, tivemos a contribuição da proposta educacional da Escola Nova, com o Movimento dos Pioneiros em 1932, o qual levava as autoridades e a sociedade a pensarem a respeito da necessidade de uma educação que defendesse o desenvolvimento infantil, os cuidados e, portanto, a formação de profissionais qualificados para tal função. Assim, criava-se não apenas um ambiente de assistência compensatória, onde as crianças eram simplesmente “guardadas”, mas sim de um Jardim de Infância. Obviamente houve resistências contra essas propostas, gerando vários debates políticos. O argumento daqueles que eram contra, segundo Bastos, era que:

O jardim-de-infância não tem nada com instrução, é uma instituição de caridade para meninos desvalidos, que serve para que a mãe ou pai, sendo minimamente pobres, quando vão para o trabalho, entreguem seus filhos àqueles asilos, como já se faz entre nós e até na Bahia, em algumas casas dirigidas pelas irmãs de caridade. Mas aqui era preciso dar-se este nome pomposo (Conselheiro Junqueira). Também se manifestou o professor Alberto Brandão, afirmando que ‘os jardins-de-infância’, na Europa e nos países em que eles existem, têm por fim proteger as crianças pobres e dar margem que a mulher possa auxiliar o homem nas profissões industriais. São, pois instituições de caridade e de economia social. Entre nós podem ser combatidos sob o ponto de vista moral, porquanto a mulher raramente deixa o lar para o trabalho, e não deve ser substituída, sem necessidade, no exercício de sua mais nobre missão – cuidar do filho – pela ação do Estado ou da caridade privada. O enfraquecimento dos laços de família é um fato da atualidade, fato que, a nosso ver, ressalta educação nos internatos oficiais e particulares, é de temer-se, pois, que seja deletéria a ação dos jardins-de-infância arrancando do lar a criança o mais cedo ainda (BASTOS, apud SANTOS, 2018, p. 63).

Segundo Oliveira:

A ideia de jardim-de-infância, todavia, gerou muitos debates entre políticos da época. Muitos criticavam por identificá-lo com as salas de asilo francesas, entendidos como locais de mera guarda das crianças. Outros defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob influência dos escolanovistas (OLIVEIRA apud SANTOS, 2018, p. 92).

A luta pelo direito da Educação Infantil verdadeiramente fundamentada não foi nada fácil, era um pensamento atemporal naquele momento e dividia opiniões por todos os lados, envolvendo questões políticas e expondo até mesmo pensamentos machistas, em discursos que diziam que o lugar onde as crianças deveriam estar era em casa, sendo cuidadas pelas mulheres e não em “asilos para a primeira infância”. Entretanto, mesmo diante das resistências, os direitos de educação das crianças foram sendo conquistados.

Assim, foi criado o Departamento Nacional da Criança em 1940, iniciativa que se enfraqueceu e em 1960 teve suas responsabilidades transferidas para outros setores dentro do sistema público. Foi apenas na década de 1980 que

as creches e pré-escolas foram incluídas na política educacional, quebrando a ideia da educação compensatória, a qual argumentava ser obrigação da escola resolver problemas sociais relacionados à miséria, idealizada por pensadores como Pestalozzi, que defendiam essa fase de ensino das crianças limitadamente como forma de superar a miséria e a negligência das famílias pobres.

Em substituição ao Código de Menores, de 1927, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90, visando que os municípios passariam a ser responsáveis pela infância e adolescência no nosso país. Nesse contexto, a Educação Infantil pode ser qualificada então ainda como algo recente, mas que felizmente tem alcançado desenvolvimento, pensando cada vez mais e melhor na forma do cuidar e educar as crianças:

A educação infantil precisa ser muito qualificada, deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo, das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade, o desafio e a oportunidade para a investigação. Tudo isso constitui conhecimento escolar na educação infantil e faz parte da experiência curricular (OLIVEIRA apud SANTOS, 2018, p. 14).

ALGUNS ASPECTOS DA LITERATURA NA VIDA INFANTIL

A fala antecede a escrita e com a literatura não é diferente, pois, em suas tradições, os povos mais antigos já contavam histórias, lendas que traziam seus costumes e culturas a serem passadas de geração em geração. Nas narrativas contadas pelos povos antigos, independentemente de quais fossem os povos, era buscado um sentido para os fatos estranhos, para acontecimentos que não tinham explicação. Temos como exemplo a criação de deuses, heróis e seres míticos para a tentativa de entender os fenômenos da natureza.

É importante lembrar que, no passado, a criança ainda era reconhecida como um adulto em miniatura, tinha acesso a todos esses contos: sentava junto dos adultos e ouvia lendas sobre criaturas míticas, inclusive contos de terror.

O pensamento imaginário sempre voltado para a magia dominava a

criação de lendas e histórias porque, naquele tempo, ainda não havia acesso ao conhecimento científico, como temos hoje. Por isso, usava-se do fantástico, do fantasioso para as explicações daquilo que não se conseguia entender. A magia e a fantasia eram tomadas como verdades reais para os próprios adultos que criavam e contavam as histórias. Ficção e fantasia eram então formas de suprir a falta de explicação diante do medo e daquilo que era estranho; formas de encontrar as respostas para os acontecimentos.

Na Europa, quando essas histórias começaram a ser criadas, eram repassadas e lidas da mesma forma para crianças, ainda sem alteração. A literatura infantil começou a ser reconhecida como gênero literário apenas a partir do século XVII, com função educacional especificamente dirigida para as crianças da classe burguesa, tratando de conceitos maniqueístas nos contos de fada, do que o errado e deveria ser evitado e o certo e copiado (bem x mal). A fada, dotada de virtudes e poderes sobrenaturais, era sempre colocada nos contos, podendo também encarnar o mal e se tornar bruxa.

Os contos sempre traziam moralismo em seus enredos, com obstáculos para que o herói (ou heroína) encontrasse sua autorrealização existencial, podendo encontrar no príncipe e ou na princesa o seu verdadeiro eu ou alcançar seu ideal. Registram-se autores pioneiros nos livros de literatura infantil:

Em 1697, Charles Perrault (1628- 1703) traz a público *Histórias ou contos do tempo passado, com suas moralidades: Contos de Mão Gansa*. Ganham, então, forma editorial as seguintes histórias: A Bela Adormecida no bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas, As Fadas, A Gata Borralheira, Henrique do Topete e O Pequeno Polegar (SILVA, 2009, p. 137).

No século XIX, outros importantes autores surgiram:

No início desse século, duas obras marcaram profundamente a história da literatura infantil. A primeira foi Histórias para as Crianças e a Família, em 1812-1815, conhecida como Contos de Grimm, resultado de uma pesquisa feita pelos alemães Jacob e Wilhelm Carl Grimm. Compreendia mais de 200 narrativas de fundo popular, obras que se immortalizaram em todo o mundo. Branca de Neve e os Sete Anões, João e Maria e Os Músicos de Bremen, entre outras, deram origem a adaptações no mundo inteiro. Outra obra que se revelou foi a do dinamarquês Hans Christian Andersen (1835), com uma coleção de contos de fadas que teve sucesso imediato. Em contos como O Patinho Feio e O Soldadinho de Chumbo, havia humanização dos bichos e objetos com muita criatividade (SCHARF, 2000, p. 25).

A partir daquele tempo, a aceitação da literatura infantil foi crescente e teve consequências positivas, como a colocação do lúdico acima do instrutivo nos contos e acentuou-se o gênero especificamente voltado para as crianças. Entretanto, ainda no século XIX, as crianças do proletariado, de maneira geral, não tinham acesso à literatura infantil.

Ao se pensar a literatura infantil no Brasil, constata-se que era um campo bastante original com a contribuição de contos orais trazidos dos portugueses, bem como os dos indígenas e dos africanos. Constata-se também que, no século XIX, ocorreu a criação de jornais infantis: O Recompilador ou Livraria dos Meninos (1837) em Salvador; e O Mentor da Infância (1846) e O Caleidoscópio (1860) em São Paulo; O Tico-Tico (1905) no Rio de Janeiro.

Nossos grandes autores da literatura infantil nacional, como Viriato Corrêa, Ruth Rocha e Ana Maria Machado vieram depois de José Bento Monteiro Lobato (1882 – 1948), autor reconhecido no campo da literatura infantil brasileira. O conteúdo de suas obras fazia parte dos trabalhos nas escolas, sendo que o livro de Lobato de 1921 (Narizinho Arrebitado) foi introduzido como “literatura escolar”, ainda que portadora de conceitos atualmente muito questionados. Foi entre 1920 e 1930 que o autor produziu histórias com contos mais voltados para o lúdico do que pedagógico:

Lobato criou não apenas uma história, mas todo um mundo povoado por criaturas, em que se misturam verdade e fantasia. Isso se deu através de personagens como Dona Benta, Tia Nastácia, Pedrinho, Narizinho, Emília e Jeca Tatu, um dos personagens mais importantes da vida literária e editorial brasileira, além de outros por meio dos quais Monteiro Lobato retratou a sociedade da época, manifestando preocupação com as questões nacionais. Seu livro *O Sítio do Pica-Pau Amarelo* une a realidade ao imaginário: inserem-se em seus textos discussões até então negadas ao mundo infantil, como guerra, problemas ecológicos, sociais etc..(SCHARF, 2000, p. 30).

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A CRIATIVIDADE

Como prática pedagógica, a literatura infantil permite que a criança viva experiências jamais vividas (deste modo, jamais imaginadas também) para, a partir de suas ressignificações, poder criar de maneira livre e ilimitada. Com suas ressignificações, ela também pode explorar e ampliar o que há ao seu redor, seu exterior, bem como o seu próprio mundo interior, seus sentimentos e sensações, pois, ao identificar-se como os personagens em momentos felizes, ou nos sentimentos de tristeza e raiva, ela experimenta sensações semelhantes:

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tornamos a experiência do narrador e de cada personagens como nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano da imaginação, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES apud FERREIRA, 2017, p. 7)

Além do interesse nos momentos de ouvir a contação de histórias, as crianças também se envolvem nas atividades propostas a partir das leituras realizadas. Rocha e Brito (2016) contam, em uma entrevista, que, além do interesse pela história em si, as crianças também demonstraram grande disposição e ânimo pela criação e invenção no momento de atividade que vem depois de ouvir a contação, principalmente pela parte do desenho.

O motivo pelo qual as crianças demonstraram maior interesse e interação no momento de desenhar é porque nessa hora elas podem ilustrar o que vem

em suas imaginações, elas se sentem mais livres para criar, justamente porque essa ocasião lhes permite inventar e imaginar, incluindo novas características nos cenários, ambientes e acrescentar características nos personagens, sendo elas físicas, emocionais e também suas trajetórias.

Assim, antes de qualquer coisa, é necessário que tenhamos como ponto de partida um esclarecimento a respeito do conceito de criatividade, que tem sido distorcido e se perdido, ampliando-se em ramificações de crenças tanto pelo senso comum como também por alguns estudiosos.

Criatividade perde a essência, o sentido da sua palavra quando é confundida com algo inato, como traço de personalidade que impulsiona as ações no meio social, quando é limitada à criação no novo ou quando é confundida simplesmente com empreendedorismo do dia a dia, genialidade. É necessário entender que a criatividade verdadeiramente identificada como sócio-histórica se desenvolve nos indivíduos a partir do aprendizado, desde a primeira infância, tendo também o incentivo do pensamento imaginário, das brincadeiras com simbolizações intangíveis. Portanto, a brincadeira da criança torna-se um ponto de partida no processo de formação do sujeito criativo.

Assim, a criatividade humana vai muito além de soluções de problemas do dia a dia e constitui-se um dos direitos da criança. Podemos considerar que a imaginação é uma porta de entrada para a criatividade, a qual, por sua vez, gera: “transformação da realidade por meio da atividade humana” (DALVI, 2019, p. 295).

Diante da concreta necessidade de trazer propostas desde a Educação Infantil voltadas ao desenvolvimento do pensamento criativo, retoma-se um grande pensador que aborda o assunto, Vygotsky:

[...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida em todos os campos da vida cultural, tornando-se também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VYGOTSKY, apud DALVI 2019, p. 288).

Ainda voltado para a infância, o autor também esclarece a respeito de algo que, na realidade, constitui uma grandiosa ferramenta: o brincar. Segundo Dalvi:

Vygotsky (2014, 2018) propôs uma teoria da criatividade segundo a qual a imaginação criativa se desenvolve partindo da brincadeira da criança (onde a simbolização do que não existe na imediaticidade tangível da experiência sensorial adquire importância fundamental para a gênese do pensamento abstrato, que será fundamental para a futura capacidade ideativa, aqui entendida como necessária à atividade criativa intencional (VYGOTSKY, apud DALVI 2019, p. 288).

Quando levamos as crianças a dialogarem a respeito das histórias, pode não ser tão evidente, mas é uma estratégia que promove o desenvolvimento psicológico para o pensamento imaginário. Também podemos levar momentos de discussão, com reflexões a respeito de assuntos ou pontos não notados pela criança anteriormente. Ao ouvir o que o colega observou e ela não, o exercício da imaginação e da criatividade também se exercem, enriquecendo ainda mais a prática pedagógica, pois assim as crianças são levadas a recontar a história, descrever fatos e desenvolver o diálogo, repensando.

A ampliação da experiência também pode ser feita pelo aprofundamento de elaborações sobre elas, pela oportunidade de criar novas relações, conforme pudemos acompanhar as crianças realizando em muitos pontos das entrevistas [...]. Esse trabalho interpretativo do leitor (no caso da pesquisa realizada, das crianças) tem importante papel nas elaborações coletivas, em que se partilham leituras singulares. Ou seja, permite que cada criança possa ver o que o outro viu, ressaltar e validar aspectos levantados pelos colegas e/ou contradizê-los e argumentar quando as posições não são confluentes. Dessa forma, parece-nos que considerar essas peculiaridades pode ser importante passo para a organização do trabalho pedagógico com a literatura na Educação Infantil. (BRITO; ROCHA, 2016, p. 62).

A literatura infantil contribui para a construção da criatividade individual na vida da criança, ainda assim sendo melhor sustentada com o dinamismo dos diálogos coletivos, sendo que compete ao professor mediar essa construção,

que se dá quando esse recurso é devidamente trabalhado.

Para a compreensão de um processo tão longo como a criatividade em crianças na primeira infância, buscamos chegar, por meio de técnicas e momentos variados, à caracterização da personalidade implicados na ação criativa da criança. Para tanto, utilizamos recursos como desenhos, entrevistas, dinâmicas conversacionais, observação de situações e condições naturais e experimentais, dentre outros recursos, para chegarmos aos elementos subjetivos individuais e sociais que estariam envolvidos na ação criativa das crianças (MOZZER, 2008, p. 111).

Diante de tudo que já foi colocado a respeito da contribuição da contação de histórias para a construção e o desenvolvimento do pensamento imaginário e criativo nas crianças da primeira infância, cabe ainda destacar que o simples contar histórias sem um bom planejamento prévio pode se tornar algo vazio comparado à vasta contribuição que pode trazer quando suas propostas e planejamentos são claros e elaborados.

Retomando ainda Brito e Rocha (2016) sobre atividades com a contação de histórias na Educação Infantil, citando o exemplo de uma turma de pré II (atual infantil 5), os autores relataram a abordagem da professora que envolvia três momentos: o projeto leitura, as leituras indicadas pela apostila e os livros da biblioteca. No “projeto leitura”, durante o primeiro semestre, as crianças levavam para casa os livros emprestados pela escola para que fossem lidos pelos pais, enquanto que, no segundo semestre, os empréstimos eram mantidos, mas, além disso, eram também indicados livros para que os pais comprassem.

As leituras indicadas pela apostila tinham os livros para serem emprestados na própria biblioteca da escola e serviam como subsídios para as atividades no material pedagógico. Os livros da biblioteca eram escolhidos pela bibliotecária e, juntamente com a professora, eram lidos com as crianças e, logo depois, passados vídeos envolvendo as temáticas abordadas nos livros. Além desses três momentos, a professora também disponibilizava gibis.

Segundo as entrevistas realizadas, as respostas das crianças diante dos tantos estímulos propostos pela professora resultaram em atividades que envolveram a imaginação e a criatividade.

No caso de nossa investigação, essa dinâmica se mostrou especialmente possível não no momento em que ouviam e/ou falavam sobre o texto, e sim no processo dinâmico da produção dos desenhos. Ao reler as transcrições, foi possível verificar a considerável quantidade de vezes em que a ideia de inventar se repete, ora sinalizada pelas crianças, ora pela pesquisadora. As crianças perguntavam se poderiam inventar uma parte da história e gostavam de acrescentar elementos novos nos desenhos (BRITO; ROCHA, 2016, p. 10).

Segundo as pesquisadoras, é no momento pós-leitura que mais se manifesta a criatividade das crianças, pois elas ouvem as histórias e, quando chega a hora de ilustrá-las, é também a ocasião em que há liberdade para representar os personagens e também reinventar os espaços e as histórias além do que foi ouvido. As pesquisadoras afirmam que, em seus desenhos, as crianças faziam roupas diferentes, membros a mais, descreviam características dos seus personagens e até mesmo explicações a respeito do porquê da aparência e das devidas particularidades.

Nas atividades realizadas a partir do material proposto pela apostila, a professora seguia as reflexões a respeito das histórias lidas não só para a realização das atividades seguidas no material, envolvendo pretextos para trabalhar letras e números (noções de português e matemática), mas também para desenvolver habilidades de diálogo, enriquecendo conversas e materiais para os desenhos propostos em seguida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi possível refletir sobre como a contação de histórias na Educação Infantil oferece subsídios para a construção e o desenvolvimento das crianças, além de também ser uma prática prazerosa para elas por ser simplesmente aquilo que é: um momento de ouvir histórias e alimentar livremente a imaginação com aquilo que lhe é apresentado.

Diante do contexto histórico a respeito da infância e da literatura infantil, constata-se que ambas as trajetórias passaram por grandes desafios e isso torna o apreço pela contação de histórias na Educação Infantil ainda maior.

Entende-se que a infância é o berço do desenvolvimento do ser humano em todas as áreas, e aqui em destaque do pensamento criativo, que precisa ser reconhecido como aquilo que deve ser estimulado. Ou seja, não é algo com o qual a criança simplesmente nasce ou não e, como vimos nas pesquisas, segundo Vygotsky, para que o indivíduo seja criativo, precisa ter experiências que o levem a construir uma maior bagagem para imaginar, para criar. Quando se tem contato desde pequeno com fatores que lhe estimulem o pensamento criativo, o indivíduo toma a criatividade como hábito, levando para a juventude e para a vida adulta também.

O ouvir histórias desencadeia nas crianças imaginação sem receio, de forma livre e espontânea. Entretanto, cabe ao professor trabalhar bem esse instrumento na sala de aula, que é um lugar onde propriamente todos podem contribuir para o desenvolvimento em conjunto, pois é através dos diálogos, em conjunto, que as crianças começam a notar fatores que nunca não haviam notado antes e, na troca de informações, o pensamento imaginário e criativo ganha ainda mais força.

Por fim, ressalta-se que compete ao professor preparar estratégias bem elaboradas, pois é através da sua intervenção que o contar histórias se torna verdadeiramente significativo para os alunos, dando asas ao pensamento imaginário e criativo, além de render as mais prazerosas lembranças e sentimentos que a criança pode vir a guardar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BASTOS, Maria. **Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887)**. In :SANTOS, Jaqueline. O contexto histórico da educação infantil. Fortaleza, UNIVERSIDAD INTERAMERICANA | Artigo acadêmico, 2018. Disponível em <<http://osid.org.py/v1/wp-content/uploads/2017/12/Jaqueline-Silva-Santos-Artigo-O-CONTEXTO-HISTÓRICO-DA-EDUCAÇÃO-INFANTIL.pdf>>. Acesso em 09 nov. 2021.

BORGES, Fabrícia Teixeira; MOZZER, Geisa Nunes de Souza. **A criatividade**

infantil na perspectiva de lev vigotski. Revista Inter Ação, v. 33, n. 2, p. 297–316, 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5269>>. Acesso em: 9 nov. 2021.

BRITO, Larissa Elizabeth Barros. DA ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi. **Literatura na Educação Infantil: modos de trabalho com textos e possibilidades do desenvolvimento da capacidade criativa.** Revista: Leitura: Teoria & Prática, Campinas, São Paulo, v.34, n.68, p. 45-64. 2016. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/532>>. Acesso em 10 nov. 2021.

DALVI, Maria Amélia. **Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo. v. 15, n. 2, p. 283-300, maio/ago. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v15i2.9900>>. Acesso em 09 nov. 2021.

MOZZER, Geisa Nunes de Souza. **A criatividade infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade.** Tese (Doutorado em Psicologia)-Universidade de Brasília, Brasília, P. 1-213, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/1675>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

OLIVEIRA, Daiany. **O processo de ensino-aprendizagem na educação Infantil.** In: SANTOS, Jaqueline. O contexto histórico da educação infantil. Fortaleza, UNIVERSIDAD INTERAMERICANA | Artigo acadêmico, 2018. Disponível em <<http://osid.org.py/v1/wp-content/uploads/2017/12/Jaqueline-Silva-Santos-Artigo-O-CONTEXTO-HISTÓRICO-DA-EDUCAÇÃO-INFANTIL.pdf>>. Acesso em 09 nov. 2021.

RODRIGUES, Edvânia. **Cultura, arte e contação de histórias.** In: FERREIRA, Maria de Lourdes de Aguiar. As histórias orais e suas contribuições no processo educativo na memória de ex-professores da cidade de João Pinheiro, sertão do noroeste de Minas Gerais. Belo Horizonte. XII Encontro Regional sudeste de história oral. Alteridade nos tempos de (in) certeza: escutas sensíveis, 2017. Disponível em: <http://www.sudeste2017.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1508117617_ARQUIVO_HISTORIAORAL-UFGM-15-10.pdf>. Acessado em: 10 nov. 2021.

SANTOS, Jaqueline Silva. **O contexto histórico da educação infantil.** UNIVERSIDAD INTERAMERICANA | Artigo acadêmico, Fortaleza, 2018. Disponível em <<http://osid.org.py/v1/wp-content/uploads/2017/12/Jaqueline-Silva-Santos-Artigo-O-CONTEXTO-HISTÓRICO-DA-EDUCAÇÃO-INFANTIL.pdf>>. Acesso em 09 nov. 2021.

SCHARF, Rosetenair Feijá. **A escola e a leitura: prática pedagógica da leitura e produção textual.** Dissertação - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2000. Disponível em: <http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/a_escola_e_a_leitura.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SILVA, Aline Luiza da. **Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade.** REGRAD - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM, Marília/SP, v. 2, n. 2, jun 2010. Disponível em: <<https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/234>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância.** Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. In DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo. v. 15, n. 2, p. 283-300, maio/ago. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v15i2.9900>>. Acesso em 09 nov. 2021.