



## **A representação social da contação lúdica de histórias infantis sob a perspectiva dos professores da educação infantil de uma instituição de São Gonçalo do Amarante: uma análise dos elementos centrais e periféricos do sistema**

*The social representation of playful storytelling for children from the perspective of early childhood education teachers in an institution in São Gonçalo do Amarante: an analysis of the central and peripheral elements of the system*

**Letícia Oliveira Gomes Duarte<sup>1</sup>**

**Maria Janiele da Silva<sup>2</sup>**

**Júlio Marcos Souza dos Santos<sup>3</sup>**

**RESUMO:** Esta pesquisa investiga a representação social da contação lúdica de histórias infantis sob a perspectiva de professoras da educação infantil da Creche Jardim Encantado, em São Gonçalo do Amarante (CE). Fundamentada na Teoria das Representações Sociais de Moscovici e Dieb, o estudo identifica o núcleo central (ludicidade, encantamento, imaginação e protagonismo) e o sistema periférico (viajar, diversão e dinâmica) dessa prática pedagógica. A metodologia qualitativa-exploratória utilizou a técnica de evocação livre de palavras e questionários online com oito professoras. Os resultados destacam a importância da contação de histórias para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, mesmo em contextos de escassez de recursos. A pesquisa evidencia a resiliência e criatividade das educadoras, que adaptam suas práticas às limitações estruturais, reforçando a necessidade de políticas públicas que apoiem a educação infantil.

**Palavras-chave:** contação de histórias; representação social; educação infantil; ludicidade; desenvolvimento infantil; práticas pedagógicas.

**ABSTRACT:** This research investigates the social representation of playful storytelling in early childhood education from the perspective of teachers at Creche Jardim Encantado, in São Gonçalo do Amarante (CE). Based on Moscovici's y Dieb Theory of Social Representations, the study identifies the central core (playfulness, enchantment, imagination, and protagonism) and the peripheral system (travel, fun, and dynamics) of this pedagogical practice. The qualitative-exploratory methodology used the free word evocation technique and online questionnaires with eight teachers. The results highlight the importance of storytelling for children's cognitive, emotional, and social development, even in resource-scarce contexts. The research underscores the resilience and creativity of educators, who adapt their practices to structural limitations, emphasizing the need for public policies to support early childhood education.

**Keywords:** storytelling; social representation; early childhood education; playfulness; child development; pedagogical practices.

<sup>1</sup> Aluna da Graduação em Marketing Digital pela Universidade de Fortaleza. E-mail: [leticiaoliveiragomesduarte@alu.ufc.br](mailto:leticiaoliveiragomesduarte@alu.ufc.br). ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9082-1046>

<sup>2</sup> Aluna da Graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: [mariajaniele631@gmail.com](mailto:mariajaniele631@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2344-559X>.

<sup>3</sup> Aluno da Graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: [julinho.marcos123@gmail.com](mailto:julinho.marcos123@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0225-3300>.



## Introdução

A pesquisa proposta visa compreender como a prática lúdica da contação de histórias é percebida pelos educadores da educação infantil, com base na teoria das representações sociais de Moscovici. Essa abordagem teórica é complementada pelos apontamentos de Dieb (2002), que considera o núcleo central e periférico como elementos estruturantes das representações sociais, levando em consideração as crenças, valores e práticas dos professores envolvidos. A escolha desse tema se justifica pela relevância da contação de histórias como ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, conforme defendido por Coelho (2001) e Abramovich (2006). Além disso, Rocha (1931) ressalta que a contação de histórias não apenas introduz os pequenos ao universo literário, mas também colabora para sua formação integral, despertando a curiosidade e o prazer pela leitura.

Neste estudo, o objeto de investigação é a prática pedagógica da contação lúdica de histórias, enquanto o objeto de representação social corresponde ao sistema simbólico construído pelos professores, abarcando crenças, valores e significados atribuídos a essa atividade. A distinção é crucial: enquanto a prática é o fenômeno observável, a representação social revela como os educadores interpretam, legitimam e adaptam essa prática em seu cotidiano profissional, articulando tradições pedagógicas e realidades contextuais.

Apesar de sua reconhecida importância, a contação de histórias ainda apresenta lacunas no que se refere às percepções dos educadores e às práticas adotadas no ambiente escolar. Essas lacunas acadêmicas reforçam a necessidade de investigar como os professores da educação infantil compreendem e utilizam essa ferramenta em seu cotidiano pedagógico. Com base nas teorias de Dieb e Moscovici, este estudo busca explorar as representações sociais dos educadores da Creche Jardim Encantado, localizada em uma região metropolitana de Fortaleza (Ceará), o município de São Gonçalo do Amarante.

A partir desse contexto, buscamos compreender como as representações sociais moldam e influenciam a prática da contação lúdica de histórias, considerando os elementos centrais e periféricos dessa prática. Visto que, infelizmente essa instituição que atende crianças de 2 a 3 anos em tempo integral, enfrenta limitações críticas, funcionando em uma casa alugada, pequena e adaptada, com espaço físico reduzido e falta de materiais lúdicos (como bonecos, fantoches ou livros ilustrados), conforme relato dos professores durante entrevistas preliminares, que evidenciam a resiliência e a criatividade dos educadores para superar essas adversidades e oferecer um ambiente estimulante para as crianças.



Além disso, a experiência prática dos pesquisadores enriquece a abordagem deste estudo. Uma das integrantes da equipe reside no município e tem contato direto com a realidade local, especialmente no campo educacional. Essa vivência permitiu uma compreensão mais aprofundada dos desafios e potencialidades da região. De forma linear, todos os pesquisadores trazem consigo experiências significativas relacionadas à contação de histórias, como a construção de bonecos recicláveis para serem utilizados em narrativas lúdicas, o que reforça a conexão afetiva e prática com o tema investigado.

Guiados por essas questões, os objetivos deste trabalho são investigar as representações sociais dos professores em relação à contação lúdica de histórias, considerando o núcleo central e periférico desse sistema, e compreender sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Dessa forma, busca-se evidenciar o papel da contação de histórias como prática cultural e pedagógica indispensável para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo a inclusão social e o apreço pela leitura. Assim, a pesquisa se estrutura em introdução, fundamentação teórica, metodologia, análise dos resultados, conclusão e referências, apresentando uma análise detalhada da contação lúdica como recurso pedagógico indispensável na formação leitora e no desenvolvimento integral das crianças sob a perspectiva do professor.

Em síntese, este trabalho busca contribuir para o debate acadêmico e prático sobre a contação lúdica de histórias, destacando seu potencial como ferramenta pedagógica transformadora. Ao explorar as representações sociais dos professores e sua relação com o desenvolvimento infantil, espera-se oferecer subsídios para a melhoria das práticas educacionais e para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e estimulante.

### **Representação social: conceito e implicações**

Esta seção apresenta os principais teóricos que iniciaram os estudos sobre Representações Sociais (RS) e como suas pesquisas continuam contribuindo para o entendimento de questões contemporâneas, os quais serviram como base epistemológica para o presente estudo. Durkheim (1895) introduz o conceito de “Representações Coletivas” (RC), sendo estes aspectos da vida social que influenciam o comportamento dos indivíduos, como normas, valores e instituições, o mesmo considera que essas representações são externas aos indivíduos. Durkheim explicava que as representações eram coletivas, visto que se fundavam nas experiências sociais da comunidade e não apenas individualizadas.



De acordo com Durkheim, as representações só podem gerar diferentes interpretações porque pertencem ao coletivo; ao serem apropriadas individualmente, elas passam por adaptações. O sujeito, segundo Durkheim, “se esforça por assimilá-las [às representações], pois tem necessidade delas para comerciar com seus semelhantes; mas a assimilação é sempre imperfeita. Cada um de nós as vê à sua maneira. Existem algumas que nos escapam completamente, que permanecem fora de nosso círculo de visão; outras, das quais não percebemos senão certos aspectos. Existem mesmo muitas que desnaturam ao pensá-las; pois como elas são coletivas por natureza, não podem se individualizar sem ser retocadas, modificadas e, por conseguinte, falsificadas. Daí decorre que tenhamos tanta dificuldade em nos entender e que até, frequentemente, nós montamos, sem o querer, uns aos outros: é que todos empregamos as mesmas palavras sem lhes dar o mesmo sentido” (Durkheim, 1983 [1912], p. 237).

A Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici (1961), partiu do conceito de RC, entretanto, Durkheim entendia o indivíduo em uma posição de passividade, perante a sociedade considerando que o mesmo possuía uma consciência anterior às relações sociais. Todavia, os fatores externos rotulavam e controlavam seus pensamentos e ações. Segundo ele, “o indivíduo, ao nascer, encontra-se diante de regras que não criou e que deve aceitar para fazer parte da sociedade” (Durkheim, 1895). Baseando-se na teoria de Durkheim, Moscovici constrói uma base sólida para a discussão acerca da TRS.

Embora, Durkheim tenha introduzido os estudos sobre representações coletivas (RS), entendendo-as como estruturas externas que moldam a sociedade, Moscovici (1961) reformula essa teoria propondo a Teoria das Representações Sociais (TRS), atribuindo um caráter mais dinâmico a essas construções simbólicas, compreendendo as representações sociais como fenômenos que emergem da interação entre os indivíduos, sendo constantemente ressignificadas no cotidiano que se divergem das representações coletivas. Farr (1984), ressalta que “as representações sociais são mais do que imagens da realidade; elas são o próprio tecido das relações sociais.” Logo, podemos observar que para Moscovici, segundo Farr (1984) as RS não são reflexos passivos da realidade, mas trata-se de componentes que atuam ativamente no modo em que nos relacionamos e interagimos com outros indivíduos.

No contexto da contação de histórias lúdicas infantis, as representações sociais (RS) dos professores sobre essa prática podem ser analisadas sob essas duas perspectivas. Por um lado, a contação de histórias é influenciada por representações coletivas históricas que legitimam sua importância na educação infantil. Entretanto, por outro lado, essa prática é também um



fenômeno dinâmico, ressignificado a partir das interações entre educadores e crianças, que ambos atuam como sujeitos ativos, conforme proposto por Moscovici na TRS.

Além da perspectiva de Moscovici sobre a construção das representações sociais, Jodelet (1989) expande o conceito do teórico, e o torna mais prático. Desse modo, podemos então entender que “as representações sociais são uma forma de conhecimento prático, construído e compartilhado socialmente, que contribui para a construção da realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 1989, p. 36). Jodelet (2001) entende que as representações sociais não são fixas, mas se transformam a partir das experiências vividas pelos indivíduos em seus grupos. Essas RS surgem da maneira como cada pessoa participa e interage na sociedade, as representações consistem em um processo de simbolização e interpretação, no qual os indivíduos atribuem significados aos objetos e às situações do cotidiano. Esses significados não são estáticos, mas construções cognitivas elaboradas e compartilhadas pelos sujeitos sociais, influenciando a forma como percebem e interagem com o mundo ao seu redor.

De acordo com Jodelet (2001), “as representações sociais envolvem uma atividade de simbolização do objeto e de sua interpretação, dando-lhe significados, que nada mais são que as construções cognitivas dos sujeitos sociais” (Jodelet, 2001, p. 41-42). As representações sociais refletem as interações dentro dos grupos e a maneira como eles se estruturam a partir de bases epistemológicas e emocionais. Elas podem ser compreendidas como um campo de conhecimento que articula o senso comum à análise sistemática, permitindo a interpretação e a coleta de dados sobre a construção compartilhada da realidade. Portanto, “a Teoria das Representações Sociais busca identificar o conteúdo do conhecimento de senso comum e olhar os modos como ele se expressa na linguagem e comunicação” (Jodelet, 2005, p. 93).

Apesar das representações serem dinâmicas e sujeitas a várias transformações, como destaca Jodelet (1989, 2001), sua estrutura organizacional não é totalmente fluida. Dentro das RS, existem elementos mais estáveis, que organizam estruturalmente os conhecimentos que são compartilhados dentro de um grupo social. Esse aspecto foi aprofundado por Abric (1994) por meio da Teoria do Núcleo Central, que explica como as representações se estruturam internamente de uma forma hierarquizada, segundo o autor “a teoria do núcleo central propõe que as representações sociais possuem uma organização interna estruturada por um núcleo central, que contém os elementos mais estáveis e essenciais da representação, e um sistema periférico, que permite sua adaptação às mudanças do contexto social.” (p. 73).

Assim, de acordo com o Abric (1994), a representação social é formada por dois elementos principais: um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central compõe-se



por elementos fundamentais, e é relativamente pouco sensível ao contexto social, sua função é gerar o significado básico da representação. Em segundo lugar, o sistema periférico é constituído pelos demais componentes da representação que são mais adaptáveis a mudanças no contexto social, promovendo a “ interface entre a realidade concreta e o sistema central”. (p.79)

No âmbito da contação de histórias lúdicas infantis, a Teoria do Núcleo contribui para uma compreensão mais aprofundada de quais elementos são considerados fundamentais para os professores e quais sofrem modificações conforme do ambiente de ensino. O Núcleo Central dessas representações tende a englobar conceitos como aprendizagem, ludicidade e imaginação, os quais sustentam a concepção essencial da contação. Já o Sistema Periférico compreende aspectos mais flexíveis, como a incorporação de tecnologias, a adaptação das metodologias e a diversificação dos recursos pedagógicos utilizados. Dessa maneira, a Teoria do Núcleo Central possibilita uma análise mais aprofundada da estrutura interna das representações sociais dos professores sobre essa prática pedagógica.

A partir dessa estrutura interna das representações sociais, torna-se essencial compreender os processos que orientam sua formação e transformação. Nesse sentido, Dieb (2004), em um capítulo de sua dissertação de mestrado, aborda essa teoria de forma minuciosa, tomando como base Moscovici e de outros autores que contribuíram significativamente para a TRS. O autor busca explicar os três fenômenos considerados fundamentais para essa teoria, oferecendo uma análise detalhada e fundamentada. Conforme o autor, Moscovici apresenta dois processos que formam a base das representações sociais, o processo de ancoragem e objetivação. Dieb (2004) enfatiza que, ao entrarem em contato com novas informações ou situações, os indivíduos buscam transformar o conhecimento inicialmente estranho em algo familiar, permitindo-lhes posicionar-se diante dele de maneira mais segura e compreensível.

Esse processo ocorre por meio da ancoragem, que consiste em associar um conceito novo a esquemas já existentes dentro de um grupo social, facilitando sua assimilação. No contexto da contação lúdica de histórias infantis, os educadores ancoram essa prática em experiências culturais e pedagógicas anteriores, relacionando-a a valores socialmente construídos sobre oralidade, imaginação e aprendizado. Já a objetivação sucede quando um conceito abstrato se torna concreto e visualmente reconhecível, permitindo que as representações sociais sejam materializadas em elementos familiares do cotidiano. No caso da contação de histórias, esse fenômeno se manifesta na forma como os professores utilizam expressões faciais, entonação de voz, gestos e materiais visuais, como fantoches para tornar as



narrativas mais acessíveis às crianças. Através da objetivação, a contação de histórias deixa de ser apenas uma técnica didática e se torna um fenômeno vivido e experienciado pelos alunos.

Ademais, faz-se necessário ressaltar que embora o processo de contação lúdica de histórias infantis aparente resumir-se apenas às crianças, é válido salientar que a contação é também constituída por educadores, que possuem papel fundamental nesse processo pedagógico de contação de história, visto que os sujeitos presentes nesse processo partilham conhecimentos e constroem a realidade das crianças.

Dessa forma, concordamos com Jodelet (1993) que os processos de ancoragem e objetivação, pilares das representações sociais, “são processos fundamentais na formação das representações sociais, permitindo transformar o estranho em familiar e materializar o abstrato” (p. 47). Assim, a contação de histórias infantis pode ser compreendida como uma prática pedagógica que se estrutura a partir desses mecanismos, reforçando a interação entre professores e alunos na construção do conhecimento. Nesse contexto, destaca-se a relevância desta pesquisa, que se dedica a investigar a representação social dos professores no processo de contação de histórias lúdicas infantis.

Esse processo pedagógico exerce um papel fundamental na interação das crianças com os personagens, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Ao possibilitar que as crianças transitem entre o imaginário e o real, a contação de histórias estimula a criatividade, fortalece a construção de significados e reforça os vínculos sociais, aspectos essenciais dentro da Teoria das Representações Sociais.

### **O papel da contação lúdica de histórias infantis realizada pelo professor**

A contação lúdica de histórias infantis, enquanto prática pedagógica, assume um papel central no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Essa atividade, mediada pelo professor, vai muito além da simples transmissão de narrativas, tornando-se uma ferramenta essencial para a formação de leitores críticos e reflexivos. A literatura infantil, como afirma Coelho (2000), é “a arte da linguagem e, como qualquer arte, exige iniciação. É como um jogo: não pode ser jogado por quem não conhece as regras ou não as combina com os parceiros” (p. 23). Nesse sentido, a contação de histórias não apenas introduz as crianças ao universo literário, mas também as prepara para compreender e interagir com esse mundo de possibilidades.





A prática da contação de histórias faz parte da cultura humana, sendo uma forma de transmissão oral que preserva tradições e valores, a exemplo do meio familiar, em que avós e pais compartilham com seus netos e filhos narrativas de suas experiências na infância, por exemplo. Dessa forma, destaca Coelho (2001), "a contação de histórias na literatura infantil começa quando a criança é vista como um ser distinto dos adultos" (p. 45). Essa distinção, que surge na Idade Moderna, conforme aponta Zilberman (1985), reflete a emergência de uma nova concepção de infância, na qual as crianças passam a ser vistas como indivíduos com necessidades e interesses próprios. Essa mudança histórica permitiu o surgimento de uma literatura específica para o público infantil, que gradualmente ganhou reconhecimento e importância.

No contexto escolar, a contação de histórias assume um caráter lúdico e pedagógico, utilizando recursos como dramatizações, fantoches, palitoques, músicas e expressões corporais para envolver as crianças. Machado (2004) define a contação de histórias como "a arte de transmitir uma narrativa de forma que envolva o contador e o ouvinte a partir de diversas técnicas que podem ser trabalhadas" (p. 78). Essa arte, quando bem executada, permite às crianças uma interação profunda com os personagens e os cenários da história, como ressalta Rodrigues (2005): "Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor" (p. 4). Dessa maneira, a criança abandona a posição passiva e se direciona a posição ativa desse processo.

A teoria das representações sociais, proposta por Moscovici, oferece um embasamento teórico para compreender como os professores percebem e praticam a contação lúdica de histórias. Segundo Moscovici (1978), as representações sociais são sistemas de valores, ideias e práticas que permitem aos indivíduos compreenderem e se relacionar com a realidade. Dieb (2002) complementa essa teoria ao destacar a estrutura das representações sociais, composta em seu interior por um núcleo central e um sistema periférico. Sendo o núcleo central formado por elementos estáveis e consensuais, como a crença na importância da literatura infantil para o desenvolvimento das crianças. E, o sistema periférico de estrutura mais flexível, permite que os professores adaptem suas práticas às necessidades e ao contexto dos alunos e do espaço.

No núcleo central das representações sociais dos professores sobre a contação lúdica, encontramos a crença de que essa prática é essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Como afirma Vargas (2000), "tratar a leitura como uma atividade artística talvez seja a forma de não vacinar as crianças contra ela" (p. 34). Essa ideia reflete a importância de





aproximar as crianças da literatura de forma prazerosa e significativa, despertando o interesse pela leitura e promovendo a formação de futuros leitores.

No sistema periférico, as representações sociais dos professores podem variar de acordo com suas experiências e o contexto escolar. Por exemplo, alguns professores podem priorizar o uso de recursos lúdicos, como fantoches e dramatizações, enquanto outros podem enfatizar a importância da entonação da voz e da expressão corporal. Essas variações refletem a adaptabilidade do sistema periférico, que permite que os professores ajustem suas práticas às necessidades e interesses dos alunos. Como ressalta Perrone-Moisés (2000), "a leitura literária não apenas pode ser ensinada como necessita de uma aprendizagem, e é por isso que os professores de literatura ainda existem" (p. 351).

A contação lúdica de histórias também contribui para o desenvolvimento emocional e social das crianças. Bettelheim (1976) destaca que "quando ouvem histórias, as crianças experimentam uma ampla gama de emoções, desde a empatia pelos personagens até o medo e a alegria, o que contribui para seu desenvolvimento emocional e social" (p. 12). Essa experiência emocional, aliada à interação social promovida pela contação de histórias, favorece o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade.

Além disso, a contação de histórias estimula a imaginação e a criatividade, permitindo que as crianças explorem diferentes realidades e perspectivas. Como afirma Abramovich (2006), "a literatura infantil é uma janela para o mundo, que permite às crianças ampliarem seus horizontes e compreender melhor a si mesmas e aos outros" (p. 56). Essa ampliação de horizontes é fundamental para a formação de indivíduos críticos e reflexivos, capazes de compreender e transformar a realidade ao seu redor.

No âmbito escolar, a formação dos professores é essencial para a aplicação eficaz da contação de histórias. Como destaca Tardif (2014) e Perrenoud (1999), a formação inicial e continuada deve incluir não apenas o conhecimento teórico, mas também o desenvolvimento de habilidades práticas que permitam a aplicação eficaz de estratégias pedagógicas. A capacidade de adaptar e refletir sobre as práticas pedagógicas, apoiada por um planejamento dialógico e respeitoso, assegura que a contação de histórias continue a ser uma ferramenta valiosa e eficaz no desenvolvimento educacional dos alunos.

Em síntese, a contação lúdica de histórias infantis, realizada pelo professor, é uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Ao correlacionar essa prática com a teoria das representações sociais de Moscovici e Dieb, é possível compreender como as crenças e valores dos professores influenciam suas estratégias e



abordagens. O núcleo central das representações sociais reflete a importância atribuída a essa prática para o desenvolvimento das crianças, enquanto o sistema periférico permite a adaptação das estratégias ao contexto escolar e às necessidades dos alunos. Portanto, a contação lúdica de histórias infantis, quando mediada por professores conscientes de seu papel e capacitados para utilizar recursos lúdicos, torna-se uma ferramenta poderosa para a formação de leitores críticos e reflexivos, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

### **Perspectiva do professor: impacto da representação social na realização da contação lúdica de histórias infantis**

De fato, a primeira perspectiva que desempenha um papel importante ao trabalhar com histórias infantis é a abordagem do professor, pois tem um impacto fundamental no engajamento ou não das crianças com as histórias e na melhor forma de elas aprenderem. A representação social representa a influência na prática pedagógica da narração de histórias, uma vez que é assim que os professores interpretam e constroem a atividade de contar histórias, em um escopo educacional.

A distinção proposta por Moscovici (1961), que sugere a teoria das representações sociais, indica que os significados atribuídos à prática de contar histórias são construídos coletivamente; ou seja, a perspectiva do professor sobre a narração de histórias é influenciada por sua vida pessoal, formação acadêmica e pela escola em que ensina. Consequentemente, quando os professores veem a narração de histórias como uma prática pedagógica crucial, é provável que dediquem mais tempo e energia à preparação e implementação dessa atividade.

Essa representação social permeia as múltiplas fases do processo pedagógico. E, de acordo com Lima (2005), planejado é quando o professor elabora estratégias que farão da narração de histórias um momento de grande relevância para a criança. Isso abrange a seleção dos textos adequados para leitura, o ajuste do vocabulário ao nível adequado para o grupo e o estabelecimento de um ambiente bem cronometrado e convidativo para os alunos.

A atitude do professor ao realizar a narração de histórias também é essencial para motivar as crianças a participarem. O planejamento dialógico gera uma relação de interação e troca de experiências entre professor e alunos, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativa (Freire, 1996). Além disso, alternando tons e expressões faciais, bem como gestos, o professor se torna mais interessante, a experiência já dinâmica faz com que



as crianças se tornem clientes maravilhados para desenvolver sua imaginação, mas, ao mesmo tempo, fortalece o vínculo social.

Outro ponto relacionado a esse aspecto é a avaliação da prática pedagógica na narração de histórias. Além disso, o professor deve prestar atenção à ocorrência das crianças na atividade. O método de reflexão sobre a prática é contínuo, permitindo que o método seja alterado quando necessário, para que a narração de histórias seja sempre uma ferramenta eficaz no auxílio ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos.

A formação de professores também é um fator decisivo na narração de histórias. Segundo Tardif (2014) e Perrenoud (1999), os professores devem passar por formação contínua para aprender, aprimorar e adquirir técnicas narrativas que tornem a prática mais eficaz e mais bem adaptada às necessidades do grupo. Além disso, o reconhecimento da narração de histórias como uma prática educativa está ligado à sua capacidade de se espalhar na sociedade, particularmente em seu potencial pedagógico nos cursos de formação de professores e no contexto escolar.

A eficácia da narração de histórias pode variar dependendo do tipo de ambiente educacional e da relação professor-aluno. Vygotsky (1978) percebeu que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e que um ambiente acolhedor promove a construção do conhecimento. O professor desenvolveu uma relação de respeito e diálogo com os alunos, o que torna o resultado que mencionei mais participativo, transformando a narração de histórias em um momento de aprendizagem prazeroso e significativo.

Em última análise, essa autorreflexão e adaptação às necessidades dos alunos evita que a narração de histórias seja relegada ao papel de entretenimento, quando é claro que é útil e eficaz essa ferramenta é para a educação infantil. Compreender a narração de histórias como um recurso-chave para o desenvolvimento das crianças, a representação social dessa atividade instiga os professores a expandir sua prática e fazer investimentos que possam oferecer uma experiência mais rica.

Na concepção da contação de histórias como um importante processo pedagógico para o desenvolvimento de crianças e professores na educação infantil, com base na perspectiva das professoras envolvidas na pesquisa, ao incorporar a ludicidade, o processo de contação de histórias torna-se uma experiência imersiva que dá vida através do encantamento e tende à construção da imaginação das crianças. Nesse sentido, a imaginação torna-se uma força vital que guia as crianças por novos caminhos, experimentando coisas além do concreto, possibilitando novas formas de pensar e como as crianças interpretam o mundo. Além disso,



ênfatisa o protagonismo das crianças e a interação que elas têm com a história torna sua autonomia e participação no processo de aprendizagem mais forte. Portanto, na representação social das professoras sobre esta prática pedagógica, sua relevância se mostra como uma ferramenta que contribui para a formação integral dos alunos ao desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

### **Metodologia e análise de dados**

Realizada na creche Jardim Encantado, em São Gonçalo do Amarante (CE), esta pesquisa qualitativa-exploratória buscou compreender a representação social da contação lúdica de histórias infantis sob a perspectiva das professoras, identificando seu núcleo central (elementos estáveis e consensuais) e sistema periférico (aspectos contextualizados e adaptativos). Fundamentada na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1961), utilizou a técnica de evocação livre de palavras proposta por Dieb (2002), da Universidade Federal do Ceará (UFC), por sua capacidade de capturar conceitos, afetos e experiências subjetivas inerentes às representações sociais.

Todos os preceitos éticos foram rigorosamente respeitados, garantindo o sigilo da instituição (nomeada ficticiamente como "Creche Jardim Encantado") e das oito professoras participantes, identificadas por nomes de flores. As educadoras, com média de 10 anos de experiência em educação infantil integral, atuam em uma creche pública localizada na região metropolitana de Fortaleza. A instituição enfrenta desafios estruturais significativos, funcionando em uma casa alugada com espaços limitados e recursos escassos, cenário que exige resiliência e adaptação contínua dos profissionais.

Os dados foram coletados presencialmente em 27 de janeiro de 2025, das 8h às 10h, seguindo a técnica de evocação livre de palavras. As participantes responderam à pergunta indutora "O que vem à sua mente quando pensa na contação lúdica de histórias na educação infantil?", listando e hierarquizando quatro palavras por ordem de importância. Posteriormente, em etapas sucessivas, as palavras foram refinadas por meio de seleções coletivas, culminando em uma lista priorizada.

Para análise das evocações, adotou-se o modelo proposto por Vergès (1992), que classifica os elementos em núcleo central e periférico com base na frequência (quantidade de citações) e ordem média de evocação (posição na lista de priorização). Palavras com frequência igual ou superior a 75% e evocadas nas duas primeiras posições foram consideradas centrais,



enquanto as de menor frequência ( $\leq 50\%$ ) e priorização tardia compuseram o sistema periférico. Essa abordagem assegura consistência na identificação dos elementos estruturantes da representação social.

Após a etapa presencial, um formulário online foi utilizado para aplicar a técnica do questionamento, com quatro perguntas baseadas nas palavras mais frequentes: “Pode-se afirmar que é possível pensar em contação de história lúdica sem LUDICIDADE?”, “... sem ENCANTAMENTO?”, “... sem IMAGINAÇÃO?” e “... sem PROTAGONISMO?”. Todas as professoras concordaram que esses elementos são indispensáveis à contação lúdica (100% selecionaram “não, não se pode” para a exclusão de qualquer um deles).

As perguntas foram validadas por três especialistas em educação infantil, garantindo validade de conteúdo e alinhamento com os constructos teóricos de Moscovici (1961) e Abric (1994). A consistência interna foi verificada pelo método de triangulação, cruzando respostas do questionário com as evocações livres, o que confirmou a estabilidade do núcleo central.

O núcleo central da representação social foi composto por ludicidade, encantamento, imaginação e protagonismo. A 'imaginação', por exemplo, foi evocada por 100% das professoras, sempre entre as duas primeiras posições, corroborando sua centralidade. Como afirmou uma participante: 'Sem imaginação, a história vira só repetição – não encanta, não transforma'. Esse dado alinha-se a Jodelet (2001), para quem o núcleo central reflete elementos consensuais e resistentes a mudanças contextuais. A ludicidade foi associada ao “brincar sério”, onde o jogo e a alegria são pilares pedagógicos, transcendendo a mera recreação para se tornar uma ferramenta de construção cognitiva e emocional. O encantamento emergiu como um fenômeno coletivo, descrito pelas professoras como visível no brilho dos olhos das crianças durante as narrativas, simbolizando a conexão afetiva entre contador e ouvintes. A imaginação foi percebida como uma ferramenta que permite às crianças transcenderem limites materiais, inserindo-se em universos simbólicos mesmo em um ambiente com recursos escassos. Durante as discussões, uma das educadoras citou Paulo Coelho, afirmando que “a imaginação é a linguagem da alma”, reforçando a ideia de que as histórias abrem portais para mundos internos e externos. Já o protagonismo, reforçado pela citação da educadora Adriana Friedmann — “Deixar as crianças serem protagonistas é uma das chaves para a promoção da saúde das nossas sociedades” —, foi vinculado à autonomia infantil. As professoras também mencionaram Paulo Freire, destacando sua máxima de que “a criança não é um depósito de informações, mas um participante ativo da aprendizagem” (Freire, 1996), o que justifica a valorização da voz e das escolhas das crianças durante as narrativas.



Quanto ao sistema periférico, integrado pelas palavras viajar, diversão e dinâmica, ele revela aspectos adaptativos e contextuais da prática pedagógica. A diversão, embora menos citada, reflete a necessidade de equilibrar objetivos educativos com a criação de momentos prazerosos, especialmente em um contexto de recursos limitados, onde o engajamento emocional das crianças é crucial para compensar a falta de materiais. A dinâmica remete à flexibilidade metodológica exigida pelas professoras para adaptar histórias ao espaço físico reduzido da creche, utilizando gestos corporais e entonações variadas de voz para substituir recursos visuais. Já viajar foi associado ao poder das narrativas de transportar as crianças para além das limitações físicas do ambiente, criando uma “fuga imaginativa” que compensa a carência de estímulos externos. Essa adaptação foi ilustrada pela professora Margarida: 'Sem recursos, viramos contadores de histórias com as mãos – criamos aviões, monstros e castelos no ar. As crianças viajam mesmo sem sair do lugar'. A flexibilidade do sistema periférico, portanto, não apenas compensa limitações materiais, mas ressignifica a prática pedagógica, confirmando Abric (1994).

Durante as discussões, as professoras criticaram a contradição entre as exigências institucionais e a realidade material, ressaltando que “querem resultados sem disponibilizar recursos”. Essa fala ecoa a tensão entre as expectativas pedagógicas e as condições concretas de trabalho, reforçando a necessidade de políticas públicas que aliem teoria e infraestrutura. A pesquisa não apenas mapeou categorias teóricas, mas deu voz a professoras que reinventam a prática pedagógica diante de adversidades. A ênfase no núcleo central destaca valores pedagógicos consolidados, ancorados em teóricos como Freire e Coelho, enquanto o sistema periférico revela a resiliência em adaptar-se a contextos desafiadores. As críticas às condições estruturais — sintetizadas na frase “querem resultados sem disponibilizar recursos” — evidenciam a urgência de investimentos que apoiem práticas já reconhecidas como transformadoras. Assim, o estudo configura-se como um retrato de resistência criativa, onde a educação infantil transcende limitações materiais por meio da arte narrativa e do compromisso ético com o desenvolvimento integral das crianças.

## Conclusão

Nosso estudo mergulha na estrutura metodológica das representações sociais da contação de histórias infantis, explorando o papel fundamental da narração lúdica como uma prática pedagógica que promove o desenvolvimento integral das crianças, com base na perspectiva dos educadores da creche Jardim Encantado. Com base na Teoria das



Representações Sociais (RS), e nas contribuições de pensadores como Durkheim, Moscovici e Dieb, evidenciamos como as percepções dos educadores influenciam suas práticas e o significado que atribuem à narrativa na educação infantil. Para os professores envolvidos, a narração lúdica vai além de simplesmente contar histórias; ela se transforma em uma ferramenta envolvente que permite às crianças se engajar em seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. As representações sociais que emergem - como ludicidade, encantamento, imaginação e protagonismo - refletem a importância que essa prática pedagógica possui no processo de aprendizado das crianças.

Esses aspectos indicam que a narração não apenas imerge as crianças em um universo simbólico, mas também as capacita a exercer autonomia e protagonismo, como ressalta a professora Florzinha: “A criança é a protagonista de sua aprendizagem.” Desse modo, elas podem observar o mundo ao seu redor e desenvolver habilidades socioemocionais essenciais através da função transformadora das contações lúdicas. A pesquisa também se ocupa em observar a infraestrutura, investigando como os educadores se adaptaram às limitações do ambiente escolar, que frequentemente carece de mais recursos e de espaço adequado.

A abordagem periférica, com suas nuances de representações sociais como viagem, diversão e dinâmica, revela a criatividade e flexibilidade dos professores na narração, utilizando gestos, entonações e outras estratégias para superar a falta de conexão visual. Esse processo de adaptação ilustra a perseverança dos educadores e ressalta a importância do planejamento em uma pedagogia que responda às realidades do cotidiano escolar. Além disso, os professores manifestam preocupações sobre as condições materiais de trabalho na instituição, evidenciando a urgência de políticas públicas que garantam os recursos necessários para a implementação de práticas pedagógicas transformadoras. A educadora Borboletinha emociona-se ao destacar que “o poder público busca ampliar a educação de dois para três anos, o que é muito desejado, porém, a educação infantil ainda carece de investimentos e de maior atenção.”

As informações deste estudo mergulham na estrutura metodológica das representações sociais dos contos infantis, explorando o papel fundamental da narração lúdica como uma prática pedagógica que promove o desenvolvimento integral das crianças, a partir da perspectiva dos educadores da creche Jardim Encantado. Para as professoras envolvidas, a narração lúdica vai além de simplesmente contar histórias; ela se transforma em uma ferramenta envolvente que permite às crianças se engajarem em seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social, desse modo, transformarem suas concepções de mundo.





Essa estrutura hierárquica – com um núcleo central estável e um sistema periférico adaptativo – confirma os postulados de Abric (1994), para quem as representações sociais organizam-se em torno de elementos consensuais e imutáveis (Ex: ludicidade como valor pedagógico) que garantem a identidade do grupo, enquanto aspectos periféricos (Ex: dinâmicas criativas) possibilitam a negociação com contextos adversos. A plasticidade observada nas práticas docentes, mesmo em condições precárias, reflete o caráter dinâmico das representações sociais destacado por Jodelet (2001), que as entende como sistemas vivos, constantemente ressignificados pela interação entre tradições culturais e realidades materiais.

As representações sociais que emergiram – organizadas em um núcleo central (ludicidade, encantamento, imaginação, protagonismo) e um sistema periférico (viajar, diversão, dinâmica) – confirmam a estrutura proposta por Abric (1994), em que elementos centrais asseguram a coerência identitária do grupo, enquanto os periféricos possibilitam a adaptação a contextos desafiadores. A capacidade das professoras em ressignificar práticas, mesmo com recursos limitados, ecoa Jodelet (2001), para quem as representações sociais são processos vivos, moldados pela tensão entre tradições culturais e realidades imediatas. Essa dinâmica revela não apenas a resiliência docente, mas a função emancipatória da contação de histórias como ferramenta de resistência pedagógica.

O estudo mostra como os educadores se adaptaram às limitações do ambiente escolar, que frequentemente carece de recursos e espaço adequado. A abordagem periférica, com seus nuances de representações sociais como viagem, diversão e dinâmica, revela a criatividade e flexibilidade dos professores na narração, utilizando gestos, entonações e outras estratégias para superar a falta de conexão visual. Esse processo de adaptação ilustra a perseverança dos educadores e ressalta a importância do planejamento em uma pedagogia que responda às realidades do cotidiano escolar. Além disso, os professores expressam preocupações quanto às condições materiais de trabalho na instituição, o que evidencia a urgência de políticas públicas que assegurem os recursos necessários para viabilizar práticas pedagógicas transformadoras. As vozes dos educadores refletem a tensão entre as expectativas institucionais e as limitações reais, apontando para a necessidade de um suporte mais contextualizado que favoreça pedagogias capazes de promover o desenvolvimento holístico das crianças.

Assim, os resultados sugerem a necessidade de incluir, na formação docente, módulos práticos sobre adaptação de recursos lúdicos em contextos de escassez, além de políticas públicas que garantam infraestrutura mínima (Ex: livros, fantoches) para efetivar as representações sociais identificadas. Como limitação, destaca-se o tamanho amostral (n=8),



que restringe generalizações. Futuros estudos poderão ampliar a amostra e utilizar softwares como Iramuteq para análises lexicais complementares, explorando variações regionais nas representações.

Por fim, o estudo enfatiza o valor da narração lúdica como uma prática essencial para formar leitores críticos e reflexivos, mesmo em meio a desafios. Essa abordagem contribui significativamente para criar um ambiente educacional que transcende as limitações físicas, permitindo que as crianças se desenvolvam de maneira integrada. Assim, a pesquisa não apenas enriquece o debate sobre a teoria na educação infantil, mas também destaca a importância de valorizar e promover práticas pedagógicas importantes, como a narração, que influenciam o crescimento e a formação das crianças ao longo do tempo. O caminho para uma educação de qualidade passa pelo reconhecimento de que os professores, em todo o mundo, são protagonistas em sua função social e representam o elemento essencial por trás da educação de qualidade que a sociedade necessita. Por isso, é fundamental garantir condições de trabalho que possibilitem a implementação sistemática e contínua de práticas pedagógicas significativas que propiciem essa transformação.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. Prefácio. In SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, p.7-9, 1994.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2006.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001.
- COELHO, Paulo. **O Alquimista**. Editora Rocco, 1988.
- DIEB, Messias Holanda. **Educação infantil e formação docente**: um estudo em representações sociais. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.
- DIEB, Messias Holanda. **Representações sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia**. Tradução de Fernando Dias Andrade. São Paulo: Martin Claret, 2009.



- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIMA, A. **Práticas pedagógicas na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MACHADO, Ana Maria. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2004.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- RODRIGUES, Marisa Augusta. **A arte de contar histórias**. São Paulo: Paulinas, 2005.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VARGAS, Maria. **Leitura**: uma aprendizagem de prazer. São Paulo : Ática, 2000.
- VERGÈS, Pierre. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. **Bulletin de Psychologie**, Paris, XLV, 1992.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1985.