

## **COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica -  
MPPEB

Aparecida Maria Peres Mainenti

### **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

Um caminho para aprimorar o letramento literário

### **MANUAL PARA DOCENTES**

Curso de Contação de Histórias Técnicas e Recursos Multimídia

Rio de Janeiro  
2023



Aparecida Maria Peres Mainenti

## **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

Um caminho para aprimorar o letramento literário

### **MANUAL PARA DOCENTES**

Curso de Contação de Histórias Técnicas e Recursos Multimídia

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador: Litt.D. Jorge Luiz Marques de Moraes

Rio de Janeiro  
2023

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

M225 Mainenti, Aparecida Maria Peres

Contaçon de histórias: um caminho para aprimorar o letramento literário / Aparecida Maria Peres Mainenti. - Rio de Janeiro, 2023.

124 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Jorge Luiz Marques de Moraes.

1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Letramento literário. 3. Arte de contar histórias. 4. Leitura. 5. Multiletramento. 6. Anos iniciais do ensino fundamental – Estudo e ensino. I. Moraes, Jorge Luiz Marques de. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 807

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Aparecida Maria Peres Mainenti

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**  
Um caminho para aprimorar o letramento literário

**MANUAL PARA DOCENTES**  
Curso de Contação de Histórias Técnicas e Recursos Multimídia

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

Litt.D. Jorge Luiz Marques de Moraes (Orientador)  
Colégio Pedro II

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Betânia de Almeida Pereira  
PROFLETRAS/UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Vieira da Silva do Amparo  
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro  
2023

Dedico esta pesquisa aos meus avós maternos, Deolinda e Manoel, que despertaram em mim o prazer do maravilhoso, do fantástico e mágico no universo das histórias.

E aos meus netos, Eduarda, Ernesto, Ana Júlia, Vicente e Maria Fernanda, que, no fluxo contínuo de nossa ancestralidade, (re)vivem comigo com imenso afeto esse fascinante espaço de descobertas.

## AGRADECIMENTOS

À Panturminha, fortaleza inesgotável de apoio, carinho, parceria e amizade, sem a qual, eu não teria concluído esta pesquisa. É um grande orgulho pertencer a esse grupo.

Ao Prof. Dr. Jorge Marques, que me conduziu com muita sabedoria pelo longo e atribulado caminho da investigação científica, sempre manifestando acreditar no meu trabalho.

Aos professores do MPPEB – Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, que souberam transformar um curso presencial em curso remoto, da noite para o dia, em virtude da pandemia que assolou o mundo, e deixaram suas indelévels assinaturas em meu intelecto e meu coração.

À grande amiga Marisa Abrunhosa, eterna e incondicional parceira das alegrias e das dificuldades da vida, pelo acolhimento de minhas ideias, às vezes mirabolantes, sem o qual jamais teríamos realizado nossos projetos de Contação de Histórias, em escolas que tanto sofrem sem os recursos provenientes daqueles que juraram defender a Educação.

Ao meu amigo Marcos Luís do Nascimento Santos, também parceiro das alegrias da vida e dos projetos escolares, meu sincero abraço pela sempre prestimosa participação, sem questionar a finalidade, mas acreditando no meu potencial de trabalho.

À minha amiga Maria Luiza Alves da Silva, pela dedicada amizade, ajuda e parceria com as quais me honra há mais de trinta anos, sem elas este trabalho seria impossível.

Aos meus pais, Jandyra e Geraldo, pelo amor e dedicação com que conduziram a minha formação, sacrificando-se muitas vezes para que eu pudesse desfrutar de um futuro mais promissor.

À minha filha Bárbara e ao meu genro Leandro por confiarem na minha capacidade de realização.

Ao meu filho José e à minha nora Joana, pelo constante estímulo ao meu trabalho, demonstrando-o com palavras e ações.

Aos meus netos, Eduarda, Ernesto, Ana Júlia, Vicente e Maria Fernanda, na ordem cronológica para não causar ciúme, a quem dediquei este trabalho, por sempre ouvir minhas histórias e insistirem para que eu as contasse. Eles não imaginam como meu espírito se renova no nosso convívio.

*Quando eu morrer, filhinho,  
Seja eu a criança, o mais pequeno.  
Pega-me tu ao colo  
E leva-me para dentro da tua casa,  
Despe o meu ser cansado e humano  
E deita-me na tua cama.  
E conta-me histórias, caso eu acorde,  
Para eu tornar a adormecer.  
E dá-me sonhos teus para eu brincar...*

(CAEIRO, Alberto. O Guardador de Rebanhos, 1994)

## RESUMO

MAINENTI, Aparecida Maria Peres. **Contaçon de Histórias, um caminho para aprimorar o letramento literário**. 2023. 105f. Dissertação de Mestrado – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2023.

A pesquisa está inserida na temática Letramento Literário e Multiletramento e formula o problema a partir da constatação, feita por meio de pesquisa aos currículos e ementários dos cursos de Formação de Professores, em nível médio e superior, da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, de que há informação e conhecimento insuficientes nesses cursos sobre o papel da Contaçon de Histórias, especialmente, sobre sua relação com o letramento literário. Traçou-se como objetivo geral identificar atributos, técnicas e recursos multimídia acessíveis, desenvolvidos na Contaçon de Histórias que contribuem para o aprimoramento do letramento literário, vinculando-os às abordagens pedagógicas que busquem o aperfeiçoamento da capacidade leitora, interpretativa e escritora do público infantil. Como objetivos específicos do estudo, almejou-se identificar as etapas do processo, os elementos constantes da relação Contaçon de Histórias - Letramento Literário e as formas de avaliar o alcance do aprimoramento desejado, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este estudo se justifica, uma vez que, embora a Contaçon de Histórias seja elemento recorrente na Base Nacional Comum Curricular nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ela não faz parte do currículo dos Cursos de Formação de Professores, tanto em nível médio, quanto no ensino superior. Dessa maneira, deixa-se ao critério da vocação e do talento próprios dos docentes o exercício de tal prática. O estudo parte das premissas teóricas expostas nos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores Regina Zilberman, Rildo Cosson e Roxane Rojo. Escolheu-se uma abordagem metodológica qualitativa, sob o paradigma das teorias crítica e multiculturalista, como preconizam Paulo Freire e Ana Ivenicki. Acredita-se que este projeto pode mostrar caminhos diferenciados para o processo de desenvolvimento da escrita e da leitura interpretativa, dentro de um formato já conhecido do público infantil, que é a Contaçon de Histórias. Trata-se de um estudo de tipo pesquisa-ação, nos moldes defendidos por Michel Thiollent, desenvolvido com o apoio dos seguintes instrumentos: questionários, entrevistas informais e observação participante não estruturada. O público-alvo foi composto por professores habilitados e em processo de formação, provenientes de Cursos de Formação de Professores, tanto de nível médio, quanto de nível superior. O produto educacional intitula-se Manual para Docentes – Contaçon de Histórias – Técnicas e Recursos Multimídia, construído por meio de Curso de Extensão, realizado sob a chancela do Colégio Pedro II, para o público-alvo da pesquisa. Seu intuito foi capacitar professores quanto às técnicas e práticas pedagógicas de Contaçon de Histórias de obras da literatura infantil brasileira, explorando um variado repertório, com vistas ao enriquecimento do letramento literário, com apoio de recursos multimídia. Por meio dos trabalhos desenvolvidos pela pesquisa, observou-se que seus participantes foram capazes de reproduzir e criar estratégias pedagógicas de letramento, proporcionando aos seus alunos oportunidades diferenciadas de experimentação prazerosa da leitura literária.

Palavras-chave: contaçon de histórias; letramento literário; multiletramento

## ABSTRACT

MAINENTI, Aparecida Maria Peres. **Storytelling, a way to improve literary literacy**. 2023. 105f. Master's Thesis – Colégio Pedro II, Pro-Rectorcy of Post-Graduation, Research, Extension and Culture, Professional Master's Program in Basic Education Practices, Rio de Janeiro, 2023.

The research is inserted in the theme Literary Literacy and Multiliteracy and formulates the problem from the finding, made through research to the curricula and menus of teacher training courses, at medium and higher level, of the public network of the State of Rio de Janeiro, that there is insufficient information and knowledge in these courses on the role of Storytelling, especially about its relationship with literary literacy. It was outlined as the general objective to identify attributes, techniques and accessible multimedia resources, developed in Storytelling that contribute to the improvement of literary literacy, linking them to pedagogical approaches that seek the improvement of the reading, interpretive and writer's capacity of the children's public. As specific objectives of the study, it is intended to identify the stages of the process, the elements contained in the relationship Storytelling - Literary Literacy and the ways to evaluate the scope of the desired improvement, in the initial years of elementary school. This study is justified, since, although Storytelling is a recurrent element in the National Common Curriculum Base in the initial grades of Elementary School, it is not part of the curriculum of Teacher Training Courses, both in high school and in higher education. In this way, it is left to the criterion of the vocation and talent proper to the teachers the exercise of such practice. The study is based on the theoretical premises exposed in the works developed by researchers Regina Zilberman, Rildo Cosson and Roxane Rojo. A qualitative methodological approach was chosen under the paradigm of critical and multiculturalist theories, as recommended by Paulo Freire and Ana Ivenicki. It is believed that this project can show different paths to the process of development of writing and interpretive reading, within a format already known to children, which is Storytelling. This is a research-action study, in the form advocated by Michel Thiollent, developed with the support of the following instruments: questionnaires, informal interviews and unstructured participant observation. The target audience was composed of qualified teachers in the process of training, coming from Teacher Training Courses, both of medium and higher level. The educational product is entitled Manual for Teachers - Storytelling - Techniques and Multimedia Resources, built through an Extension Course, held under the seal of the Pedro II College, for the target audience of the research. Its purpose was to train teachers regarding the techniques and pedagogical practices of Storytelling of works of Brazilian children's literature, exploring a varied repertoire, with a view to enriching literary literacy, with the support of multimedia resources. Through the work developed by the research, it was observed that its participants are able to reproduce and create pedagogical literacy strategies, providing its students with differentiated opportunities for pleasurable experimentation of literary reading.

Keywords: storytelling; literary literacy; multiletrament

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 – Logomarca do Curso de Extensão – Contação de Histórias – Técnicas e Recursos Multimídia .....	63
--	----

## **LISTA DE TABELAS**

Quadro I – Apresentação do Curso de Extensão – Contação de Histórias – Técnicas e Recursos Multimídia .....	66
---	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Questionário – Escolaridade dos Participantes .....	79
Gráfico 2 – Questionário - Quantidade de crianças na atividade .....	80
Gráfico 3 – Questionário - Lembranças de contação de histórias por professores .....	80
Gráfico 4 – Questionário - Relação com a leitura hoje .....	82
Gráfico 5 – Questionário - Frequência de leitura de livros por prazer .....	83
Gráfico 6 – Questionário - Tipo de leitura preferida .....	83
Gráfico 7 – Questionário - Gosto por contar histórias .....	85
Gráfico 8 – Questionário - Interesse em participar de Curso de Contação de Histórias .....	85
Gráfico 9 – Questionário - Como desenvolver a Contação de Histórias em Cursos de Formação de Professores? .....	86
Gráfico 10 – Questionário - Qual deve ser a disciplina? .....	87

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP/CP-II – Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II

COLE – Congresso de Leitura

COVID 19 – *Coronavirus Disease*, ano 2019

GNL – Grupo de Nova Londres

HQ – História em Quadrinhos

MPPEB – Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica

PROPGPEC – Pró-Reitoria de Pós Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

SEEDUC – Secretaria Estadual de Educação

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

RPG – *Role-Playing Game*

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Letramento Literário .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 Multiletramento .....</b>	<b>30</b>
<b>2.3 Contação de Histórias .....</b>	<b>40</b>
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>55</b>
<b>3.1 Instrumentos de geração de dados .....</b>	<b>58</b>
<b>3.2 Metodologia de análise de dados .....</b>	<b>60</b>
<b>3.3 Descrição das etapas da pesquisa .....</b>	<b>61</b>
<b>4 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>63</b>
<b>5 ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>67</b>
<b>5.1 Entrevistas Informais .....</b>	<b>67</b>
<b>5.2 Questionário .....</b>	<b>78</b>
<b>5.3 Observação Participante Não Estruturada .....</b>	<b>89</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NÃO ESTRUTURADA .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE D - TRMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - MAIORES DE IDADE.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - RESPONSÁVEL LEGAL.....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE G - FORMULÁRIO DE SONDAAGEM .....</b>	<b>123</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce da lembrança mágica da minha infância, em que eu, encantada, ouvia de meus avós maternos histórias fabulosas, cheias de fantasia. De Vovó, uma dessas histórias deixou até o refrão, que ainda ouço na minha imaginação, quando lembro desses momentos. Era a história da velhinha, viúva e sem filhos, que ficou isolada em seu sítio sem perceber que seus vizinhos haviam fechado todas as suas saídas para a estrada. Eles queriam comprar suas terras, mas ela não queria vendê-las. Assim, a velhinha arquitetou um plano para sair e entrar no seu sítio. Entrou numa cabaça grande e bem tampadinha e começou a falar umas palavras mágicas, que diziam assim:

*Roda, cabaça, que nunca andança/  
Traz que tum, Tum que traz  
Roda, cabaça, que nunca andança/  
Traz que tum, Tum que traz*

Quando terminava de cantar, já estava na estrada ou em seu sítio, conforme seu intento. Ao contar essa história para um dos meus netos, viajamos pela narrativa, criamos espaços maravilhosos no sítio com animais, árvores, verduras, legumes, frutas. Na nossa versão, a velhinha acabou ficando rica, de tantos doces que vendia, além de ovos, leite, galinhas e outros produtos. No final, comprou os sítios dos seus vizinhos para expandir sua plantação e criação de animais. Era o final feliz que ele e eu tanto esperávamos.

Já Vovó era um contador de causos maravilhosos. Ele era maquinista de trens de passageiros. Certa feita, conduzia sua locomotiva debaixo de muita chuva, muito preocupado com as barreiras e obstáculos na estrada de ferro. Ele recebeu um comunicado de rádio dizendo que a próxima ponte que ele deveria atravessar havia caído. Por uns instantes, ficou sem saber o que fazer, mas logo lhe surgiu uma ideia brilhante. Acelerou a velocidade da máquina tanto, mas tanto, que o dial que a marcava girou umas três vezes para indicar tamanho esforço. No meio de tanta ansiedade, medo e preocupação com os passageiros, o trem estava cheio, ele ficou concentrado no seu ato de bravura e quanto mais se aproximava da ponte, mais acelerava a máquina. Enfim, num voo espetacular, Vovô conseguiu saltar a ponte sobre o espaço caído e “aterrissou” sua máquina espetacularmente possante na outra ponta da ponte. Quando ele terminava de contar, todos nós aplaudíamos muito. Os menores ficavam impressionados com os feitos de nosso herói particular e muito íntimo.

Aliei a estas memórias minha prática docente sensível ao apelo da alma infantil de dar asas à imaginação e aproveitar esse voo fascinante. Como professora de Literatura e pedagoga

docente em curso de Formação de Professores, participo de um trabalho experimental que visa iniciar os futuros professores na arte de contar histórias.

Tal projeto é uma iniciativa dos professores das disciplinas pedagógicas do Curso de Formação de Professores, em nível médio, na modalidade Normal, de Colégio da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Originou-se há, aproximadamente, treze anos, quando se percebeu que a grade curricular do curso em questão não contemplava o aprofundamento do assunto.

Na trajetória desse trabalho, muitas etapas já haviam sido percorridas e todas bem-sucedidas, com ampla receptividade por parte de docentes e alunos do Curso Normal (nível médio). Faltava a construção teórica e acadêmica do projeto. Assim, iniciei minha caminhada em busca da investigação mais profunda do tema.

Embora o benefício que a Contação de Histórias provoque nos estudantes de todas as idades seja reconhecido, não foi possível ainda descobrir a razão de o tema não constar sistematicamente dos currículos ou ementas dos cursos de formação de professores. Assim, o problema de pesquisa foi formulado a partir da constatação, por meio de pesquisa aos currículos e ementários dos cursos da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, destinados à formação de professores, em nível médio e superior, respectivamente, de que há informação/conhecimento insuficientes nos cursos de formação de professores sobre o papel da Contação de Histórias e, especialmente, sobre sua relação com o letramento literário.

A pesquisa foi centrada em três conceitos-chave: Letramento Literário, Contação de Histórias e Multiletramento e recebeu o aporte teórico dos pesquisadores Regina Zilberman, para a Literatura Infantil, Rildo Cosson, para Letramento Literário, e Roxane Rojo, para Multiletramento. A abordagem metodológica escolhida foi a qualitativa, sob o paradigma das teorias crítica e multiculturalista, como preconizam Paulo Freire e Ana Ivenicki.

O estudo desenvolvido enquadrou-se no tipo pesquisa-ação, nos moldes defendidos por Michel Thiollent, apoiando-se nos seguintes instrumentos de geração de dados: questionários, entrevistas informais e observação participante não estruturada. Os dados gerados foram analisados à luz da teoria de Análise do Discurso, formulada por Dominique Maingueneau, José Luiz Fiorin e Eni Orlandi.

Idealizei como objetivo geral da presente pesquisa identificar atributos e técnicas desenvolvidos na Contação de Histórias que contribuem para o aprimoramento do letramento literário, bem como a utilização de recursos multimídia acessíveis no Brasil, vinculando-os às abordagens pedagógicas que busquem o aperfeiçoamento da capacidade leitora, interpretativa

e escritora do público infantil. Fundamentei-me nas afirmações de dois grandes teóricos Regina Zilberman e Rildo Cosson, que apresento adiante.

No intuito de trazer o universo do letramento literário voltado para as crianças, com o objetivo de formar leitores críticos e criativos, busquei transpor, para as questões a serem desenvolvidas nesta pesquisa, as orientações de Cosson (2019b), contidas nas seguintes palavras: “[...] se quisermos formar leitores capazes de experimentar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. [...] É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo” (COSSON, 2019b, p.29).

Zilberman (2010) assegura que as crianças, desde muito cedo, estão expostas ao letramento literário, pois são apresentadas ao mundo da fantasia pela escuta de histórias, independentemente de acesso ao livro.

Para desenvolver o objetivo geral exposto anteriormente, estabeleci alguns objetivos específicos do estudo. Em primeiro lugar, almejei identificar as etapas do processo, os elementos constantes da relação Contação de Histórias - Letramento Literário e as formas de avaliação que oferecessem aos docentes uma visão clara e eficiente das questões levantadas. Concomitantemente, pretendi investigar como ocorre o aprimoramento do citado processo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com relação aos recursos multimídia, é importante salientar que o objetivo deste estudo era utilizá-los como ferramenta de uma linguagem contemporânea e multimodal, possível de ser disponibilizada inclusive nas escolas públicas do país, bem como fosse capaz de atender às demandas mínimas de uma modernidade, que já adentrou a vida de qualquer um de nós. Não era pretensão ensinar a técnica de elaboração e execução desses recursos, apenas, identificá-los e buscar sua compatibilidade e adequação para com o trabalho pretendido.

Como segunda etapa, após a aplicação das técnicas e dos recursos multimídia adequados à prática de narração de história, seria possível promover a apresentação *on-line* de obras da literatura infantil brasileira, nos espaços escolares, que podem ser bibliotecas, salas de leitura ou salas de aula. Este foi um momento ímpar para os participantes da pesquisa, pois puderam colocar em prática o trabalho que desenvolveram durante esse período.

Considerando que a presente pesquisa pretendeu, por intermédio da Contação de Histórias, aprimorar o letramento literário de crianças, algumas questões surgiram como possíveis hipóteses a serem investigadas, tais como: (i) é necessário dominar a habilidade de encenação teatral para contar uma história; (ii) o uso de recursos tecnológicos/digitais substitui a utilização de material didático artesanal; e (iii) há gêneros textuais mais compatíveis com determinada técnica e/ou recurso multimídia. Para confirmar ou refutar as hipóteses formuladas, utilizei tanto o referencial teórico escolhido no estudo do assunto quanto os instrumentos de geração de dados, bem como a produção dos participantes do Curso de Extensão em Contação de Histórias, produto educacional da presente pesquisa.

Este estudo se justifica, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular contempla, na Área de Linguagens, como competência específica para o ensino de Língua Portuguesa para as séries iniciais do Ensino Fundamental, o desenvolvimento de Práticas de Linguagem voltadas para a estimulação da oralidade dos discentes, e como Objeto de Conhecimento para isso a “Contagem de Histórias” (BRASIL, 2018, p.96), como escrito no documento legal. Portanto, essa é uma habilidade que precisa ser desenvolvida pelos futuros professores em sua formação.

No entanto, ela não faz parte do currículo nem das ementas dos Cursos de Formação de Professores da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro, conforme consulta feita ao Currículo Mínimo do Curso Normal das Escolas de Ensino Médio, elaborado pela SEEDUC-Secretaria Estadual de Educação, em 2013. O mesmo acontece no ensino superior, em suas grades curriculares e Ementas dos Cursos de Pedagogia e Letras (Português-Literatura) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ e da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, conforme disponível nos Ementários das instituições dos anos de 2019 e 2021.

De acordo com Gama (2017), em sua tese de Doutorado sobre a trajetória da disciplina ‘Contação de Histórias’ no ensino superior no Brasil, constatou-se que, em âmbito nacional, apenas uma instituição de ensino possui na sua grade curricular de Graduação a disciplina Contação de Histórias: Faculdade Metodista Granbery, em Juiz de Fora, Minas Gerais, no Curso de Pedagogia. Desta maneira, deixa-se ao critério da vocação e do talento próprios dos futuros professores a exercerem a prática.

Observei, ainda, em levantamento nos catálogos de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que muito se tem estudado sobre o tema Contação de Histórias em várias áreas do conhecimento. Em consulta feita em 28 de agosto de 2020, os trabalhos totalizaram cerca de 1.211.488 entre teses e dissertações. No

entanto, quando restringi a busca às áreas de Educação e Letras, em nível de Mestrado Profissional, e incluí o descritor Letramento Literário, este número caiu para 4 (quatro) trabalhos desenvolvidos no período de 2015 a 2018.

Em nova consulta realizada em 14 de março de 2022, para o período de 2015 a 2021, utilizando apenas o descritor ‘Contação de Histórias’, o número de trabalhos de teses e dissertações cresceu para 1.392.374, demonstrando que este assunto continua a interessar aos estudos acadêmicos. Ao acrescentar mais um descritor ‘Letramento Literário’ e os mesmos filtros usados na pesquisa de 2020 – áreas de Educação e Letras, em nível de Mestrado Profissional – surgiram 8 (oito) dissertações, todas na área de Letras. Desse total de dissertações de Mestrado Profissional em Letras sob os temas Contação de Histórias e Letramento Literário, apenas 3 (três) estão diretamente ligadas ao tema que escolhi pesquisar.

Ao analisar os estudos selecionados, inclusive quanto à Formação de Professores, não obtive notícia de estudos que se destinassem a oferecer uma contribuição didático-pedagógica de cunho sistemático e efetivo como nesta pesquisa.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO E CONCEITUAL

A intenção central da pesquisa, a saber, o aprimoramento do letramento literário por intermédio da Contação de Histórias, encontrou eco nas formulações de Rildo Cosson (2019a) sobre letramento literário, especialmente quando este cita a Contação de Histórias como estratégia pedagógica para a leitura e aponta seus benefícios à formação do leitor:

Prática ancestral, contar histórias é uma estratégia pedagógica que usualmente entra na escola como parte da preparação das crianças para a leitura. Embora seja usada há bem mais tempo com a função de acalmar e entreter as crianças, contemporaneamente se reconhece na contação de histórias uma forma privilegiada de ampliação de vocabulário, relação com o impresso, estímulo à imaginação, desenvolvimento da criatividade e do senso crítico, incorporação de modelos narrativos, incentivo à leitura, promoção de valores e crescimento emocional, além de funcionar como ponto de partida ou ligação entre conteúdos programáticos. (COSSON, 2019a, p.112).

Zilberman (2010) contemplou em estudos de letramento literário infantil, a Contação de Histórias, como se pode averiguar no trecho a seguir, em que a escritora valoriza essa prática e a contextualiza com a vida social da criança:

A criança fica exposta igualmente ao letramento literário, já que, desde pequena, é iniciada ao universo da fantasia, que lhe aparece por meio da escuta de histórias. Essas mostram-se sob diferentes formatos: contadas oralmente, lidas em voz alta por outras pessoas, vistas, quando se trata da audiência a programas de televisão, teatro infantil ou cinema. De todo o modo, o conhecimento do mundo da ficção, vital para a apreciação de obras dirigidas à infância, dá-se mesmo quando o acesso ao livro é dificultado por razões econômicas, sociais ou culturais (ZILBERMAN, 2010, p. 130).

Da mesma forma, Rildo Cosson (2019a) aponta a riqueza da experiência da Contação de Histórias e enfatiza seu efeito de prazer tanto para quem conta, quanto para quem ouve, constituindo-se em uma experiência única para ambos, como revelam as palavras abaixo:

Quando se conta uma história que foi memorizada para esse fim, o texto adquire outro sentido único que é dado por aquele leitor, tal como um pianista imprime sua marca numa peça musical. As palavras são conhecidas, mas o som delas em nossos ouvidos não é o mesmo. Daí a importância de que a contação de histórias não seja uma atividade só do professor, mas também dos alunos que devem aprender como realizar essa entrega de si ao texto e esse domínio do texto (COSSON, 2019a, p.114-115).

Foram adotadas as premissas teóricas e metodológicas expostas tanto nos estudos desenvolvidos pela pesquisadora Regina Zilberman, no campo da Literatura Infantil, quanto no trabalhos do professor e pesquisador Rildo Cosson, uma vez que ambos os autores possuem ideias convergentes e complementares, no que diz respeito ao tema a ser estudado.

Apoiada, assim, em pilares teóricos representados por pensadores amantes da causa do letramento literário, aliei nesta pesquisa não só o dever de cumprir um trabalho acadêmico, mas também e principalmente o prazer de estudar prática tão criativa, que remete a momentos tão sublimes da infância.

Quanto à abordagem metodológica adotada, esta foi a qualitativa, calcada nos paradigmas das teorias crítica e multiculturalista, de Paulo Freire e Ana Ivenicki. Sendo assim, o traço marcadamente emancipador e libertário da pedagogia freireana foi o fio condutor da elaboração deste estudo e buscou o diálogo constante entre seus participantes para a reflexão das questões advindas das ações propostas neste estudo:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p.45).

Em Freire (1997, p.11), vislumbra-se a dimensão que a palavra, lida ou falada, assume na vida humana e a transforma em social: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Por essas palavras, o mestre Paulo Freire ensina o quanto viver e ler estão entrelaçados, o quanto um alimenta o outro e permite ao homem um voo poderoso na imaginação e na realidade, unindo-as e criando o novo.

Vicentini e Verástegui (2015) salientam que as ideias de Paulo Freire se aproximam muito do ideário multiculturalista, pois ambos acreditam que na Educação se deve exercitar os processos de emancipação individual e coletiva, possibilitando uma intervenção na sociedade e possibilitando a superação da realidade que se pretende transformar:

A emancipação defendida por Freire contempla também o chamado multiculturalismo, onde o direito de ser diferente numa dita democrática, também deve propiciar o diálogo crítico entre as inúmeras culturas, com vistas à ampliação e a consolidação dos processos emancipatórios (VICENTINI; VERÁSTEGUI, 2015, p.42).

A partir desses comentários, a escolha do paradigma multiculturalista para também permear a elaboração dos trabalhos pareceu acertada, pois os argumentos defendidos pelos pensadores multiculturalistas coadunam-se com o pensamento e a prática de Freire, como se pode verificar a seguir. Em ensaio produzido em 2018, por ocasião de conferência sobre o multiculturalismo no campo educacional, Ana Ivenicki afirma que os profissionais da escola podem ser considerados pesquisadores em ação, na construção de “ações e discursos de formação em diálogo com as culturas docentes [...], “sujeitos (que são) portadores de identidades culturais singulares, inseridos em contextos culturais...”. Enfatiza, ainda, a autora a necessidade de “combater o pensamento único, bem como a importância em se ter acesso a pontos de vista culturais plurais...” (IVENICK, 2018, p.1159-1160).

Passo, a seguir, a desenvolver os conceitos-chave da pesquisa – Letramento Literário, Contação de Histórias e Multiletramento – de forma que possibilite aos leitores deste trabalho acompanhar o desenrolar de ideias advindas da pesquisa bibliográfica realizada, bem como tomar conhecimento de assuntos relacionados aos conceitos-chave de grande importância também para o alcance dos objetivos deste estudo.

## 2.1 Letramento Literário

Antes de adentrar no descritor Letramento Literário, faz-se necessário uma breve conceituação do termo Letramento e sua utilização no Brasil, na busca de uma definição norteadora do trabalho que é desenvolvido nesta pesquisa.

Conforme Vianna *et al.* (2016, p.33), o termo Letramento foi utilizado pela primeira vez no Brasil em 1986, por Mary Kato, em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Alguns anos depois, considerando os novos estudos das práticas sociais da leitura e escrita, a expressão esteve presente em inúmeros trabalhos acadêmicos de autoria de renomados estudiosos do tema, dos quais destacam-se Angela Kleiman, em *Os significados do letramento* (1995), Graça Paulino, em *Das Leituras ao Letramento Literário* (1979-1999) e Leda Verdiani Tfouni, em *Letramento e Alfabetização* (2006).

Magda Soares (2009) acredita que o termo letramento seja o correspondente no Português para a palavra inglesa *literacy*, originária do latim *littera*, que significa “letra”. O sufixo “-cy”, em inglês, refere-se à condição ou estado. Em nosso idioma, seguiu-se o mesmo procedimento, adicionando-se o sufixo “-mento” ao radical “letra-”. No entanto, o significado de ambas as palavras diferem um pouco: em inglês está ligada à capacidade ou habilidade para ler e escrever e, em português, significa condição ou estado resultante da utilização da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Soares (2009) apresenta também a definição de letramento mais difundida na educação brasileira: “Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 38). Entende-se assim letramento como resultado do processo de alfabetização, em que foram desenvolvidas práticas sociais decorrentes do aprendizado das técnicas de leitura e escrita.

A autora aprofunda sua definição explicando que o letramento só se concretiza nas práticas sociais, em que a participação do indivíduo demonstra o atendimento adequado das práticas de leitura e escrita. Acompanhe o raciocínio de Soares:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009, p.39-40).

Esse entendimento leva à compreensão do letramento como “uma proposta apta a ser trabalhada em todos os níveis escolares, desde a educação infantil ao ensino superior, com vistas a sair do âmbito escolar para ganhar proporções socioculturais”, como ponderam Barbosa e Souza (BARBOSA; SOUZA, 2015, p.269).

Com ligeiros vieses, outras autoras também enfocam o letramento como o uso da escrita e da leitura nas práticas sociais, como em Kleiman (1995), que conceitua o termo da seguinte maneira: “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.19). Observa-se, nas palavras citadas anteriormente, que a estudiosa enfatiza os aspectos sociais e utilitários do letramento.

Kleiman (2007) clarifica o conceito de letramento quando expõe a diferença entre ensinar uma prática, nesse caso, a alfabetização, e desenvolver uma habilidade, a do letramento, com múltiplas funções e contextos variados:

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde se predomina uma concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e de escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p.04).

Já Tfouni (2006) refere-se ao letramento enfocando seu caráter sócio-histórico e considera-o um conceito mais amplo e complexo do que a alfabetização, extrapolando a escola e, inclusive, o processo de alfabetização em si, o que pode ser constatado em suas palavras:

O letramento [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (TFOUNI, 2006, p. 9-10).

Completa ainda Tfouni (2006) que o letramento está relacionado a processos sociais mais amplos, sendo apontado como produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Simultaneamente, o letramento propicia “transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio e da sociedade industrial como um todo” (TFOUNI, 2006, p. 21-22).

Essa visão apresentada por Tfouni (2006) é compartilhada por Soares (2009), tendo em vista o fato de as práticas sociais e profissionais terem se tornado cada vez mais dependentes da língua escrita, exigindo aperfeiçoamento maior do que a alfabetização tradicional, tanto para crianças, quanto para adultos. Cada vez mais não basta simplesmente saber ler e escrever, é fundamental saber interpretar. Interpretar os elementos que rodeiam a vida do indivíduo, seja na vida escolar, na vida profissional ou na vida social, tornou-se indispensável para um bom uso e aproveitamento das oportunidades que a modernidade trouxe para o nosso cotidiano, possibilitando inclusive a sua interferência na realidade.

O termo letramento foi criado para demonstrar as diversas formas que a escrita é usada na sociedade atual. Daí, presume-se que seu significado é mais extenso do que saber ler e escrever, alcançando os conhecimentos veiculados pela escrita, suas práticas sociais, seus processos de interação e as relações de poder a ela concernentes (STREET, 2003 *apud* SOUZA; COSSON, 2011).

Considerando esse variado leque de práticas sociais em que a escrita atua, Souza e Cosson (2011) acreditam ser adequado o termo letramentos, no plural, para denominar essa abrangência de atuação da leitura e da escrita, bem como do vocábulo Multiletramento, para designar a complexidade dos meios de comunicação dispostos na sociedade atual, como preconiza o Grupo Nova Londres. Desse entendimento que o letramento atua de forma plural, surgem novas expressões, como letramento literário, letramento visual, letramento crítico, letramento digital, letramento financeiro, letramento midiático e até letramento matemático ou numeramento, que trata do processo de construção de sentido com os números.

Tratando-se da expressão letramento literário, Graça Paulino (2010) é precursora no seu uso, pois o termo, como revela Rosa (2011), foi registrado pela primeira vez em seu artigo *Funções e disfunções do livro para criança*, publicado em 1997. Segundo a intelectual mineira, o letramento literário, além de uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, compõe-se ainda de vários elementos do universo textual e simbólico, quais sejam:

a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico. (PAULINO, 2010 *apud* ROSA, 2011, p. 188)

Paulino (2010) dedicou-se também ao tema da formação do leitor literário e defendeu a discussão sobre o valor estético da literatura, sua dimensão social e o restabelecimento da “consciência do professor, ou do orientador, dos mediadores escolares de leitura” (PAULINO, 2010, p.118 *apud* ROSA, 2011, p. 193). Combateu o que denominou “disfunções do livro para crianças”, que enchem as bibliotecas de “banalidades e de narrativas idiotas” (PAULINO, 2010, p.118 *apud* ROSA, 2011, p. 193).

Um dos objetos de estudo desta pesquisa é o letramento literário, que vem a ser definido como uma expansão do termo letramento, que se encarrega da construção do sentido na área da literatura. Nas palavras de Paulino e Cosson, o letramento literário é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p.67). Para os autores, o letramento literário não é simplesmente uma habilidade pronta e acabada para se ler textos literários, pois ela exige dos leitores uma atualização constante dentro do universo literário. Ele é “uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103). Esses autores consideram ainda o letramento literário um tipo de letramento diferente, singular, pois este possui uma relação diferenciada com a escrita. Acrescentam ainda que a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, pois lhe cabe “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2019b, p.17).

Afirmam também Souza e Cosson (2011) que o letramento feito com textos literários permite a inserção no mundo da escrita, de uma forma privilegiada, uma vez que leva o leitor ao domínio da palavra a partir dela mesma.

Desde a Antiguidade Clássica, na Grécia Antiga, os textos literários foram usados para a formação dos estudantes como fonte de conhecimento. Obras literárias consagradas, como “Ilíada”, “Odisseia” e “Eneida”, por exemplo, eram utilizadas como veículo de aprendizado da língua materna culta, além de auxiliar na divulgação do saber filosófico e das coisas do cotidiano social, no intuito de oferecer sólida formação moral ao futuro cidadão (BARBOSA; SOUZA, 2015).

Ao levar em conta a acepção de letramento “como as diversas práticas sociais para aquisição de competências de leitura e escrita” (BARBOSA; SOUZA, 2015, p. 267), os autores

citados observam que o uso de obras literárias para a prática de leitura crítica em sala de aula possibilita a formação do aluno-autor, capaz de desenvolver de maneira autônoma e criativa atividades pertinentes à prática literária.

Nesse mesmo entendimento, Souza e Cosson (2011) chegam a afirmar que o letramento literário precisa da escola para ser realizado, pois ele necessita de um encaminhamento educacional específico para se concretizar. Nesse sentido, não corresponde tão somente à prática de leitura de textos literários, que pode ser feita sem a interferência de especialistas. É importante que se façam indagações ao texto – “quem e quando diz, o que diz, para que diz e para quem diz” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103) – para que se atinja o tão desejado letramento literário, isto é, as informações do texto vão sendo reveladas a partir dessas indagações, bem como pela aprendizagem de estratégias de leitura para alcançar a formação de repertório de leitura.

Cosson e Souza (2011) consideram que, dentre todas as competências culturais, ler é a mais valorizada em nossa sociedade, porque praticamente “tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita” (COSSON; SOUZA, 2011, p. 101). Nas palavras de Cosson, “ler é hoje tão vital quanto era rezar na Idade Média” (COSSON, 2019a, p.46).

Nesse contexto, a literatura é privilegiada, uma vez que, detentora do domínio da palavra, “tem o poder de metamorfosear-se em todas as formas discursivas” (COSSON, 2019b, p.17). O autor prossegue demonstrando as características interativas da literatura:

[...] A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2019b, p.17).

Cosson (2019a) assegura que para desenvolver, competentemente, a capacidade leitora é necessário ler de maneira formativa. Para que isso ocorra, o autor aponta cinco orientações específicas, a saber: ler diversos e diferentes textos, ler de diversos modos, ler para conhecer o texto que nos desafia e que responde a uma demanda específica, avaliar o que leu e ler para aprender a ler.

Enfocando o primeiro item dessas orientações, entende-se a leitura de diversos e diferentes textos, como a seleção de textos de variadas formas de composição e de tipos de

textos, de campos discursivos diferentes, que oferecem oportunidades de apropriação e recriação pessoal e social. É importante que o leitor acostumado com essa variação textual se sinta confortável a ponto de poder construir um repertório capaz de lhe servir de base para outras propostas de leitura.

Compreende-se a leitura de diversos modos, como o jeito que se faz a leitura de determinados tipos de textos, pois não se costuma, por exemplo, ler as partes de um jornal do mesmo modo. Pode-se saltar o editorial, fazer as palavras cruzadas ou outros jogos, assinalar os classificados, dedicar mais tempo à página cultural. Também não se lê um artigo científico como se lê um jornal. Ele requer uma leitura mais atenta, procurando fazer inferências e relacionando as informações ali contidas com as que já se possui.

Com relação ao item ler para conhecer o texto, que nos desafia e que responde a uma demanda específica, Cosson (2019a) observa que a escolha de um texto está diretamente relacionada ao interesse do leitor, seja no presente ou no futuro, ao que ele deseja ou precisa conhecer, entender e viver. Ressalta o autor que o texto deve ser motivador e possuir laços com a história de leitor, respeitando o nível de sua competência literária.

Quanto ao item que indica a necessidade de avaliar a leitura feita, ele se refere à capacidade de se identificar as características constantes na obra literária, analisando o que essa representa, os motivos pelos quais as questões foram assim apresentadas, relacionando-os aos contextos produtivo e histórico em que o texto se apresenta.

Por fim, Cosson (2019a) detalha o item ler para aprender a ler, consistindo no que o autor denomina leitura de aprendizagem ou metaleitura, aquele ato de “reflexão que se faz do processo de leitura no próprio momento da leitura” (COSSON, 2019a, p.48), e que vai permitir ao leitor o conhecimento e o controle dos seus mecanismos de leitura e, assim, aprimorá-los. O autor completa afirmando que todo leitor maduro pratica esse tipo de leitura. Acredita que “ler para aprender a ler é um exercício que precisamos fazer para manter e ampliar continuamente nossa competência de leitor” (COSSON, 2019a, p. 49).

Souza e Cosson (2011) alertam para que se evitem inadequações na escolarização da literatura, não transformando o literário em pedagógico. Para tanto, a primeira coisa é selecionar o livro a ser utilizado na turma para leitura e discussão, respeitados os rituais de leitura descritos por Magda Soares (2009), em seu artigo “A escolarização da leitura literária”, quais sejam: como se deve ler, o que ler e em quanto tempo ler.

Continuam Souza e Cosson (2011) afirmando que é imprescindível privilegiar o texto literário e, com muito cuidado, escolher o texto no seu suporte original - o livro infantil -, respeitar a integralidade da obra, não retirando ou saltando partes do texto, por considerá-las inadequadas para seus alunos. Concluem afirmando que “o texto literário carrega em sua elaboração estética as várias possibilidades de atribuição de sentidos” (SOUZA; COSSON, 2011, p.103) e que, quando bem conduzida, a prática de leitura do texto literário, a compreensão dos fatos se dá de forma adequada, correspondendo ao ideal de leitor que se quer formar.

Feita a escolha do texto literário, o próximo passo é o planejamento das estratégias de leitura. Souza e Cosson (2011) citam as sete habilidades ou estratégias no ato de ler, de acordo com Pressley (2002): conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Esclarecem os autores que, ao se proceder à leitura, todas essas habilidades são praticadas, mas que o(a) professor(a), ao ensinar esses mecanismos, deve explicá-los à medida que surgem durante a leitura do texto.

Por conhecimento prévio entende-se os conhecimentos que o leitor já possui sobre o assunto que está sendo lido e que ele, leitor, ativa a todo momento durante o processo de leitura, levando à compreensão dos significados do texto.

A estratégia de conexão é aquela em que a criança faz uso do conhecimento prévio, relacionando-o com o que está sendo lido. Por exemplo, quando ela se recorda de um fato de sua vida ou uma história contada, que vai ajudá-la a compreender o que está sendo dito no texto.

A inferência é quando a criança tira uma conclusão ou interpreta uma informação que não está dita explicitamente no texto. Por exemplo, na história de “Cinderela”, a morte da mãe da protagonista não é descrita, mas a criança entende o sofrimento dela, quando o texto apenas informa que ela leva flores ao túmulo da mãe e chora (AGUIAR, 2001).

Quando o texto leva o leitor a criar em sua mente imagens pessoais, envolvendo-o em sentimentos e sensações, prendendo sua atenção e tornando a leitura altamente significativa, ocorre a estratégia da visualização.

Fazer perguntas ao texto é um auxiliar importante na compreensão da história, pois o leitor vai percebendo as pistas que a narrativa oferece e, assim, facilita sua compreensão.

Para desenvolver a habilidade da sumarização, é necessário buscar a parte essencial do texto e separá-la dos detalhes. Para isso, é fundamental aprender o que é importante na narrativa, ou seja, as ideias principais do texto para compreender o enredo da história contada.

A estratégia de síntese requer uma habilidade maior do que simplesmente resumir um texto, uma vez que ela pressupõe uma articulação entre as ideias principais do texto e as impressões pessoais do leitor, realizando uma reconstrução do texto com acréscimo de suas inferências e percepções.

Os autores Souza e Cosson (2011) enfatizam que a finalidade precípua do letramento literário escolar é a formação de leitores capazes de, inseridos em uma comunidade, construir sentido para si mesmos e para os demais, com os instrumentos culturais que aprenderam a manipular.

Contudo, o letramento literário se efetiva quando acontece o relacionamento entre um objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio de gêneros específicos – a narrativa e a poesia, entre outros – a que o ser humano tem acesso graças à audição e à leitura. (ZILBERMAN, 2010, p.130)

Um aspecto importante a ser discutido quanto à formação de leitores é aquele que afirma que a escola não é o único espaço para apresentação dos objetos de leitura, nem tão pouco da busca pela formação do leitor.

[...] resgatar a capacidade leitora dos indivíduos significa restituir-lhes a capacidade de pensar e de expressar cada vez mais adequadamente em sua relação social, desobstruindo o processo de construção de sua cidadania que se dá pela construção do sujeito, isto é, fortalecendo o espírito crítico (YUNES, 2002 *apud* VERSIANI, 2012, p.20)

O processo de formação de leitores pressupõe obrigatoriamente um mediador, que pode ser a escola, o professor, a família etc. A responsabilidade do mediador é decisiva, porque ele deve conduzir seu aprendiz, com delicadeza, por um caminho de infinitas possibilidades. Precisa soar como um convite, “um chamado”, como diz Versiani (2012). A autora completa dizendo: “Gestos simples, como de deixar um livro ao alcance da criança; contar uma história ou falar com entusiasmo de um livro que lemos são atitudes que fazem toda a diferença.” (VERSIANI, 2012, p.41)

Esse caminho de infinitas possibilidades, como dito anteriormente, recebe hoje uma gama de linguagens, verbais, não verbais, semióticas, digitais e outro conseqüente universo de mídias, o cinema, a televisão, os jornais, as revistas, a internet, os livros e por aí em diante. Por linguagens, define o Dicionário Michaelis *on-line*, como um conjunto de sinais falados, escritos, gesticulados de que se serve o homem para exprimir seus pensamentos e sentimentos. Por mídia, entende-se o veículo de comunicação que transmite uma mensagem de um emissor para um receptor, observadas suas características específicas.

Não há como negar a necessidade de o processo de formação de leitores acompanhar a expansão midiática e digital do mundo contemporâneo. Aliado ao conhecimento das múltiplas linguagens, dos meios de comunicação já conhecidos e os do mundo digital, é preciso despertar também o interesse, o prazer, a diversão na leitura. Sobre a questão, Versiani (2012) se pronuncia:

Assim, aqueles que se empenham na formação de leitores devem ter em mente a necessidade de constantemente trabalhar com variadas linguagens e meios – linguagens como a literária, a cinematográfica, a fotográfica; meios como a televisão, o cinema, o livro, a Internet, o rádio. Isso porque não só as linguagens informativas precisam ser compreendidas, mas também aquelas que podem nos proporcionar diversão, prazer, experiências sensoriais, experiências intelectuais. (VERSIANI, 2012, p.52-53)

A autora enfoca inclusive a importância da preparação do leitor no tocante às especificidades da linguagem e mídia utilizadas, visando ao maior aproveitamento da experiência de leitura: “[...] Tudo pode ser lido, mas há diferenças entre as diversas linguagens e é importante que o sujeito-leitor esteja preparado para lidar com as especificidades – os limites e as possibilidades – de cada linguagem e cada mídia” (VERSIANI, 2012, p. 54).

Destaco, por pertinente, que o foco da formação de leitores está também no estímulo de sua capacidade criativa e crítica. A apresentação a esses leitores de uma diversidade de linguagens e mídias proporcionará, sem dúvida, a possibilidade de despertar uma leitura crítica, um olhar mais aguçado para os temas desenvolvidos, que os tornarão habilitados para a produção não só de uma leitura crítica e criativa, como também de desfrutar do prazer da leitura. Como diz Versiani: “Ser capaz de ler criticamente e, também, de desfrutar todas as linguagens dos meios de comunicação e das artes é, portanto, uma necessidade de vida. É uma necessidade que temos de suprir para que possamos ter uma vida boa, de qualidade, bem desfrutada e bem vivida.” (VERSIANI, 2012, p. 52).

## **2.2 Multiletramento**

A noção de Multiletramento surge na esteira do Letramento e avança em direção à tecnologia da contemporaneidade, à diversidade cultural e à pluralidade de linguagens não só na escola como em todos os espaços de atividades humanas.

O movimento começa em 1996, com um grupo de pesquisadores dos letramentos, que, reunidos para uma conferência sobre Educação, na cidade de Nova Londres, em New Hampshire, nos Estados Unidos, publicou um manifesto, que recebeu o nome de “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”, defendendo a necessidade

premente de as escolas adotarem e inserirem em suas práticas as novas TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação), bem como incluírem em seus currículos a valorização da grande variedade de culturas existente nos espaços escolares, trazida principalmente por seu alunado (ROJO, 2012).

Esse grupo, conhecido como o Grupo de Nova Londres (GNL), provinha em sua maioria de representantes de países em que o conflito cultural era intenso e que vislumbrava uma perspectiva desastrosa para o futuro dos jovens alunos, necessitando de medidas urgentes para conter a violência social a que estavam expostos. Esses mesmos jovens já lidavam com ferramentas mais modernas de acesso à informação e à comunicação, que exigiam a utilização de novos letramentos, de natureza multimodal, o que hoje chamaríamos de hipermediáticos (ROJO, 2012).

Segundo Rojo (2012), o conceito de letramentos, na sua interpretação plural, se direciona tão-somente para a multiplicidade e variedade das práticas letradas. Já o conceito de Multiletramento extrapola essa concepção e aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica, conforme atestam suas palavras a seguir:

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p.13, grifo da autora).

Com relação à multiplicidade de culturas, Rojo (2012) faz algumas observações, fundamentadas em Garcia Canclini (2008), afirmando que a visão de cultura, presente hoje na sociedade, não mais pressupõe uma divisão entre culto/inculto, cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa, pois vive-se, desde o início do século XX, em sociedades de **“híbridos impuros, fronteiriços”** (ROJO, 2012, p. 14, grifo da autora). Segundo Garcia Canclini (2008, p.308 *apud* ROJO, p.16), há “uma apropriação múltipla de patrimônios culturais (que) abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores”. Continua Rojo (2012), focada na perspectiva levantada pelo antropólogo argentino, apontando para os novos rumos das práticas escolares:

Nessa perspectiva, trata-se de *descoleccionar* os “monumentos” patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros *gêneros de discurso* – ditos por Canclini

“impuros” -, de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens (ROJO, 2012, p.16, grifos da autora).

No tocante à multiplicidade de linguagens, que pode ser entendida também como multimodalidade ou multisssemiose, ela é bastante comum nos textos contemporâneos, compostos por muitas linguagens, que exigem “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p.19).

Nesse campo, se faz necessária a utilização de novas ferramentas, além das costumeiras usadas na escrita manual (papel, lápis, caneta, giz e quadro) e na escrita impressa (tipografia, imprensa). Agora, se lida com áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição, diagramação etc. Novas práticas escolares também são requeridas e é nesse ponto que reside o grande desafio do Multiletramento (ROJO, 2012).

Rojo (2012) aponta algumas características importantes do Multiletramento: ser interativo, ou melhor, colaborativo; promover a fratura e a transgressão das relações de poder estabelecidas; e ser híbrido, fronteiriço, mestiço (de linguagens, modos, mídias e culturas) (2010, p.23).

A interatividade, conforme descreve Rojo (2012), ocorre em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede de hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.), dependendo, inclusive das ações dos humanos, permitindo a interação entre usuários em trocas de mensagens eletrônicas, em postagens em mídias sociais, que recebem comentários ou não, no diálogo entre textos em rede (hipertextos), nas redes sociais, em programas colaborativos nas nuvens. Segundo a autora, as ferramentas mais atuais, como *GoogleDocs*, *Prezi*, *Facebook* e o *Tumblr*, permitem ir além da simples interação, pois exigem a colaboração entre os usuários.

Com vistas a esclarecer os termos hipertexto e hiperímias usados nos parágrafos anteriores, informo que ambos fazem parte do que se chama “Hipermodalidade”, definido por Rojo (2012) como “um *design* diferenciado que interliga as modalidades” (ROJO, 2012, p. 38) ou as multimodalidades (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio), não mais justapondo textos, imagens e sons.

O hipertexto, segundo o Dicionário Oxford *on-line*, é uma apresentação de texto escrito, em um monitor de vídeo, configurada de tal forma, que é possível destacar algum elemento (palavra ou expressão), que, quando acionado (em geral feito por um clique de *mouse*), exhibe um novo bloco de textos – o hipertexto – contendo informações relativas ao primeiro elemento.

Já a hipermídia pode ser considerada uma extensão do hipertexto, pois inclui, além do texto, áudio, imagem, vídeo, gráficos, animações, *softwares* etc.), a partir de *links* que acionam outros documentos e assim sucessivamente.

De acordo com as observações de Lorenzi e Pádua (2012), o uso cada vez mais frequente das tecnologias digitais está transformando os modos de comunicação, exigindo o desenvolvimento de habilidades diversas, conforme as modalidades utilizadas, criando, assim, uma nova área de estudos relacionada aos recém-surgidos tipos de letramentos, ou seja, os multiletramentos, como descrito no seguinte parágrafo:

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 37).

Santaella (2004) levanta uma questão sobre o que considera o incerto futuro da cultura do livro na sociedade contemporânea, exposta aos novos suportes e estruturas de texto escrito – *CD-Rom* e a estrutura de hipermídia -, cujo interesse dos pesquisadores se intensificou com a “proliferação crescente” das redes de telecomunicação, especialmente a internet, que liga todos os pontos do globo terrestre. Assim a autora pergunta:

Será que o livro no seu formato atual, feito de papel, está fadado a desaparecer como desapareceram os rolos de papiro?

Afinal, o livro, como conhecemos hoje, está longe de ser um mero objeto. Ele foi instaurador de formas de cultura que lhe são próprias, que incluía, desde o Renascimento, nada menos do que o desenvolvimento da ciência moderna e a constituição do saber universitário. Além disso, desde a revolução industrial, o incremento das técnicas de impressão e sua fusão com as imagens fotográficas levaram ao aparecimento e multiplicação dos meios impressos de massa: os jornais e as revistas. Que futuro está reservado também a esses meios? Sofrerão o mesmo destino do livro? (SANTAELLA, 2004, p. 15)

Essa é uma questão bastante polêmica que vem sendo discutida há muito tempo pelos estudiosos de vários campos do conhecimento, mas que não aprofundarei nessa pesquisa. Interessa por enquanto o entendimento da pesquisadora Santaella (2004), que acredita que o mais natural a ser feito é a recuperação da história do livro e seus suportes, dos leitores e suas práticas, com vistas a localizar determinações nesse passado, para auxiliar no entendimento dos

vetores da situação atual, como faz, por exemplo, o pesquisador Roger Chartier, conforme cita a autora.

Interessada na pesquisa das novas formas de percepção e cognição que os suportes eletrônicos e as estruturas híbridas e alineares do texto escrito atuais estão trazendo à tona, Santaella (2004) busca identificar quais são as novas disposições, habilidades e competências de leitura que estão surgindo na atualidade, para delinear o perfil dos novos leitores, que navegam pelas “infovias do ciberespaço, povoadas de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras, textos e sons” (SANTAELLA, 2004, p. 17).

Para isso, a pesquisadora recomenda ser necessário dilatar, de forma muito ampla, o conceito de leitor de livro, que se utiliza hoje em dia, expandindo-o para “o conceito do leitor da imagem e das formas híbridas de signos e processos de linguagem, incluindo nessas formas até mesmo o leitor da cidade e o espectador de cinema, TV e vídeo...” (SANTAELLA, 2004, p.16).

Ela chama a atenção para a multiplicidade de tipos de leitores que existe fora e além dos livros, que vem crescendo historicamente e os classifica da seguinte maneira:

Há, assim, o leitor da imagem, no desenho, pintura, gravura, fotografia. Há o leitor do jornal, de revistas. Há o leitor de gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna, a floresta de signos de que já falava Baudelaire. Há o leitor-espectador da imagem em movimento, no cinema, televisão e vídeo. A essa multiplicidade, mais recentemente veio se somar o leitor das imagens evanescentes da computação gráfica e o leitor do texto escrito que, do papel, saltou para a superfície das telas eletrônicas (SANTAELLA, 2004, p.18).

A pesquisadora, com base nos perfis cognitivos delineados em seus estudos e, principalmente, nas habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas envolvidas nos processos e no ato de ler, identificou três tipos principais de leitores: o leitor contemplativo, o leitor movente e o leitor imersivo, que passarei a descrever.

O leitor contemplativo, segundo a autora, é aquele proveniente da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa, originário da idade pré-industrial, que surge no Renascimento e persiste até meados do século XIX. O leitor movente, continua Santaella (2004), é aquele próprio do mundo que vive em movimento, dinâmico, um “mundo híbrido, de misturas sígnicas”, que nasce junto de grandes eventos, como o jornal, a fotografia e o cinema. Embora esse tipo de leitor tenha surgido em plena era da Revolução Industrial, perpassado todo esse período e permanecido ativo até o advento da Revolução Eletrônica, com o apogeu da televisão,

como aponta a autora, ele conseguiu manter suas características básicas apontadas acima. O terceiro e último tipo de leitor é o imersivo, aquele que está em franco estado de emersão, convivendo e atuando “nos novos espaços incorpóreos da virtualidade” (SANTAELLA, 2004, p.19).

Muito embora essa tipologia remonte uma sequência temporal e histórica com relação ao aparecimento dos tipos de leitores, Santaella (2004) ressalta que o aparecimento de um tipo de leitor não obriga à exclusão do outro tipo. Segundo a autora, “não parece haver nada mais cumulativo do que as conquistas da cultura humana. O que existe, sim, é uma convivência e reciprocidade entre os três tipos de leitores” (SANTAELLA, 2004, p.19). Afirma, ainda, que cada tipo continua mantendo suas características básicas, mesmo exposto às modernidades de cada tempo, sendo-lhe exigido habilidades perceptivas, sensório-motoras e cognitivas distintas.

Tendo em vista o enfoque dado nesta pesquisa, resalto dois tipos de leitores – o movente e o imersivo -, a este último classifico como um nível a ser alcançado. Observo, portanto, as características específicas entre esses dois tipos de leitores, cuja presença e coexistência persistem no panorama da escola brasileira de forma acentuada.

Em sua pesquisa sobre os perfis cognitivos dos leitores, Santaella (2004) aponta, após discorrer sobre o ambiente em que surgiu o leitor movente, que esse tipo de leitor foi se ajustando aos novos ritmos de atenção, que passavam com velocidade do estado fixo para o móvel, treinando-o nas “distrações fugazes e sensações evanescentes cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais” (SANTAELLA, 2004, p.29) e tornou-o um leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas, caracterizando-o como “um leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil. Um leitor que precisa esquecer, pelo excesso de estímulos, e na falta do tempo para retê-los. Um leitor de fragmentos, leitor de tiras de jornal e fatias de realidade” (SANTAELLA, 2004, p.29).

A diferença entre o leitor movente e o leitor contemplativo, aquele que meditava diante de um livro, lia sem urgência, provido de imaginação fértil, está centralizada, segundo a autora, nas novas condições de vida do leitor movente, que foi obrigado a conviver com formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, luzes – que se acendem e se apagam, leitor esse “cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-o à aceleração do mundo” (SANTAELLA, 2004, p.30). Tendo em vista todo esse conjunto de símbolos e estímulos, o cinema tornou-se “a arte definidora da experiência temporal da

modernidade, oscilação entre a intensidade de um instante sensório e sua evanescência igualmente potente” (SANTAELLA, 2004, p.30). Todo esse universo experiencial vivido pelo leitor movente se acentua com a chegada da televisão, constituída de imagens, ruídos, sons, falas, movimentos e ritmos na tela, os quais se confundem e se misturam com a vida desse leitor, levando-o a se questionar sobre os limites do real e dos signos, que então se apresentam nublados e misturados.

Destaca a estudiosa que o tipo movente de leitor é o intermediário entre o leitor de livro - contemplativo – e o leitor do ciberespaço; ele foi e é o responsável pela preparação da sensibilidade perceptiva humana para o surgimento do novo tipo de leitor - o imersivo, “que navega entre nós e conexões alineares pelas arquiteturas líquidas dos espaços virtuais” (SANTAELLA, 2004, p.31).

A autora defende que a passagem de um tipo de leitor para outro envolve grandes transformações sensoriais, perceptivas, cognitivas e de sensibilidade. Destaca, assim, a importância do leitor movente nessa transição para as leituras virtuais, principalmente no tocante às mudanças na estrutura senso-motora, na aceleração da percepção, do ritmo da atenção, afirmando que:

De fato, se não levarmos em conta as mudanças na estrutura mesma da senso-motricidade, na aceleração da percepção, do ritmo da atenção, flutuando entre a distração e a intensidade da penetração no instante perceptivo, trazidas pelo leitor movente, fica muito difícil compreender o perfil desse tipo radicalmente novo do leitor que está se delineando nos processos de navegação no ciberespaço... (SANTAELLA, 2004, p.31)

Com relação à transição do leitor movente para o leitor imersivo, a pesquisadora sustenta assim a hipótese de que a navegação interativa no ciberespaço também envolve transformações sensoriais, perceptivas e cognitivas, que trazem como consequência um novo tipo de sensibilidade corporal, física e mental. Sua pesquisa conduz, inclusive, a premissas baseadas na postulação de que essas transformações devem, provavelmente, considerar a existência de “tipos especiais de ações e controles perceptivos, que resultam da decodificação ágil e rotas semióticas; (bem como) de comportamentos e decisões cognitivas alicerçados em operações inferenciais, métodos de busca e de solução de problemas” (SANTAELLA, 2004, p. 34-35).

Lorenzi e Pádua (2012) comentam que a escola dos tempos atuais ainda se limita a utilizar o texto impresso, não preparando o aluno para leitura de textos já disponíveis em diferentes mídias. Alertam as autoras sobre a importância e a necessidade de o trabalho nas

escolas, com textos escritos em diferentes gêneros, suportes e mídias, incorporar de maneira crescente o uso das tecnologias digitais, de modo a permitir que alunos e professores aprendam “a ler, escrever e expressar-se por meio delas” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 36).

Recomendam as autoras a utilização nos espaços escolares de propostas alfabetizadoras fundamentadas na teoria dos multiletramentos, uma vez que elas transmitem significado mais amplo à comunicação, abrangendo todas as modalidades, conforme observa-se no trecho transcrito a seguir:

Há mais que alfabetização na comunicação, e os multiletramentos abordam a construção do significado de forma multimodal. Propostas multimodais trazem o significado não apenas na modalidade escrita, mas em todas as modalidades. A aprendizagem se dá em um novo ambiente de comunicação, em que a verdadeira língua/linguagem aparece/acontece (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 41).

Diante do quadro exposto, Lorenzi e Pádua (2012) sugerem que educadores explorem mais as ferramentas digitais disponíveis, utilizando-as como instrumentos de práticas de letramento contemporâneas. Consideram que assim essas ferramentas servirão de apoio ao ensino e, principalmente, se constituirão em objetos de ensino.

Ressaltam, ainda, que as possibilidades de ensino com o uso de ferramentas digitais são multiplicadas e permitem inúmeros desdobramentos, como os listados no trecho a seguir, dos quais enfatizo a possibilidade de os alunos se tornarem autores com produções publicadas e exibidas na internet:

As possibilidades de ensino são multiplicadas se utilizarmos ferramentas digitais. É possível formar redes descentralizadas para incentivar a interação; trabalhar com imagens (fator que modifica o conceito de comunicação); navegar por textos da *web*; utilizar animação para simplificar atividades complicadas e propiciar aos estudantes o sentimento de serem autores de seus trabalhos, uma vez que tudo pode ser publicado e exibido na internet ((LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 40).

A formação de um leitor proficiente se constitui em um dos principais objetivos do ensino de língua materna, no caso brasileiro, de língua portuguesa, como observam Lorenzi e Pádua (2012). Para que realmente aconteça uma proposta de alfabetização sob a perspectiva dos multiletramentos, é preciso considerar o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação, valorizando a leitura de gêneros discursivos diversos, uma vez que esses permitem uma “ampla e rica abordagem das condições de produção de enunciados, situações de comunicação e relações dialógicas que lhe são constitutivas” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 39).

É importante destacar que o ensino com aplicação de recursos multimodais e tecnologia digital está previsto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), para todas

as etapas da Educação Básica. Na etapa de Ensino Fundamental, por exemplo, o documento oficial prescreve, como competência específica de Linguagens, a compreensão e a utilização de “tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos” (BRASIL, 2018, p. 4).

Os alunos da etapa do Ensino Fundamental são incentivados, inclusive, a analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa dos textos que circulam nas redes sociais, *blogs/microblogs*, *sites* e afins e os gêneros que circulam nesse tipo de prática de linguagem, tais como: *post* em rede social, *gif*, *meme*, *fanfic*, *vlogs* variados, entre outros. A abordagem metodológica usada visa à compreensão de textos de gêneros digitais, de forma a possibilitar uma participação mais qualificada desse alunado do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.

Outro ponto a ser apontado se refere à competência leitora de imagens em narrativas visuais, prevista na BNCC (BRASIL, 2018), destinada ao período do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em que se pretende, por exemplo, no campo da vida cotidiana, “construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias)” (EF15LP14) (BRASIL, 2018, p. 97). Já no campo artístico-literário, descreve-se como objeto do conhecimento a leitura semiótica, que tem como objetivo desenvolver a habilidade de relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos (EF15LP18).

Como pode ser percebido, o uso de imagens numa perspectiva de ensino multimodal vem marcando forte tendência na educação contemporânea. Para o tema desta pesquisa, que envolve a Contação de História e sua relação com o Letramento Literário e o Multiletramento, o estudo da leitura de imagens se faz fundamental, já que as ilustrações se constituem, por inúmeras vezes, em parte coautora das obras de literatura infantil tanto nacional, quanto internacional, juntamente com o texto escrito. É preciso, pois, ensinar as crianças a ler essas imagens.

Segundo Santaella (2012), as imagens são definidas como mecanismos em duas dimensões – comprimento e largura -, ou em três dimensões – comprimento, largura e altura -, que pretendem representar o mundo exterior das pessoas, ou seja, as imagens

(...) costumam ser definidas como um artefato, bidimensional (como em um desenho, pintura, gravura, fotografia) ou tridimensional (como em uma escultura), que tem uma aparência similar a algo que está fora delas – usualmente objetos, pessoas ou situações

– e que, de algum modo, elas, as imagens, tornam reconhecível, graças às relações de semelhança que mantém com o que representam (SANTAELLA, 2012, p.15).

Assim sendo, para melhor se conceber a ideia de ler imagens, é necessário primeiro ampliar o conceito de leitura, como orientou Santaella (2012) anteriormente, não se referindo à leitura apenas quando se tratar de textos linguísticos. A imagem e o texto escrito vêm se combinando desde o surgimento do livro ilustrado e das enciclopédias. A publicidade uniu, embaraçou, como diz a autora, a imagem e a escrita, fazendo presente essa união na vida cotidiana dos centros urbanos, presente nas embalagens dos produtos, nos cartazes, nos pontos de ônibus, nas estações de metrô e muitos outros espaços.

Defende Santaella (2012) que a expressão linguística e a visual – verbo e imagem - pertencem a reinos distintos, possuindo modos específicos de representação e significação da realidade. No entanto, eles “se complementam, de maneira que um não pode substituir inteiramente o outro” (SANTAELLA, 2012, p.13).

Para a autora, a alfabetização visual, ou o que se pode chamar também de letramento visual, “significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela” (SANTAELLA, 2012, p.13).

Acrescenta ainda que esse significado compreende a aquisição de conhecimentos pertinentes e o desenvolvimento da sensibilidade necessária para entender a disposição das imagens, como elas se apresentam, de que forma se apresentam e o que desejam indicar, bem como em que contexto as imagens se referenciam, identificando, inclusive seus modos específicos de representar a realidade.

No contexto escolar, ressalta a pesquisadora, o aprendizado da leitura de imagens deve ser valorizado de acordo com “a importância cognitiva que merece nos processos de ensino e aprendizagem” (SANTAELLA, 2012, p.14).

Santaella (2012) destaca, dentre os cinco domínios principais da imagem, o domínio das imagens como representações visuais, que corresponde a desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, imagens cinematográficas, televisivas, holográficas e infográficas (imagens computacionais), criadas e produzidas pelo homem. Esse tipo de imagens tem por finalidade aguçar e ampliar nossa capacidade perceptiva, regenerar nossa sensibilidade visual entre outras tantas. As imagens contidas nas ilustrações de livros possuem uma finalidade distinta de, sobretudo, ilustrar as informações transmitidas pelo texto verbal, o que pode ser realizado de inúmeras formas. Elas apresentam camadas diversas, subjetivas, sociais, estéticas,

antropológicas e tecnológicas, que estão contidas dentro da própria imagem e pode ser objeto de ensino e aprendizagem.

Orienta Santaella (2012), ao se referir às distinções entre imagem e texto, que a imagem pode ser percebida em sua totalidade de forma simultânea, tudo ao mesmo tempo, diz, mesmo que se perca alguns detalhes. Isso não acontece com o texto escrito, pois ele é produzido de maneira linear, sequencial e sucessiva, como a linguagem oral. Além disso, a imagem busca guardar semelhança entre sua aparência e o que pretende representar, o que não acontece com as palavras, que mantêm uma relação arbitrária com o significado do que querem comunicar, não apresentando qualquer semelhança entre elas e o objeto de sua referência. Acrescenta, ainda, a autora que, no aspecto das percepções sensoriais, “as imagens representam essencialmente o que é da ordem visual. Já a língua descreve as impressões de todas as percepções, não apenas visuais, mas também acústicas, olfativas, térmicas ou táteis” (SANTAELLA, 2012, p. 103).

As relações entre texto e imagem, continua Santaella (2012), podem apresentar características de dominância, em que a imagem é sobrevalorizada em relação ao texto; redundância, quando a mensagem verbal e a imagem se repetem, nada acrescentando uma à outra; complementaridade, em que ambas têm a mesma importância, integrando-se e complementando-se na condição que falta à outra; e discrepância ou contradição, em que as formas de combinação entre imagem e texto se apresentam de forma equivocada ou desviante.

Esses são alguns aspectos observados na leitura de imagens que podem e devem ser aplicados no contexto de sala de aula, visando à iniciação e ambientação de alunos no processo de letramento visual. Santaella (2012) sugere inclusive algumas atividades, no sentido de promover a competência na leitura das múltiplas relações que podem existir entre imagem e texto, por meio de livros ilustrados de literatura infantojuvenil, livros de arte, livros de ciências, para observar a justaposição de texto e imagem. Nessas atividades, os alunos devem analisar as condições de abertura da imagem a interpretações verbais; as relações sintáticas, semânticas, pragmáticas e seus subtipos; os modos de referência entre imagem e texto e os tipos de vínculo entre imagem e texto, resguardados os índices de complexidade desse tipo de análise, em relação à faixa etária e de escolaridade dos estudantes.

### **2. 3 Contação de Histórias**

Desde os tempos de graduação em Pedagogia, a Contação de Histórias está na minha linha de foco de estudo. Em uma das oportunidades de explanação do assunto, colhi uma

história de coletânea indiana muito significativa que tocou meu íntimo pela singeleza e clareza da valorização das histórias orais. Ela está no livro de Hans Dieckmann, intitulado “Contos de Fadas Vividos” (1986) e diz assim:

Todos os dias, aparece na sala de audiências do rei um mágico que lhe entrega uma linda maçã. Distraído, o rei a remete a seu ajudante de ordens, que, por sua vez, manda jogá-la num quarto distante. Assim se faz durante um ano inteiro, até que um dia o macaco da rainha, que se tinha soltado, pula dentro da sala de audiências, pega a maçã e a morde. Quando faz isso, todos veem com grande admiração que esta maçã contém no seu interior uma pedra preciosa muito bela. Aí o rei, naturalmente, investiga as pressas o lugar onde estavam as outras maçãs. De fato, encontra-se debaixo da polpa apodrecida das frutas um monte de pedras preciosas de grande valor, cujo número corresponde exatamente ao dos dias do ano. (DIECKMANN, 1986, p. 11)

A Contação de Histórias é uma atividade que se confunde com a existência e a permanência do homem no planeta Terra. Como uma das mais antigas formas de comunicação, ela permite a transmissão de saberes e conhecimento de mundo. Mesmo antes de nossos antepassados utilizarem a fala como comunicação, eles contavam histórias por gestos e expressões faciais, manuais ou outro qualquer meio. A contação de histórias nasce com a humanidade, como diz Costa (2008). Segundo a autora, “falar sobre e encadear acontecimentos, acrescentando-lhes uma interpretação, são atributos humanos”. (COSTA, 2008, p.47)

Ao longo dos tempos, muitas foram as manifestações narrativas humanas no sentido de perpetuar suas experiências e vivências. Elas remontam ao tempo das cavernas e acompanham a evolução das civilizações e trazem consigo as suas inevitáveis transformações, constituindo saberes e ficções, disseminados por diversas culturas, e construindo o que se chama, em nossos dias, de História. Assim conta Costa (2008):

Os rapsodos e os atores perpetuaram as narrativas míticas gregas. Os jograis, os *trouvères* e os cantores de gesta mantiveram vivas as lendas e as paixões medievais. As tribos africanas e americanas tinham em seus feiticeiros, sacerdotes e pajés o repositório da sabedoria ancestral, externada em falas poéticas, expressas em momentos ritualísticos. (COSTA, 2008, p.47)

A arte de contar histórias também ganhou novos formatos, como nos exemplos citados acima, dentre os quais destaca-se o teatro dos rituais religiosos, que durante séculos ocupou praças e templos. Ainda segundo Costa (2008), a esse tipo de representação, em que estão fundamentados a narração dos fatos, pensamentos e sentimentos do homem, foram agregados outros recursos de encenação teatral, quais sejam o palco, o cenário, a música e o figurino.

No início da época moderna, aparece o romance e com ele surge o que Benjamin (2020) aponta como “o primeiro indício de um processo que culmina no declínio da narrativa” (BENJAMIN, 2020, p.25). A invenção da imprensa é a principal responsável pela difusão do romance, de acordo com Benjamin (2020). O filósofo acrescenta que as narrativas de

transmissão oral são de natureza épica, bem distintas das características do romance, que não provém da tradição oral nem a ela conduz, como é o caso do conto.

Ainda em tom nostálgico, Walter Benjamin (2020) considera que

Contar histórias é sempre a arte de contá-las novamente, arte que se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde pois ninguém mais tece nem fia enquanto ouve histórias. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente aquilo que escuta se imprime nele. Onde o ritmo do trabalho o toma inteiramente, ele ouve as histórias de tal maneira que o dom de contá-las lhe vem espontaneamente. Assim foi tecida a rede na qual está contido o dom de contar. Assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida há milhares de anos, em torno das mais antigas formas de artesanato (BENJAMIN, 2020, p.31-32).

Com relação à arte artesanal de contar histórias, Benjamin (2020) lembra que o escritor russo Nikolai Leskov, autor de vasta obra literária, predominantemente constituída de contos e novelas, por quem nutria grande admiração e a quem dedicou o célebre ensaio *O Contador de Histórias*, a considerava como um ofício: “A literatura (...) não é para mim uma arte livre, mas um ofício artesanal” (LESKOV, não paginado *apud* BENJAMIN, 2020, p. 33).

Sob o risco de parecer presunçosa, ou até mesmo petulante, ousou discordar em parte do grande Benjamin (2020) quanto ao declínio da arte de narrar histórias. Compreendo que o contexto de pós-guerra vivido por Benjamin tenha afetado de forma grave “a figura ancestral do narrador, proveniente da tradição oral” (Silva, 2015, p. 20), como acreditava o filósofo. Na verdade, houve, sim, uma ruptura na forma da transmissão das histórias, mas a arte de narrar não declinou. Com o passar dos tempos, viu-se uma transformação da narrativa, que acompanhou a evolução das sociedades, especialmente no tocante ao surgimento de novos meios de comunicação, como, por exemplo, a invenção da imprensa, a quem Benjamin (2020) credita a responsabilidade pela difusão do romance, que agradou prontamente a maioria dos leitores, e o conseqüente declínio da narrativa de tradição oral. A transformação da narrativa pode ser sentida por intermédio da inclusão de novos gêneros escritos na literatura. Além do romance, citado por Benjamin (2020), apareceram a novela, o conto e a crônica. Na contemporaneidade, esses gêneros foram fortemente afetados pela utilização de mídias digitais, fazendo surgir diversos outros gêneros, como as *fanfictions*, os *vlogs*, entre outros.

Quanto à arte de narrar histórias na contemporaneidade, esta ganhou novo fôlego, como afirma Silva (2015), expandindo-se para inúmeras possibilidades e espaços, como teatros, bibliotecas, salas de aula, recebendo inclusive o devido reconhecimento como agente do processo de formação do leitor.

Na mesma linha de pensamento, Sisto (2015) nos fala do processo de transformação da arte de narrar história, consolidando atualmente sua natureza promotora da leitura, quando o autor conta que:

Dos pequenos núcleos familiares ou populacionais às salas das bibliotecas e teatros, o contador de histórias manteve-se na ordem do dia. Alguns o quiseram esquecido, outros acreditaram na força solidária de quem junta pessoas para encantar pela palavra. Mais do que agregar, o contador de histórias tornou-se obrigatório na promoção da leitura e no resgate do lúdico e da fantasia! (SISTO, 2015, p. 73).

Concluindo esta discussão sobre a morte ou a transformação da narrativa, declaro-me adepta à ideia defendida por Sisto (2015) de que “a bem da verdade, parece que, agora, no início do século XXI, a arte de contar histórias está revigorada” (SISTO, 2015, p.74).

A arte de contar histórias recebeu inúmeras definições de escritores contemporâneos ativos nesse ofício, das quais destaco a do escritor peruano Mário Vargas Llosa (s.d.), que a qualifica como uma atividade primordial, intrínseca à natureza emocional do ser humano:

É uma atividade primordial, uma necessidade da existência, uma maneira de suportar a vida. Para conhecer o que somos, como indivíduos e como povos, não temos outro recurso do que sair de nós mesmos e, ajudados pela memória e pela imaginação, projetar-nos nessas ficções; é refazer a experiência, retificar a história real na direção que nossos desejos frustrados, nossos sonhos esfarrapados, nossa alegria ou nossa cólera reclamem. (YUNES, 1998 *apud* COSTA, 2008, p.12)

Com a narração oral, surge a figura do contador de histórias, que, emprestando sua alma, dá vida a uma história que vem de sua experiência pessoal ou de outrem ou, até mesmo, fruto de uma imaginação fértil. Segundo Yunes (2014), os contadores de histórias são os responsáveis, em tradições diversas, “pela memória da cultura e pela inclusão de anônimos no corpo de uma civilização” (YUNES, 2014, p. 10).

Para o grupo de contadores de histórias Morandubetá, do Rio de Janeiro, em atuação há mais de vinte anos, essa figura imprescindível da narrativa oral assim se define:

O contador de histórias é um todo orgânico que se expressa através da voz, do corpo, das expressões faciais, como resultado de um estímulo que tem sua raiz no texto contado, mas previamente elaborado em termos de imagens, ritmo, movimentos, memória, emoções, silêncio e treinamento (MORANDUBETÁ, não paginado *apud* COSTA, 2008, p.48).

Eliana Yunes (1998) *apud* Costa (2008) complementa a definição destacada anteriormente, afirmando que:

Sabemos, na carne, que ninguém vira contador de histórias da noite para o dia, e que esse processo de formação somente é possível se estiver centrado numa reflexão que envolve nossas histórias de leitores, nossas necessidades de comunicação artística, nossa opção pela palavra como agente sensível, lúdico, estético, enfim, transformador, e que, sobretudo, respeite o fluir natural do tempo, o exercício constante, sem a pressa

tão comum a quem quer sair por aí, fazendo, antes de observar os sinais de maturação das coisas (até das palavras-histórias!) (YUNES, 1998 *apud* COSTA, 2008, p.48).

Já Benjamin (2020), ao comentar as características do conto como uma forma artesanal de comunicação, observa que: “O contador de histórias deixa sua marca no conto, assim como o oleiro deixa a impressão de sua mão na argila do vaso” (BENJAMIN, 2020, p.32). Completa dizendo que: “Assim, deixa sua marca naquilo que conta de diversos modos, seja como aquele que o viveu, seja como aquele que o relata” (BENJAMIN, 2020, p.32).

Em Cosson (2019a), encontro respaldo ao criticar à excessiva pedagogização da atividade de contar histórias, presente em três momentos que o autor identifica como tentativa de ensinar regras de civilidade para as crianças, por meio do conteúdo das histórias; de dar ênfase à mensagem que a história supostamente teria, usando-a como se fosse um conteúdo programático; e usar a própria história contada para solucionar um problema ou até exemplificar uma questão educacional. Conclui Cosson (2019a), baseado em observações de Zilberman (2010), advertindo que o uso descontextualizado do texto literário retira da literatura a sua força de expressão e liberdade, com prejuízo nas potencialidades de imaginação e fantasia:

Em síntese, quando a contação de histórias toma o texto como um mero pretexto para preleções morais e transmissão de bons hábitos, deixando de oferecer uma experiência literária (Kirchof e Silveira, 2010). Trata-se, nesse caso, de uma das faces da escolarização inadequada da literatura, como já nos chamaram a atenção Magda Soares (2001) e Marija Lajolo (2009), compreendendo, com a primeira, que os textos literários não podem ser pseudotextos, nem fragmentos sem textualidade e, com a segunda, que não se caracteriza como leitura literária a abordagem do texto como um índice descontextualizado de uma outra coisa de que se quer falar; um mero pretexto, enfim (COSSON, 2019a, p.112).

A contação de histórias, segundo Cosson (2019a), é muito mais do que uma simples estratégia pedagógica usada nas escolas para preparar as crianças para a leitura, consistindo-se, na verdade, em vários benefícios, que vão além da alfabetização em direção ao letramento literário, como aponta no trecho a seguir:

[...] contemporaneamente se reconhece na contação de histórias uma forma privilegiada de ampliação de vocabulário, relação com o impresso, estímulo à imaginação, desenvolvimento da criatividade e do senso crítico, incorporação de modelos narrativos, incentivo à leitura, promoção de valores e crescimento emocional, além de funcionar como ponto de partida ou ligação entre conteúdos programáticos. (COSSON, 2019a, p.112)

Os contadores se tornam mediadores do desenvolvimento da linguagem e do pensamento das crianças quando auxiliam no fortalecimento e na preparação de uma linguagem oral próxima da racionalidade dos textos gráficos. Para que isso seja alcançado, é recomendado que o contador lance mão de sua sensibilidade na captação de uma leitura convincente do texto

para transmiti-la ao ouvinte, recorrendo ao imaginário, à fantasia, que, em geral, é mais bem compreendida pelas crianças do que pelos adultos. (YUNES, 2014, p.17)

Yunes (2014) destaca ainda diferenças entre a expressão oral de um contador de histórias e do trabalho do ator. Este último vive a história como personagem dela, enquanto o narrador relata um fato ocorrido, muitas vezes como testemunha do acontecido, outras como contador de histórias alheias. Com o narrador, a figura principal é o texto e não os cenários, os adereços, o figurino. Ele empresta sua voz, seus gestos e a sua interpretação do texto, em um só “corpo que se dá a ler” (YUNES, 2014, p.18).

O contador de histórias, como já comentado, surge na narrativa em diferentes manifestações, como narrador de casos ocorridos com outras pessoas ou de histórias inventadas, ou ainda como protagonista de suas próprias aventuras. A narrativa épica, que Benjamin (2020) considerava morta, revive hoje em novos personagens de grande aceitação de jovens e adolescentes, inspirados em contos mitológicos, como *O Senhor dos Anéis*, *Harry Potter*, *Percy Jackson*, *Crepúsculo*, *Jogos Vorazes*, *Nárnia*, para citar apenas os mais famosos na atualidade. A moderna narrativa épica é contada por diferentes formatos – livros, filmes – e recontada por meio de *fanfictions* e jogos como RPG (*Role-Playing Game*).

Posso inferir de todas as citações acerca da contação de histórias, sua arte ou ofício como definem seus estudiosos, que, além de uma experiência ímpar, é uma atividade que transcende sua forma e seu espaço de manifestação e coexiste na alma humana juntamente com seus sentimentos e evocações, fazendo-os aflorar.

Atualmente, o olhar de todos está condicionado à leitura associada à palavra e ao texto. Nem sempre foi assim, porém: a história mostra que no começo pontificava apenas a palavra dita, ou seja, a oralidade, afirmação que pode ser confirmada pelas palavras de Versiani (2012): “Antes da escrita, a história ou a memória de um grupo era transmitida oralmente como uma experiência de coletividade” (VERSIANI, 2012, p.19).

Yunes (2014) considera importante os estudos sobre a oralidade e suas implicações, tanto do ponto de vista teórico, quanto do metodológico, focando principalmente nas “contribuições de sua permanência na história dos homens contemporâneos.” (YUNES, 2014, p.10)

A linguagem oral configura-se como básica em nossas vidas, pois, por intermédio dela nos socializamos, construímos conhecimentos, organizamos nossos pensamentos e

experiências. As palavras de Chaer e Guimarães (2012) demonstram a profundidade das ações decorrentes de um desenvolvimento adequado da oralidade:

Expressando-se oralmente, a criança amplia seus horizontes de comunicação, exercita o pensar, socializa-se, organiza a sua mente, interpreta o mundo, expõe ideias, debate opiniões, expressa sentimentos e emoções, desenvolve a argumentação, comunica-se com facilidade, além de se preparar para um futuro profissional no qual ela seja capaz de expressar em público seus conhecimentos e ideias. Deste modo, o desenvolvimento da oralidade significa para ela uma habilidade imprescindível para o convívio social nas mais diversas instâncias (CHAER; GUIMARÃES, 2012, p. 73).

Embasada em Yunes (2014), que afirma que “grande parte da dificuldade das crianças na iniciação escolar das camadas populares vem de uma oralidade fraca, fragmentária em que o pensamento não se desdobra com a coerência, por exemplo, que a escrita demanda” (YUNES, 2014, p.16), acredito na firme contribuição que uma boa prática de contação de histórias em sala de aula para que esses entraves se desfaçam. No entanto, para isso é necessário que o professor abandone as velhas práticas carregadas de pedagogismos e confie no poder da palavra contada.

A meu ver não há dicotomia entre oralidade e escrita, elas se complementam. Não se pretende hoje formar apenas leitores críticos, mas, também, escritores criativos, para que as histórias se perpetuem. Encontro respaldo em Yunes (2014), quando a autora aponta que

Não há, pois, incompatibilidade entre ouvir e ler, mas, a descontinuidade, admitida por rupturas palpáveis, não criou oposição, nem evolução de uma a outra: a leitura do mundo, da cultura, em suportes distintos é o que nos civilizou, nos dá entendimento ainda que diverso das coisas, nos organiza em culturas vivas a refletir o humano de que são feitas, às vezes em sistemas e paradigmas que endurecem (YUNES, 2014, p.20).

Para o pensador bielo-russo Lev Semionovitch Vygotsky, formulador da teoria sociointeracionista, o grande facilitador do desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da atenção é o processo de interação social, que pode ser encontrado na conversa com outras crianças ou adultos ou com os professores, por exemplo.

Segundo Rego (1998), o objetivo principal da abordagem sociointeracionista de Vygotsky é “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (REGO, 1998, p.38).

Ao se aprofundar no estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que se referem a mecanismos intencionais, ações conscientes e processos voluntários, o psicólogo russo identificou, no modo de funcionamento psicológico humano, o desenvolvimento das capacidades de planejamento, memória voluntária, imaginação, dentre outras. Conforme esses

estudos, os processos mentais têm origem nas relações entre as pessoas e se aprimoram durante o processo de internalização de formas culturais de comportamento (REGO, 1998).

Em síntese, a teoria sociointeracionista, ou histórico-cultural, de Vygotsky considera a cultura como parte constitutiva da natureza humana e corresponsável pelo desenvolvimento mental humano, como pode ser confirmado pelas palavras de Rego (1998):

O desenvolvimento mental humano não é dado *a priori*, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações (REGO, 1998, p.41-42).

Vygotsky dá um lugar de destaque à linguagem no processo de pensamento humano, pois ela representa importante papel na mediação entre os indivíduos, através de instrumentos e signos fornecidos pela cultura, desenvolvendo as funções psíquicas superiores, transformando as atividades humanas e organizando as funções psicológicas superiores de memória, atenção e pensamento.

Assim, Rego (1998), respaldada nos estudos vygotskianos, define a linguagem, instrumento simbólico fundamental, como o signo mediador para que o homem interaja entre si e com o mundo:

São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana (REGO, 1998, p.42).

Dessa forma, a oralidade, importante instrumento de propagação cultural, pode ser definida como a capacidade de os indivíduos transformarem seus pensamentos em palavras, manifestando seus sentimentos, desejos, conhecimentos, compartilhando experiências e permitindo que suas ideias sejam entendidas pelos outros indivíduos. O processo de aquisição da oralidade, de acordo com o pensamento vygotskianos, não se dá pela memorização de palavras, mas, sim por meio da interação com os outros indivíduos, em ambiente propício para seu desenvolvimento.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento de caráter normativo, promulgado em 2018 pelo Governo Federal brasileiro, que pretende determinar o conjunto de aprendizagens indispensáveis para que os estudantes brasileiros tenham a oportunidade de se desenvolver de modo igualitário, ao longo das etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Seu objetivo é orientar os currículos dos sistemas

educacionais do país e oferecer propostas pedagógicas a todas as escolas, tanto públicas, quanto privadas em suas três etapas. O documento estabelece ainda que, durante o período de escolaridade básica, os currículos devem ser convergidos para três categorias, quais sejam: conhecimentos, competências e habilidades.

Para a etapa do Ensino Fundamental, cujo enfoque interessa particularmente a esta pesquisa, uma vez que está voltada para professores que atuam com os anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2018) estabelece cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências, Geografia e História e Ensino Religioso. Dentre as áreas de conhecimento citadas, destaco, por ser pertinente ao estudo, a de Linguagens, que compreende Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa.

Para o componente curricular Língua Portuguesa, o documento normativo apresentada quatro eixos: leitura/escrita, produção (escrita e multissemiótica), oralidade e análise linguística/semiótica (reflexão sobre a língua, normas-padrão e sistema de escrita).

Localizados os pontos de interesse da pesquisa – anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente 1º e 2º anos, área de conhecimento Linguagens, componente curricular Língua Portuguesa, discorrerei brevemente sobre o eixo da Oralidade, considerando que nele está contido, no campo de atuação artístico-literário, como objeto do conhecimento, a “contagem de histórias”, conforme nomeado no documento.

O Eixo da Oralidade, como descrito no texto oficial, “compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” (BRASIL, 2018, p. 78), ocorridas na vida cotidiana. Dentre essas situações, está expressamente indicada a Contação de Histórias, no campo artístico-literário, em que se pretende desenvolver nos alunos a habilidade de “recontar oralmente, com ou sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor” (EF15LP19) (BRASIL, 2018, p. 99).

Por ser matéria de interesse deste estudo, refiro-me também ao eixo Leitura/Escuta, que identifica como objeto do conhecimento a Formação do Leitor Literário, cuja intenção é desenvolver a habilidade de “reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade” (EF15LP15) (BRASIL, 2018, p. 97).

Após discorrer sobre a oralidade, constato a premência de refletir sobre os sentidos e sua relação com a prática de narrar histórias. Encontro Alves (2005), que desperta para a

importância de educar os cinco sentidos, que, segundo ele, em seu estado bruto, são ferramentas capazes de atender apenas às necessidades primárias da sobrevivência, tanto do homem quanto dos animais. No entanto, educados os sentidos, o que acontece quando são tocados pela poesia, eles permitem perceber delicadas nuances das manifestações sensoriais capazes de oferecer prazeres extraordinários (ALVES, 2005).

Já Zumthor (2012) afirma que: “Nossos sentidos, na significação mais corporal da palavra, a visão, a audição, não são somente ferramentas de registro, são órgãos de conhecimento. Ora, todo conhecimento está a serviço do vivo, a quem ele permite perseverar no seu ser” (ZUMTHOR, 2012, p. 82). Ao desenvolver esse conceito, o autor associa ao exercício sensorial a memória corporal e a percepção humanas e distingue uma característica do que é pressentido, que é a possibilidade de produzir imagem. Essa característica, ligada aos demais elementos, é essencial à fruição de um discurso poético, como é o caso da literatura e suas formas de expressão, tornando as palavras, seus símbolos e significados em algo real.

Nessa linha de pensamento, Zumthor (2012) procura definir as características corporais próprias da voz, cuja presença, garante, pode ser percebida, em sua maior parte, na poesia. De suas reflexões, ele retira seis teses, das quais destaco as seguintes: “todo objeto adquire uma dimensão simbólica quando é vocalizado” (ZUMTHOR, 2012, p.83); “a voz é uma subversão ou uma ruptura da clausura do corpo. (...) Nesse sentido, a voz desaloja o homem do seu corpo” (ZUMTHOR, 2012, p.83-84); e “escutar o outro é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outra parte” (ZUMTHOR, 2012, p.84).

Essas afirmações afloram em mim o entendimento da importância da voz na linguagem humana, como instrumento de comunicação e socialização, de expressão das emoções e sentimentos e de compartilhamento do universo de cada um de nós. É, por isso mesmo, fundamental ativar a ação vocal como forma de expressão humana.

Para a Contação de Histórias, a voz, aliada à expressão corporal, vai assumir um lugar essencial na interação entre o narrador e o ouvinte, de forma a tornar o texto literário significativo para ambos. Zumthor (2012) também sustenta que “a voz repousa no silêncio do corpo. Ela emana dele, depois volta” (ZUMTHOR, 2012, p. 85), fazendo um jogo integrado entre voz e corpo na busca pelo significado. O ritmo da voz e do corpo é baseado na cadência entre som e silêncio, como na música.

Conclui Zumthor (2012) que a “voz implica ouvido, mas há dois ouvidos, simultâneos, uma vez que dois pares de ouvido estão em presença um do outro, o daquele que fala e do

ouvinte” (ZUMTHOR, 2012, p 86). Considera a audição um sentido com mais privilégios do que a visão, por exemplo, pois é o primeiro a despertar no ser humano, ainda na sua vida intrauterina. Explica que o ouvido tem o poder de captar direta e imediatamente o ambiente em volta, mas à visão só é possível captar um espaço orientado, que exige movimentos específicos do corpo. Pontua, precisamente, que “a leitura do texto poético é escuta de uma voz” (ZUMTHOR, 2012, p.86), que guia o leitor por um caminho que este percorre em corpo e espírito em direção à voz do poeta.

Alves (2005), abraçando o pensamento de Zumthor (2012), acredita que a audição é o mais importante dos sentidos “para a aprendizagem do amor, do viver juntos e da cidadania” (ALVES, 2005, p. 26). Esse conviver amoroso e prazeroso remete-me ao momento da audição de histórias, que faz toda a diferença no entendimento, no encantamento, na decisão de fazer parte da história contada. Para que isso aconteça, é imprescindível que a palavra dita, narrada, vocalizada esteja plena de emoção e apropriada de seus significados simbólicos, quer seja na narração de histórias, quer seja na sua audição, na sua escuta.

É preciso fazer a distinção entre dois verbos que se referem diretamente à ação desse sentido: ouvir e escutar. À primeira vista, parecem palavras sinônimas com o mesmo significado, mas não é bem assim. O verbo ouvir remete ao uso mecânico do sentido da audição, sem interferência da vontade ou do interesse da pessoa. Já escutar pressupõe vontade, compreensão, expressa ouvir com atenção, buscando assimilar e refletir sobre o que está sendo ouvido.

Segundo Machado (2015), a arte da palavra e a educação da escuta são decisivamente importantes para as crianças, enquanto aprendem a se manifestar e a se comunicar, afirmando, enfaticamente, a autora, que “isso pode e deve ser aprendido” (MACHADO, 2015, p.16).

Continua Machado (2015), assegurando que “a escuta é um termo que se refere à observação, à percepção, à curiosidade e ao contato com imagens internas [...] e se exercita no trabalho do contador...” (MACHADO, 2015, p. 104). Enumera e detalha ainda várias formas de escuta, vinculando-as ao aspecto da atuação do narrador, a saber:

a escuta de si mesmo; a escuta dos contos; a escuta dos outros contadores; a escuta dos textos e repertórios lidos e estudados; a escuta das crianças, das audiências diversas e tudo o que podem ensinar; a escuta dos recursos de podem ser utilizados; a escuta de seu corpo como instrumento expressivo; e a escuta de sua intenção narrativa” (MACHADO, 2015, p. 104-105).

Quando a autora ressalta a importância da educação da escuta, observo que a atuação do contador é realmente um ponto fulcral na atividade, mas é preciso também pensar na criança

ouvinte das histórias, como seu comportamento interfere na ação do narrador. Nem sempre as crianças conseguem ouvir pacientemente, com atenção, a história. Como se sabe, o cérebro humano se desenvolve progressivamente com a idade e com ele a capacidade de concentração, necessária para o ato de ouvir, por exemplo. Assim, saber escutar é de grande valia não só na escola, mas para qualquer outra atividade, principalmente, as que envolvem interação com outras pessoas ou ações, fortalecendo laços afetivos.

Lembrei-me, ao falar sobre escuta e o estreitamento de laços afetivos, de um trecho do livro de Michael Ende, “Manu, a menina que sabia ouvir”, de 1973, em que o autor de “História sem fim” descreve a protagonista e suas habilidades, assim:

Na verdade, Manu não tinha bons conselhos para dar às pessoas, e nem sempre encontrava palavras certas para dizer. Ela não era também uma pessoa divertida que cantava ou dançava ou tocava algum instrumento. Nem tinha poderes mágicos para ver o futuro.

O que Manu sabia fazer, melhor do que qualquer outra pessoa, era ouvir. Seria um erro supor que isso é coisa que qualquer um pode fazer. Ao contrário, muito poucas pessoas sabem ouvir de fato. E a maneira como Manu ouvia era realmente fora do comum.

Manu ouvia de um jeito que fazia as pessoas pouco inteligentes terem repentinamente ideias brilhantes. Ela não dizia, nem perguntava, nada que pudesse pôr tais ideias na cabeça das pessoas: ela ficava simplesmente ali sentada, ouvindo com atenção e toda a simpatia. Ao mesmo tempo costumava fitar a pessoa com seus grandes olhos negros, dando-lhe a impressão de que as ideias que surgiam haviam nascido espontaneamente.

Ela ouvia de um jeito que fazia as pessoas preocupadas ou hesitantes, de repente, saberem exatamente aquilo que queriam; os tímidos, de repente, sentiam-se à vontade e confiantes, os desgraçados e oprimidos, de repente, sentiam-se felizes e cheios de esperança. Quando alguém percebia que até então sua vida era sem sentido e ele próprio um fracasso total, e que era apenas um ser entre milhões, sem importância alguma, e tão fácil de ser substituído quanto um prato quebrado, ia procurar a menina e contar-lhe tudo isso. Então, à medida que ele contava as suas desventuras, ia percebendo que, não importa o que ele fosse, só havia uma pessoa assim no mundo inteiro, e por isso mesmo ele era importante para o mundo naquele seu jeito próprio.

Era essa a maneira de ouvir de Manu. (ENDE, 1973, p. 14-15)

Vejo nesse trecho, repleto de poesia, o significado autêntico, com detalhes, da palavra escutar, exemplificado na personagem Manu.

Alguns dirão: era um dom! No entanto, para Machado (2015), o dom não é coisa pronta, que se recebe sem esforço, sem aprimoramento. Ele surge de um exercício constante, com o uso intuitivo da arte e da habilidade de cada um. Concorda com esse entendimento Bajour (2012), completando que “a escuta é, antes de tudo, uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo” (BAJOUR, 2012, p. 45).

Completa, ainda, Bajour (2012), que a escuta não é um dom ou um talento, ou uma técnica, “é fundamentalmente uma atitude ideológica que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler” (BAJOUR, 2012, p. 45). Dessas palavras, é possível inferir que a escuta é uma postura pessoal, individual, que conduz a uma experiência compartilhada, capaz de resultar em comportamentos transformadores. Alerta ainda a escritora que os mediadores de leitura precisam aprender a “ouvir nas entrelinhas”, para construírem pontes, valorizando suas vozes, gestos e silêncios.

Alves (2005), por sua vez, afirma que “é do silêncio que nasce o ouvir” (ALVES, 2005, p.26), o que me causou inicialmente certa estranheza, mas ele logo esclarece: “Só posso ouvir a palavra se meus ruídos interiores forem silenciados” (ALVES, 2005, p.26). Considero esse o ponto nevrálgico da escuta, fazer silêncio interior para ouvir o outro, os ruídos do mundo.

Com seu humor e argúcia peculiares, Alves (2005) anuncia que todo o mundo quer falar, ninguém quer ouvir, todo o mundo quer ser escutado e conclui com a frase que, quando conhecida, não consegue ser esquecida: “Talvez seja essa a razão porque há tantos cursos de oratória, procurados por políticos e executivos, mas não há curso de escutatória” (ALVES, 2005, p. 28).

Considerando que esta pesquisa está voltada para a prática da contação de histórias por professores, encontrei em Sisto (2015), que também é professor, algum respaldo que me encorajasse a seguir com a ideia:

Então, o que é necessário para que o contar histórias seja arte ao alcance de quem deseja fazê-la? Extrapolar as amarras do didático, do exemplar e do mero informativo. Saltar da obrigação de ensinamento para a noção de fruição, de prazer estético, de embelezamento da conversa trocada através de uma história, do exercício de linguagem que procura a forma adequada para dizer-se de si mesmo.” (SISTO, 2015, p.142)

O autor continua com suas palavras de orientação para quem quer contar histórias, mas não domina as técnicas desta arte e não se sente capaz de atuar com o esmero que elas exigem. Ele diz:

Mas não basta boa intenção para fazer arte. A arte de contar exige um fazer anterior, um preparo, um domínio prévio, um conhecimento, estudo, ensaio, profundidade. E é, evidentemente, exercício de longo prazo. A arte de contar histórias é também a arte de não fazer concessões: contar bons textos, contar tendo preparado, contar para ir além do que se conta. No mínimo, técnica e emoção. Técnica e repertório. Na ordem que se preferir! (SISTO, 2015, p.143).

Observa-se, então, que as técnicas são necessárias, sim, mas elas dividem essa responsabilidade com outros elementos, como uma boa preparação, conhecimento e domínio

de bons textos. Não pode faltar a emoção de quem conta para, assim, envolver o ouvinte numa narrativa fantástica, que seduz e toca.

Na intenção de sistematizar a prática de contação de histórias na sala de aula, Silva (2015) ensina sobre a necessidade de planejamento da atividade por parte do(a) professor(a), ressaltando a importância da existência de uma identificação entre o narrador e o texto, por meio de seu estudo prévio. Esse estudo compreende algumas etapas, quais sejam: a escolha da técnica apropriada a ser utilizada, a seleção de acessórios necessários para a contação e a definição de ênfases e entonações a serem dadas ao texto. É fundamental que os ouvintes acreditem em quem conta uma história, verdadeira ou não. Isso, segundo a autora, só é possível a partir do estudo e planejamento da atividade.

Revela ainda Silva (2015) algumas etapas a serem seguidas: primeiramente, a seleção do repertório, que deve ser adequada à faixa etária e ao interesse dos ouvintes; a segunda etapa é o estudo da história, buscando entender o enredo, identificar a introdução, o clímax e o desfecho; a seguir, vem a escolha do recurso, a técnica mais adequada para a apresentação da história.

Walter Benjamin (2020) ressalta que outros elementos também entram na estreita relação da prática de contar histórias: alma, olho e mão. Em suas palavras, esses três elementos:

Interagindo, determinam uma prática com a qual não estamos mais acostumados. O papel da mão na produção tornou-se mais restrito e o lugar que ela ocupava no contar histórias foi deixado de lado. (Pois contar histórias não é de modo algum, do ponto de vista sensível, apenas um trabalho da voz. No autêntico contar, a mão atua decisivamente, apoiando o que é dito de diversos modos, com seus gestos aprendidos por experiência no trabalho). A antiga coordenação de alma, olho e mão, que aparece nas palavras de Valéry, é artesanal, e é ela que encontramos onde quer que a arte de contar esteja em seu domínio (BENJAMIN, 2020, p.56)

Os contadores de histórias contemporâneos parecem concordar com Benjamin quanto à relação entre os elementos corporais e a narrativa. Desse modo, Celso Sisto (2015), um dos fundadores do grupo Morandubeté, descreve-a:

Contar histórias pode ser uma sinfonia. Desde que nesta sinfonia, orquestrada com palavras, entrem todos os instrumentos: do sopro da respiração, ao metal da voz; do dedilhar do corpo, ao ribombar do olhar.

Contar histórias pode ser uma opereta. Desde que nesse gênero cênico do conto, as partes embaladas pelo ritmo da fala se alternem com o que se narra com alma.” (SISTO, 2015, p.141)

Silva (2015), da mesma forma, enfatiza outros fatores relevantes na contação de história, quais sejam, o cuidado com a voz e a expressão corporal e aponta que:

A modulação da voz deve ser feita de acordo com as intenções e significados daquilo que se quer comunicar ao outro. Com essas informações em mente, o narrador tem liberdade para dar nuances e coloridos às palavras que saem da sua boca. Por meio da voz é que os enredos são materializados e as imagens do texto são criadas na mente dos ouvintes. Também fundamental é o domínio da expressão corporal, pois os gestos realizados durante as narrativas, se forem fluidos, permitem o diálogo direto com aquilo que é narrado, auxiliam na visualização do que é contado, funcionando como uma extensão da história. (SILVA, 2015, p. 23)

Prossegue Silva (2015) em seus ensinamentos, focando agora na necessidade de haver bastante critério na utilização de adereços, figurinos e cenários, os quais devem obrigatoriamente dialogar, estar de acordo, estabelecer uma unidade narrativa, sob o risco de roubarem a cena, caso sejam muito chamativos e a história deixará de ser a protagonista.

Nessa mesma linha, Fox e Girardello (2004) enfocam a importância do uso desses recursos com naturalidade para que o efeito se estabeleça fluidamente e nenhum adereço mais complicado afaste a atenção das crianças do mais importante: a história. Afirmam, também, que “...é importante que os elementos cênicos utilizados estejam em harmonia com o universo simbólico do conto...” (FOX; GIRARDELLO, 2004, p.132).

Os autores chamam a atenção para pequenos detalhes rituais que podem auxiliar a professora a concretizar o momento da história, bem como ampliar o prazer estético dos ouvintes. Eles podem ser palavras características de abertura e fechamento, definindo a história em seus tempos e espaços imaginários, assim como elementos cênicos como uma vela que acende, ao começar a narração, e apaga, ao seu término; um objeto que remeta ao enredo da história, como um bastão, uma espada, uma bengala, um galho de árvore. Eles destacam que o primeiro fator para se alcançar uma narração que agrade e prenda a atenção dos ouvintes é a certeza que o narrador deve ter de que aquela história merece ser ouvida. Finalizam assegurando que “partilhar com a criança a emoção e a lucidez que as histórias nos trazem é uma forma elevada de ação educacional”. (FOX; GIRARDELLO, 2004, p.133)

### 3 METODOLOGIA

A escolha da metodologia aplicada ao trabalho levou em conta, principalmente, os objetivos da pesquisa, tanto o geral, quanto os específicos, que recaem na identificação dos elementos que contribuem para o aperfeiçoamento do processo de Letramento Literário, presentes no desenvolvimento de atividades de Contação de Histórias, quais sejam: atributos, técnicas e recursos multimídia, observadas, também, as práticas docentes utilizadas em salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Toda a pesquisa é permeada pela perspectiva intelectual, pelos objetivos práticos, pelo quadro institucional, pelas expectativas dos interessados nos seus resultados etc. Porém, os pesquisadores não são neutros nem passivos. Sem desconhecerem a presença dos interesses, devem conquistar suficiente autonomia, com inevitáveis “negociações”, para terem condição de aplicar regras de uma metodologia de pesquisa que não se limite a uma satisfação circunstancial das expectativas dos atores. (THIOLLENT, 1986, p.94)

Dessa forma, as escolhas de métodos e formas de tratamento das informações foram direcionadas àquelas que permitissem abordagens qualitativas, em um contexto que atores se expressam com liberdade e propósito, sabedores da existência de interesses individuais e coletivos envolvendo a prática pedagógica colocada em curso.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos aplicados neste estudo, optei por realizar uma pesquisa-ação, com intervenção direta nas práticas docentes do curso de Formação de Professores. Dessa forma, os estudos estiveram submetidos aos princípios defendidos por Michel Thiollent (1986), conforme descritos em suas próprias palavras:

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p.14)

O campo de estudo foi o Curso de Extensão Contação de Histórias – Técnicas e Recursos Multimídia, gratuito, com apoio do Colégio Pedro II, realizado em ambiente virtual, pelas plataformas *Moodle* e *Google* (Formulários e *Meet*). Ele foi aberto à comunidade externa da Instituição Educacional e destinado a professores habilitados e em processo de formação, provenientes de Cursos de Formação de Professores, tanto de nível médio, quanto de nível superior.

A divulgação da pesquisa foi feita por intermédio das redes sociais, utilizando, em especial, os veículos mais conhecidos como *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, bem como por meio de mensagens de *E-mail* enviadas às principais Instituições Educacionais dedicadas à

Formação de Professores, localizadas no Estado do Rio de Janeiro. O método de amostragem escolhido foi o de amostragem não probabilística intencional, com o apoio do método Bola de Neve, para a ampliação do universo de participantes. Do texto de divulgação nas redes sociais, constava um *link*, que direcionava a um Formulário de Sondagem (Apêndice G), feito pelo *Google Forms*, com o objetivo de apresentar os objetivos, etapas, público-alvo, formas de participação requerida e critérios de inclusão na pesquisa, avaliar o interesse em participar e solicitar a indicação de possíveis participantes, que ocorreu por meio da aposição de *e-mail* para contato por parte da pesquisadora. Tão logo se aproximou o prazo de inscrição para o Curso, os interessados foram incentivados e informados, por intermédio de mensagem eletrônica expedida pela pesquisadora, dos meios de efetivar suas matrículas, constando *link* do Formulário de Inscrição e *E-mail* para envio da documentação necessária.

Os interessados em participar do Curso de Extensão em Contação de Histórias realizaram, espontaneamente, inscrição por meio de Formulário *Google*, em que ofereceram seus dados pessoais e encaminharam eletronicamente, via *E-mail*, os seguintes documentos: comprovante de identidade, comprovante de conclusão ou de estar devidamente matriculado em Curso de Formação de Professores, em nível médio ou superior, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de seu Responsável Legal, em caso de participante menor de idade, devidamente assinados. O participante assinou o TCLE ou o TALE por meio de assinatura digital e enviou o arquivo no formato PDF para a Coordenadoria de Extensão do Colégio Pedro II, responsável pelos trâmites administrativos do Curso. Caso preferissem, poderiam imprimir o TCLE e/ou TALE, assiná-lo manualmente, escaneá-lo ou fotografá-lo e enviar à pesquisadora por *E-mail*.

Assim sendo, o público-alvo da pesquisa foram professores e alunos em formação, com atuação em Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental, que participaram do Curso de Extensão em Contação de Histórias, oferecido, com o apoio do Colégio Pedro II, à comunidade externa da Instituição Educacional.

Foi selecionada uma amostra de 35 (trinta e cinco) concluintes do Curso de Extensão em Contação de Histórias, caracterizados anteriormente, que, por livre, espontânea e expressa vontade, assumiram o compromisso de cumprir todas as etapas do Curso de Extensão, campo de estudo desta pesquisa acadêmica.

Para participar deste projeto de pesquisa, as exigências foram: (i) estar devidamente inscrito no Curso de Extensão em Contação de Histórias, observada a condição pré-estabelecida de comprovar identidade e a conclusão ou frequência em curso de formação de professores - Pedagogia ou Normal, devidamente credenciado pelo Ministério da Educação; (ii) enviar eletronicamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de seu Responsável Legal, em caso de participante menor de idade, devidamente assinados; e (iii) ter participado de, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) do Curso de Extensão em Contação de Histórias.

Com relação à exposição a riscos que os participantes do Curso de Extensão poderiam enfrentar, considero ter havido prejuízos mínimos de natureza física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural. No entanto, identifico, como mais prováveis, a invasão de privacidade, a tomada de tempo do sujeito ao responder ao questionário e à entrevista, bem como os relacionados à divulgação de imagem em vídeos e fotos.

Para minimizar ou impedir que esses riscos ocorressem, esclareço que, tanto a entrevista quanto o questionário, foram de identificação opcional e solicitaram respostas, não obrigatórias, de caráter genérico, elaboradas com o intuito de não constranger os participantes. Estes poderiam, inclusive, se recusar a responder qualquer uma delas sem causar qualquer comprometimento ao desenrolar da pesquisa. Quanto a isso, deixei expresso no cabeçalho dos questionários e da entrevista a liberdade de não responder às questões cujas respostas, porventura, fizessem o participante se sentir constrangido ou desconfortável.

Comprometi-me, também, a manter sob sigilo as informações pessoais e confidenciais que eventualmente constassem desses documentos. Da mesma forma, a divulgação de imagem esteve e está subordinada à devida autorização expressa dos participantes e/ou seus responsáveis, por intermédio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Coloquei-me, na qualidade de pesquisadora, como responsável por evitar e por indenizar eventuais danos decorrentes da pesquisa.

A pesquisa em tela ofereceu aos participantes de seu Curso de Extensão possibilidades de se capacitar adequada e profissionalmente quanto à Contação de Histórias, habilidade necessária para desenvolvimento da oralidade e da escuta em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Acredito, ainda, que este projeto apresentou novos caminhos para o processo de

desenvolvimento da escrita e da leitura interpretativa, dentro de um formato já conhecido do público infantil, que é a Contação de Histórias.

Ressalto que o Curso de Extensão organizado contou com 649 (seiscentas e quarenta e nove) inscrições, tendo recebido a chancela do Colégio Pedro II, que ofereceu certificado de conclusão aos participantes que cumpriram 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária estipulada de 25 horas, equivalentes a 35 (trinta e cinco) professores habilitados e em formação.

### **3.1 Instrumentos de geração de dados**

Para a geração de dados da pesquisa, escolhi os seguintes instrumentos: entrevistas informais, questionários e observação participante não estruturada, por considerar que estes atenderiam às demandas de uma Pesquisa-Ação de abordagem qualitativa. Tendo em vista ainda estarmos vivendo em ambiente pandêmico, mesmo que índices recentes sejam mais otimistas, a coleta de dados dos instrumentos citados anteriormente foi feita exclusivamente por via eletrônica. A seguir, serão explicitados os modelos desses instrumentos dentro da perspectiva da pesquisa ora desenvolvida e incluídos detalhes de sua execução.

#### **Entrevistas Informais**

Foram aplicadas a um grupo de quatro professores com experiência docente na Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, especificamente na Modalidade Normal (Formação de Professores), com vistas a colher sugestões, ouvir opiniões e orientações, bem como relatos de experiência com referência às temáticas da Contação de História e do Letramento Literário. Essas entrevistas acontecerem *on-line*, via aplicativo Google Meet, logo na primeira etapa da pesquisa para que possibilitassem um balanceamento entre as referências teóricas e as vivências práticas de sala de aula.

A escolha dos entrevistados teve como critério sua formação profissional, área de atuação (regência) e tempo de exercício da atividade docente. Todos são graduados em Pedagogia ou Filosofia, com larga e variada experiência no magistério, entre 17 (dezessete) e 40 (quarenta) anos de exercício da função, além de lecionarem ou terem lecionado em Curso de Formação de Professores, em nível médio (modalidade Normal).

O roteiro das Entrevistas Informais (Apêndice A) foi organizado em 2 (dois) tópicos principais: O primeiro buscava dados de identificação pessoal do entrevistado (opcional) e com relação à sua experiência profissional na área da Educação, além de tentar resgatar suas lembranças de infância sobre ouvir histórias. No segundo tópico, tratou-se da utilização da

Contação de Histórias como elemento de aprimoramento do Letramento Literário, ocasião em que o entrevistado foi estimulado a opinar e relatar suas experiências de sala de aula com relação ao tema central da pesquisa. Nesse momento, a pretensão era colher sugestões para o trabalho a ser feito com os participantes do Curso de Extensão em Contação de Histórias.

#### Questionário

Foi destinado a professores, habilitados e em formação, de nível médio ou superior, e aos participantes do Curso de Extensão em Contação de Histórias, no intuito de saber quais foram suas experiências pessoais e estudantis com relação a situações em que ouviram histórias na infância, seus hábitos de leitura na atualidade e sua participação em projetos escolares ligados à Contação de Histórias. Foi aplicado por via digital, *E-mail* e/ou *WhatsApp*, por meio de Formulário *Google*, na primeira etapa da pesquisa, para oferecer também uma identificação do grau de envolvimento do público-alvo da pesquisa com o tema desenvolvido.

O questionário (Apêndice B) foi composto por 13 (treze) perguntas de respostas não obrigatórias, em sua maioria, objetivas e dissertativas, em minoria. Na primeira parte, o objetivo era colher informações sobre as experiências dos participantes com histórias infantis contadas na sua infância, se elas aconteciam em casa, por um membro da família ou conhecidos. Seguiam-se perguntas sobre esta mesma experiência na escola e qual a impressão deixada em sua memória. Na segunda parte, perguntou-se sobre os hábitos atuais de leitura destes jovens e relacionava-os com as experiências da infância. Na terceira e última parte, realizou-se uma sondagem sobre as experiências e probabilidade de eles participarem de atividades ligadas à Contação de Histórias e pedia sua opinião acerca da inclusão da temática Contação de Histórias na grade curricular do Ensino Normal e/ou Ensino Superior, especificamente Pedagogia e Letras.

#### Observação Participante Não Estruturada

A opção pela observação participante não estruturada se adequa à pesquisa em questão, uma vez que, como sua coordenadora principal, participei ativamente da organização e realização do Curso de Extensão em Contação de Histórias. Este instrumento foi utilizado ao longo de todo o processo de montagem, desenvolvimento e realização do Curso de Extensão, quando em funcionamento, com registro dos seus encontros e realização de tarefas.

Foi elaborado um roteiro (Apêndice C) para planejar sistematicamente o instrumento de observação participante não estruturada, levando em conta o problema a ser pesquisado, os objetivos e as hipóteses descritas para estudo, os demais instrumentos de geração de dados

selecionados, a forma de análise de dados indicada e a característica especial do campo em que a pesquisa se desenvolveu, ou seja, o ambiente virtual. A observação realizada, formulada nos moldes propostos por Gil (2008), visou a acompanhar fatos, atos, atividades, discursos, participação, expressões e sentimentos manifestados, relacionamentos e situações, com o objetivo de acompanhar/colher as impressões obtidas durante a realização do Curso de Extensão em Contação de Histórias. A primeira etapa do roteiro concentrou-se em observar o público participante da pesquisa, no que concerne a suas características, suas expressões afetivas, seu comportamento, assim como as interações entre os alunos, os professores e com relação às atividades desenvolvidas no Curso, entre outros. A segunda etapa focalizou o Curso de Extensão propriamente dito, considerando o planejamento das atividades, a metodologia empregada, os recursos utilizados, a interação entre alunos e conteúdo, os procedimentos metodológicos aplicados e outros que se fizeram presentes.

Acredito que a implementação dos instrumentos de coleta de dados selecionados – entrevistas informais, questionários e observação participante não estruturada – proporcionou ampla visão do objeto de estudo, bem como ofereceu informações suficientes para aprofundamento da reflexão sobre o assunto, pois estes instrumentos permitiram a obtenção de dados diretamente do campo em que foram produzidos.

### **3.2 Metodologia de análise de dados**

A análise e a interpretação dos dados coletados na pesquisa foram feitas por meio da técnica conhecida por Análise do Discurso (AD), em conformidade com os pressupostos teóricos-metodológicos contidos nos trabalhos de Dominique Maingueneau (2015), José Luiz Fiorin (2018) e Eni P. Orlandi (2020), pesquisadores que desenvolvem seus estudos sob a perspectiva da vertente francesa da AD.

A Análise do Discurso centraliza sua atuação no sentido do discurso, articulando o objeto do discurso linguístico, às dimensões sociais, históricas e ideológicas em que foi proferido. A AD preocupa-se em compreender os sentidos que o sujeito manifesta, por meio de seu discurso. (CAREGNATO; MATTI, 2006)

Esta explicação é ratificada por Orlandi (2020), quando a autora reflete sobre como a AD concebe a linguagem:

(...) a AD não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção

de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (ORLANDI, 2020, p.13-14).

Sendo assim, considerando que a presente pesquisa contou com uma abordagem qualitativa de *corpus* empírico, gerado pelos instrumentos escolhidos: entrevista informal, questionário e observação participante não estruturada, em que os discursos proferidos pelos participantes, bem como o sentido de suas falas, desde que analisados e contextualizados, foram de grande importância para o desenrolar dos trabalhos, elegi a técnica de Análise do Discurso, em sua vertente francesa, como metodologia para a análise dos dados coletados.

### **3.3 Descrição das etapas da pesquisa**

Levando-se em conta a flexibilidade que a pesquisa-ação proporciona para a execução de suas fases, o planejamento das ações foi baseado em 3 (três) etapas principais comuns a uma investigação do tipo pesquisa-ação – fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e científico colhido.

A primeira parte da pesquisa (fase exploratória) foi reservada para o recebimento das respostas dos instrumentos de coleta de dados: entrevistas informais e questionários, que nortearam alguns aspectos de montagem e implementação do Curso de Extensão; organização da plataforma *Google* para realização das aulas e envio de material bibliográfico; seleção dos participantes da pesquisa; e elaboração de cronograma de trabalho para o Curso de Extensão.

A segunda parte da pesquisa (trabalho de campo) foi realizada em 3 (três) fases: a primeira foi responsável pela revisão do referencial teórico indicado para a pesquisa; levantamento, leitura crítica do material teórico e prático para aplicação no Curso de Extensão, quais sejam: obras da literatura infantil brasileira e material didático e bibliográfico de referência na área; bem como identificação de técnicas, práticas pedagógicas e recursos multimídia acessíveis no Brasil, relacionados à Contação de Histórias.

Seguiu-se, a definição de procedimentos adotados na realização do Curso de Extensão em Contação de Histórias, metodologias a serem aplicadas e desenvolvimento dos temas selecionados para as conferências no curso citado. Os dados coletados pelos instrumentos geradores foram analisados, classificados e selecionados para compor, inclusive, a fundamentação pedagógica e metodológica do Curso de Extensão.

Na última fase do Trabalho de Campo, as ações estiveram voltadas para a implementação do Curso de Extensão em Contação de Histórias e iniciadas com as respectivas inscrições e seguidas de aplicação das aulas.

A terceira e última parte da pesquisa foi destinada à análise e ao tratamento do material empírico e científico recolhido ao longo da experiência, à luz dos referenciais teóricos selecionados e baseado nos trabalhos desenvolvidos no Curso de Extensão em Contação de Histórias, que se constituem em acervo da pesquisa desenvolvida.

#### 4 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional classifica-se como Manual para Docentes de Curso de Contação de Histórias – Técnicas e Recursos Multimídia, que integra este trabalho de pesquisa. Ele reflete e detalha a experiência vivida na aplicação do Curso de Extensão Contação de Histórias – Técnicas e Recursos Multimídia, realizado sob a chancela do Colégio Pedro II e voltado para a formação continuada de professores, com ênfase no Letramento Literário.

O objetivo do produto educacional é proporcionar a capacitação de professores quanto às técnicas de Contação de Histórias com apoio de recursos multimídia, habilidade necessária para o desenvolvimento da oralidade em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como está prescrito na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

A estratégia pedagógica utilizada no Manual para Docentes foi inspirada nas concepções de Rildo Cosson sobre Círculos de Leitura e teve como objetivo orientar, conduzir os trabalhos de preparação (seleção de obras nacionais de literatura infantil e identificação de recursos digitais e de técnicas de Contação de Histórias), de execução e de avaliação das metas traçadas nos objetivos específicos da pesquisa.

O Manual para Docentes destina-se a orientar professores na aplicação de Curso de Contação de Histórias, com foco principal em Técnicas e Recursos Multimídia que podem ser usados na atividade. O Curso está programado para uma carga horária de 25 (vinte e cinco) horas, em ambiente virtual, sendo 15 (quinze) horas síncronas, via aplicativo *Google Meet* ou outro que possua a mesma finalidade, e 10 (dez) horas assíncronas, por meio de Plataformas, que possibilitem suporte técnico de gerenciamento pedagógico e administrativo, como disposição de material didático de apoio, comunicação entre professor e participantes do curso, recepção e entrega de tarefas, entre outros.



Logomarca do Curso de Extensão Contação de Histórias – Técnicas e Recursos Multimídia–  
Autor Vicente Marinho de Alcantara, 2022 (8 anos)

Foram programados 8 (oito) encontros síncronos semanais de 2 horas cada um, e 5 (cinco) tarefas, ou seja, encontros assíncronos.

A presença aos encontros síncronos e assíncronos pode ser acompanhada por meio de formulário *Google*, cujo *link* fica disponibilizado no *chat* de todos os encontros síncronos e pela postagem de trabalhos na plataforma *Moodle* ou similar, no prazo estipulado.

A estrutura básica do Manual para Docentes de Curso de Contação de Histórias – Técnicas e Recursos Multimídia, cuja ementa está disponibilizada no volume Produto Educacional, anexo a esta dissertação, foi planejada para se realizar apoiada em 4 (quatro) módulos, nos quais foram apresentados os temas relativos aos conceitos-chave desenvolvidos no presente estudo e estão assim dimensionados:

Módulo I – Literatura Infantil e Letramento Literário, que conta com palestras sobre os temas citados e tem, como tarefa individual, a realização de enquete com alunos e crianças em geral sobre suas histórias preferidas, bem como a leitura crítica de obras selecionadas e a classificação dessas por gênero textual e temáticas;

Módulo II – Contação de Histórias – Técnicas e Práticas Pedagógicas versa sobre a Contação de Histórias, suas técnicas e práticas pedagógicas, apresentada por meio de palestras, seguidas de exposições sobre Artes Cênicas e Visuais, no tocante aos aspectos relacionados à Contação de Histórias. Esse Módulo pode contar com a participação de especialistas, a convite do professor que aplicar o Curso, para instruir sobre Técnicas na Contação de Histórias, principalmente aquelas ligadas às questões de Voz, Gestos e Expressão Corporal, por exemplo, aprofundando os conhecimentos sobre esses elementos muito importantes na prática da narração de história. A tarefa pertinente, dessa vez em grupo, é o tratamento das obras selecionadas no módulo anterior, a partir dos novos conhecimentos e técnicas adquiridos;

Módulo III – Multiletramento e Recursos Multimídia aborda o tema Multiletramento e Recursos Multimídia e tem como tarefa inserir ao material já produzido até então os conceitos e recursos aprendidos nesta fase. Do mesmo modo que o módulo anterior, o Módulo III pode contar com a participação de especialistas no assunto nele discutido; e

Módulo IV – Montagem e Apresentação de Contações de Histórias - se destina à montagem, pelos participantes do Curso, de apresentações de Contação de Histórias, com aplicação das técnicas, práticas pedagógicas e recursos multimídia aprendidos, que serão realizadas em ambiente virtual, por meio das plataformas e aplicativos digitais.

Como instrumento de avaliação de aprendizagem, podem ser apreciados não só as apresentações como os trabalhos escritos e detalhados sobre as referidas apresentações. Algumas montagens produzidas, após finalizadas, podem ser exibidas, por meio digital, em espaços escolares e culturais, tais como: salas de aula e de leitura de escolas, bibliotecas e espaços culturais com programação voltada para o público infantil, permitindo a replicabilidade do material produzido.

Um número bastante razoável de interessados respondeu ao anúncio de divulgação do Curso de Extensão – 648 pessoas inscritas, o que demonstra uma demanda significativa de professores em busca de aperfeiçoamento de suas práticas de sala de aula. Desse total, apenas 154 pessoas foram indicadas, em conformidade com o previamente estabelecido com a Coordenadoria de Extensão do Colégio Pedro II. Esse quantitativo pode ou não ser superior, considerando as limitações do ambiente virtual em que foi realizado – sala *Google Meet* ou equivalente.

Incluo a seguir Quadro I – Apresentação do Curso (p. 64), contendo detalhes da organização do curso, suas características, estrutura e funcionamento e conteúdos programáticos, com o intuito de esclarecer pormenores orientadores de sua execução..

Almejo que, por meio dos trabalhos desenvolvidos no material disposto no Manual para Docentes de Curso de Contação de Histórias, os participantes sejam capazes de reproduzir e criar estratégias de letramento, proporcionando aos seus alunos oportunidades diferenciadas de experimentação prazerosa da leitura literária.

Quadro I – Apresentação do Curso

1. Identificação do Curso	
1.1. Título do Curso	Contação de Histórias – Técnicas e Recursos Multimídia
1.2. Área Temática	Educação, Formação Continuada
1.3. Local de realização	Ambiente virtual, Plataformas e Salas Virtuais
2. Características do curso	
2.1. Modalidade	Curso de Extensão
2.2. Forma de Oferta	Remota
2.3. Carga horária total	25 horas, sendo 15 horas síncronas e 10 horas assíncronas
2.4. Número de vagas	Máximo de 100, por limitação das salas virtuais
2.5. Público-alvo do curso	Docentes da Educação Básica, com formação em nível Médio (Modalidade Normal) e Licenciaturas em Pedagogia e/ou Letras
3. Estrutura e Funcionamento	
3.1. Objetivo Geral	Capacitar professores quanto às técnicas de Contação de Histórias com apoio de recursos multimídia
3.2. Objetivos Específicos	Orientar, conduzir os trabalhos de preparação e de execução da atividade de Contação de Histórias com a inserção de técnicas e recursos multimídia
3.3. Justificativa	Insuficiência de informação em cursos de formação de professores; e exigência do conteúdo na BNCC
3.4. Metodologia	Círculos de Leitura, de Rildo Cosson
3.5. Critérios de Avaliação	Pontualidade na entrega, qualidade do trabalho e uso adequado do material didático explanado em aula.
4. Conteúdos programáticos	
4.1. Módulo I	Literatura Infantil Nacional e Letramento Literário
4.1.1. Tarefa	Leitura crítica e classificação das histórias por gênero textual e temáticas
4.2. Módulo II	Contação de Histórias – Técnicas e Práticas Pedagógicas
4.2.1. Tarefa	Inserção de técnicas e práticas na atividade planejada
4.3. Módulo III	Multiletramento e Recursos Multimídia
4.3.1. Tarefa	Inserção de recursos multimídia na atividade planejada
4.4. Módulo IV	Montagem e apresentação das atividades de Contação de Histórias
4.4.1. Tarefa	Montagem da atividade de Contação de Histórias com técnicas e recursos multimídia; e apresentação em formato digital

Fonte: A autora

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

### 5.1 Entrevistas Informais

O recurso Entrevista Informal, escolhido como um dos instrumentos para geração de dados para a pesquisa realizada, resultou revelador em muitos aspectos como demonstrarei em seguida. Como critério para a escolha dos entrevistados, aponte para a formação profissional – graduação em Pedagogia ou Licenciaturas correlatas, área de atuação (regência) e tempo de exercício da atividade docente.

No primeiro item, procedi a identificação dos 4 (quatro) entrevistados, deixando facultativo o registro nominal, mas focando em sua formação profissional e tempo de exercício da atividade docente. Assim, os entrevistados se apresentaram: Entrevistada 1, graduada em Filosofia, possui cerca de 40 anos de magistério; Entrevistado 2, graduado em Pedagogia, atuando há aproximadamente 18 anos como professor; Entrevistada 3, graduada em Pedagogia, completou 23 anos de atividade docente; e Entrevistada 4, também graduada em Pedagogia, exerce a docência há, pelo menos, 17 anos.

Todos os entrevistados possuem larga e variada experiência no magistério, principalmente no ensino público, embora tenham também lecionado em escolas particulares por algum tempo. Como regentes de turma, todos passaram pela Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Cursos de Formação de Professores, sendo que três deles, inclusive, lecionam atualmente no Curso de Formação de Professores em nível médio, modalidade Normal.

Todos os entrevistadas já exerceram diversas funções na Escola, além da regência de turma, ou seja, foram coordenadores pedagógicos e participaram de equipes diretivas: dois deles estão atualmente em exercício de gestão, inclusive, uma das quais está dirigindo uma escola pública municipal de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em Petrópolis/RJ, e outro atua também como diretor adjunto em Colégio Normal, no Centro do Rio de Janeiro.

A experiência da Contação de Histórias na escola

Os professores entrevistados afirmaram gostar de contar histórias para seus alunos. A maioria deles participa há mais de 10 anos de projetos que buscam aperfeiçoar a prática de contar histórias de futuros professores. Dentre os relatos, destaco alguns que revelam peculiaridades em suas atuações.

A Entrevistada 1 relata que fazia parte da sua rotina escolar na Educação Infantil contar histórias para seus alunos. Contudo, quando atuou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esta tarefa de contar histórias era atribuição da professora da sala de leitura. Explica que esse procedimento ocorria em um CIEP – Centro Integrado de Educação Pública, durante os anos de 1987/1988, que acompanhava a concepção de Darcy Ribeiro para a Educação, em que a sala de leitura era mobilizadora de toda a ação da sala de aula.

O Entrevistado 2 comenta que sempre busca inserir histórias na rotina escolar de seus alunos, porém não utiliza livros com muita regularidade. Aproveita para exemplificar o assunto que está lecionando com fatos reais ou não, que ele próprio conta, permitindo inclusive que seus alunos também o façam, como medida para estimular a oralidade deles.

A Entrevistada 4, diga-se de passagem, foi uma das primeiras professoras a organizar o projeto de Contação de Histórias para Normalistas de um Colégio da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de ampliar o repertório de histórias infantis das futuras professoras, bem como oferecer-lhes a oportunidade de aprender formas diferentes de narrar histórias, saindo das recorrentes encenação teatral e narração simples.

Quando perguntados sobre as lembranças de suas professoras contando histórias na escola, apenas a Entrevistada 1 teve essa recordação. Os demais, inclusive, estranharam a falta de memória desses momentos. A Entrevistada 3 acredita que o ato de narrar histórias por parte da sua professora tenha sido feito de uma forma muito mecânica para não sensibilizar. Já a Entrevistada 4 lembra que, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, era comum os professores mandarem ler muitos livros, mas contar histórias mesmo, não. Disse que, naquele momento da entrevista, veio-lhe à mente uma experiência ocorrida no 2º ano do Ensino Fundamental, em que o professor mandou que os alunos abrissem o livro para, em seguida, cada um ler trecho da história. No entanto, afirma que, no seu entendimento, esse procedimento não corresponde à narração de histórias.

Corroborando esse modo de pensar, a Entrevistada 4 observou em seu relato que as atividades propostas por seu professor eram voltadas para o exercício da leitura e não da narração de histórias.

#### A Experiência da Contação de Histórias fora da escola

Os quatro entrevistados responderam que, fora do ambiente escolar, outras pessoas contavam histórias ou favoreciam à escuta delas. Essas pessoas eram parentes muito próximos com vínculo afetivo muito forte, como as mães e a avó de uma das entrevistadas.

Revelaram que esses momentos eram tão intensos e agradáveis, que saltam à memória facilmente. A entrevistada 1 disse que a mãe contava as histórias, enquanto fazia os afazeres domésticos e ela e a irmã ficavam sentadas ouvindo atentamente. O Entrevistado 2 conta que o momento da contação de histórias não era feito por qualquer pessoa. Sua mãe colocava um disquinho de vinil no “tocador de disco” com a história Festa no Céu e ele e seus três irmãos ficavam muito alegres. Esta foi a única história que ouviu durante um bom tempo de sua infância, quando eles ainda não tinham contato com o livro físico, pois a família não possuía condições financeiras para comprar, nem tradição de ler ou contar histórias. Completou dizendo que o pai era um contador de “causos” em reuniões com amigos e familiares, mas não o fazia em casa, onde não havia a cultura de contar histórias. A Entrevistada 3 destacou o grande prazer que tinha de ouvir as histórias da avó, eram histórias da vida dela. Muitas vezes, ela contava a mesma história repetidamente, mas mesmo assim ela gostava de ouvi-las. A Entrevistada 4 comenta que adorava ouvir as histórias contadas por sua mãe, que, na maior parte das vezes, ela as inventava. Outras poucas vezes, ela lia contos clássicos como Chapeuzinho Vermelho, Três Porquinhos, que eram uns dos poucos livros que tinham em casa. Lamenta que esses momentos não eram muito constantes.

O horário da contação de histórias variava bastante: poderia ser à tarde, quando a mãe voltava do trabalho; à noitinha, quando as brincadeiras na rua cessavam; durante o dia, a qualquer momento; ou somente nos finais de semana. Para cada entrevistado, esses momentos eram espontâneos e sem rigor de compromisso com hora marcada.

Aconteciam, principalmente, dentro de casa: na cozinha, enquanto a mãe preparava o jantar e aproveitava para ficar atenta às filhas; na sala de estar, sentadinhos, ouvindo o disquinho de vinil colorido; na sala de jantar ou no sofá, deitada no colo da mãe; e ainda em qualquer espaço da casa sempre que a ocasião permitia. É interessante observar que, durante a audição das histórias, os entrevistados algumas vezes estavam sozinhos e outras acompanhados pelos irmãos, aqueles que os tinham. Era uma experiência íntima, pois nenhum dos entrevistados identificou a participação de pessoas alheias ao estreito convívio familiar.

A narração de histórias em casa durou, para a maioria dos entrevistados, até a adolescência, por volta dos 14-15 anos, exceto para uma das entrevistadas que, tão logo aprendeu a ler com um pouco mais de fluência, entre os 7-8 anos, perdeu esse momento de íntima convivência com a mãe.

Salientaram que vários fatores atraíam sua atenção na contação de histórias feita em casa: os diferentes gêneros textuais (mitos, lendas), a ilustração dos livros, o momento de convívio fraterno e de grande afeto vivido com a família, as músicas das histórias etc. Algumas entrevistadas ressaltaram a narrativa, a descrição dos fatos, o jeito da narradora contar a história, os personagens e os temas como pontos mais atrativos da atividade. Dessa forma, pela diversidade de indicações, não foi possível delimitar um aspecto mais preponderante nessas contações, mais permitiu perceber que todos são importantes, uma vez que cada pessoa, livremente, pode se sentir atraída por um ou por outro, não conseguindo apontar apenas um.

#### Sobre hábitos de leitura

Diante da pergunta “Na sua opinião, o hábito de ouvir histórias na infância pode despertar o interesse pela leitura de livros na adolescência e vida adulta?”, a expressão “com certeza!” foi ouvida de forma bastante enfática por parte da maioria dos entrevistados, variando para “totalmente, totalmente!”, o que traz a evidência de que, em suas opiniões, ouvir histórias na infância despertou nesses professores o interesse pela leitura. A Entrevistada 1 acha que esse interesse pela leitura surge impulsionado pela habilidade do contador em transportar a criança para dentro da história ou, até mesmo, em fazer com que os personagens saltem de dentro do livro para ficar junto da criança. Garante que essa proeza permite a imersão na história, fazendo a criança participar da história.

Já o Entrevistado 2 credita parte desse processo de formar leitores ao hábito de ouvir histórias, recomendando que os professores e as famílias devem cultivá-lo desde a fase das crianças muito pequenas. Acrescenta que, em sua prática na Educação Infantil, verifica o avanço das crianças diante de tantos elementos que as histórias proporcionam para serem utilizados no cotidiano. Destaca que, por meio de histórias, pode-se tratar de assuntos complexos e delicados de serem conversados na informalidade, permitindo que elas entendam a questão com facilidade.

A pergunta fez com que a Entrevistada 3 rememorasse uma situação pontual em sua vida: o momento que se deu conta que já sabia ler um texto sozinha; um texto que fazia sentido para ela e, com muito prazer, fez questão de mostrar ao tio. Lembra, ainda, que morava em um sítio em Petrópolis e que a proprietária tinha muitos livros. Ela idealizava recebê-los como herança um dia. Os livros a fascinavam, encantavam, desde muito jovem, segundo suas palavras. Fez uma reflexão bastante pertinente sobre o comportamento de algumas pessoas na sua adolescência, vindo de um resquício de uma geração ou de um segmento social que

interpretava o ato da leitura como fuga do trabalho. Disse ter ouvido isso muitas vezes: “Ah! Você está lendo porque não quer trabalhar...!” Conclui que esse ponto de vista atrapalha o sentimento que está sendo construído com a leitura, que é um ato sempre prazeroso para ela.

Na mesma linha de concordância, a Entrevistada 4 revela que busca criar os filhos ainda pequenos dentro desse hábito de leitura constante. Para isso, compra frequentemente livros para o filho que está em fase de alfabetização e para o menor de dois anos de idade.

Na questão que indaga a relação deles com a leitura atualmente, seguida da que interroga sobre a frequência que leem um livro por prazer, observa-se, no primeiro caso, uma divergência entre o desejar e o poder fazer: todos gostariam de ler mais do que o fazem, mas as obrigações de trabalho desviam seu hábito para leitura de livros técnicos. No entanto, dois dos entrevistados contam fazer leituras com muita frequência: uma costuma ler dois livros ao mesmo tempo sempre. Outro afirma ler sempre romances, por prazer, no trânsito entre sua casa e o trabalho. Como dito anteriormente, há aqueles que, atualmente, leem textos relacionados à sua área de atuação profissional e livros de orientação religiosa, isso quando o tempo permite. A entrevistada, que é mãe de duas crianças pequenas, além dos textos de natureza técnica, lê, em proporção muito maior, histórias infantis, que conta para os filhos.

Quanto ao tipo de leitura que preferem - jornais, revistas, poesias, romances etc., a Entrevistada 1 gosta de revistas, romances e, especialmente, o tabloide 451, que faz um inventário dos assuntos mais interessantes do momento e temas mais polêmicos. Atualmente, tem lido também livros de Sociologia, Antropologia, Filosofia e Pedagogia. O Entrevistado 2 diz ler sempre por prazer romances, o que consegue fazer apenas no trânsito, no deslocamento de casa para o trabalho, do trabalho para casa. Tem sempre um livro na pasta para as viagens. Já a Entrevistada 3, atualmente, por força das exigências do cargo que ocupa na escola, tem lido apenas livros referentes ao trabalho e os de orientação religiosa, quando o tempo permite. Por fim, a Entrevistada 4 diz preferir sempre um filme à leitura de um livro, pois esse era o hábito de sua família. Tinham poucos livros em casa e só pode ler com mais variedade na escola, quando aprendeu a ler. No entanto, atualmente, por conta dos filhos, o que ela mais lê são as histórias infantis, sempre preferindo o livro impresso aos digitais, por considerar esse tipo de leitura uma experiência sensorial insubstituível: o toque do papel, o cheiro do livro novo, o prazer de folheá-lo, a escuta da história e seus sons e por aí adiante.

Ao serem questionados sobre a relação que faziam entre o seu hábito de leitura de hoje e sua experiência com as histórias contadas (ou não contadas) na infância, as respostas deixaram

claro a ligação intrínseca entre as duas atividades, revelando cada um deles particularidades interessantes, qual sejam: A Entrevistada 1 identifica que essa relação a levou à escolha de gêneros textuais que opta por ler atualmente, que são, em sua maioria, vinculados às Ciências Humanas, mais especificamente à Sociologia, Antropologia e Filosofia. O Entrevistado 2 compreende a leitura como o principal canal para viver e experimentar a imaginação, o lúdico e a fantasia, conferindo-lhe a responsabilidade de inserção do indivíduo nesse universo. A Entrevistada 3, diferentemente de seus colegas de profissão, sente vontade de escrever sobre sua vida profissional no Magistério, como forma de contribuição aos futuros professores. Relaciona amplamente sua experiência com as histórias de vida contadas por sua avó, mulher que não frequentou escola e aprendeu a ler sozinha pela Bíblia. Por último, a Entrevistada 4 relaciona o seu comportamento de não priorizar a leitura hoje com o pouco contato que teve com as histórias na infância.

Pelos relatos dos entrevistados, ficou evidenciada a estreita correspondência entre os hábitos da família na infância, com relação à leitura, e os adotados por eles (entrevistados) na vida adulta. Observa-se que a Entrevistada 1, que ouvia muitas lendas e mitos, buscou sua formação profissional nas Ciências Humanas. O Entrevistado 2, que ouvia uma única história contada em um disco de vinil colorido, muito usado nos anos de 1980, estimulando o seu sentido da audição, estimulando-o a desenvolver sua imaginação, a criação de imagens mentais de pura fantasia, conclui sua formação profissional em Pedagogia, adora música e atua hoje na Educação Infantil, inclusive. A Entrevistada 3 demonstrou seu interesse pelas biografias e a vontade de escrever sobre sua experiência profissional bastante diversificada, o que lhe permite fazer uma relação com as histórias de vida de sua avó, contadora de casos da vida real. Enquanto a Entrevistada 4 mostrou-se pouco afeita às práticas de leitura para seu consumo pessoal, preferindo leituras rápidas e de biografias de pessoas famosas ou de acontecimentos relevantes.

A pergunta: quais eram seus livros e autores de literatura infantil preferidos e o que mais gostavam neles trouxe uma variedade de nomes e títulos. Os livros citados e até mostrados foram: “História de Índio”, de Daniel Munduruku; “Ombela, a origem das chuvas”, de Ondjaki; “Bom dia, todas as cores!”; “Marcelo, marmelo, martelo”, “O Mistério do Caderninho Preto”, todas três de Ruth Rocha; “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”, de Arden Druce; “Cabritos, cabritões”, de Olalla Gonzalez; “A Festa no Céu”, de Angela Lago; e “O Rato roeu a roupa”, de Ana Maria Machado.

A autora mais citada nessas respostas pelos entrevistados foi Ruth Rocha, mesmo que tenham feito referência a livros de escritores diferentes, ela foi lembrada por todos com

destaque para sua importância na literatura infantil brasileira e, especialmente, em suas vidas. As escritoras Ana Maria Machado e Sílvia Orthoff também foram referenciadas com o devido mérito.

Interessante destacar que a Entrevistada 4, que lamenta não ter tido oportunidade de desfrutar mais das contações de história com sua mãe, revelou que seu gosto pela escritora Ruth Rocha foi cultivado pelas visitas constantes que a escritora fazia à sua escola para palestras e divulgação de seus livros. Afirma que esse contato mais próximo e muito simpático, segundo a entrevistada, fez com que ela gostasse cada vez mais dos livros da autora. Contou que ela e seus colegas de turma fizeram um filme do livro “O Mistério do Caderninho Preto”, romance de suspense que ela adorava. Agora que é mãe e sabedora dos efeitos desse contato próximo entre leitor-criança e autor de obras infantis, leva os filhos a feiras de livros e livrarias, sempre que há lançamento de livros com a presença do autor, pois considera que essa interação faz muita diferença na maneira como o leitor aprecia a obra daquele escritor.

Na terceira e última etapa da entrevista, a busca levava em consideração a experiência profissional dos entrevistados na área educacional e as peculiaridades das classes de Educação Infantil e de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com relação a três aspectos: a utilização de técnicas e de recursos multimídias na Contação de Histórias e aos gêneros textuais preferidos pelos alunos. As exposições a seguir estão relatadas com a máxima fidelidade possível para que não se percam detalhes interpretativos importantes.

Com relação ao uso das técnicas de Contação de Histórias, a pergunta foi sobre os aspectos que deveriam ser tratados nos cursos de formação de professores para melhorar a performance dos futuros docentes: O Entrevistado 2 disse que, primeiramente, deve-se trazer à consciência dos professores a importância da Contação de Histórias. Observou que, ainda há muitos profissionais que incluem, sim, a história na rotina escolar, “mas sem o foco no aprendizado que ela pode transmitir, contando-a simplesmente por contar”, não atentando para a série de possibilidades que ela permite. Considerou importante trabalhar as técnicas de contação de histórias, valorizando os elementos necessários à atividade, contextualizando o que está sendo dito. Orientou ao contador, no sentido de se apropriar da história, saber sobre o que está sendo falado, conhecê-la para, então, utilizar elementos adequados para se contar bem uma história, pois isso faz a diferença. A Entrevistada 3 refletiu que, em sua opinião, a primeira necessidade é facilitar o contato com o livro infantil, pois há muitos professores, formados e atuantes em sala de aula, que não tiveram esse contato. Eles se veem na situação de pegar o primeiro livro que aparece à sua frente sem nenhum preparo, improvisando. Foi taxativa ao

afirmar que, inicialmente, deve-se tomar a medida de proporcionar, nos cursos de formação de professores, um acervo de qualidade de obras infantis, para que esses futuros docentes tenham a experiência de ler as histórias para si e de lê-las para o outro. Pensa que nem sempre é necessário usar elementos de fantoche ou fazer um teatro, “mas é preciso gostar de contar a história, desenvolver o gosto mesmo, o prazer”. Acredita que o desenvolvimento desse gosto e prazer no contar histórias antecede o uso de técnicas, sem tirar-lhe a importância. A Entrevistada 4 posicionou-se a favor de proporcionar aos alunos da formação de professores maior conhecimento sobre as obras de literatura infantil existente, para sair dos mesmos títulos, sempre em torno dos contos de fadas clássicos. Percebe a dificuldade que os futuros docentes sentem ao ter de escolher livros com temáticas de diversidade racial ou cultural, por exemplo. Já a Entrevistada 1 revelou seu posicionamento claro e enfático de que deve haver, nos cursos de formação de professores, uma disciplina obrigatória de Contação de Histórias, não atrelada a qualquer outra disciplina já existente, em que se trataria da Literatura Infantil e das técnicas de contação de histórias. Contou que, na sua prática de regente de turma de curso de formação de professores, busca sempre incluir o assunto, seja por meio de projeto específico ou como a atividade final de regência nos estágios.

Os posicionamentos das Entrevistadas 4 e 1 são coincidentes, uma vez que, pela prática docente, apontaram a carência do assunto no curso Normal, em que lecionam, levando ambas a concluir pela necessidade de haver uma disciplina obrigatória. Os relatos dos Entrevistados 2 e 3 corroboram o ponto de vista referido acima, sem, no entanto, afirmar se deveria ou não ser uma disciplina obrigatória ou eletiva, ou ainda vinculada a outra disciplina já existente. Todos confirmam assim a importância e a necessidade da inclusão do assunto, nas grades curriculares das Escolas Normais e Cursos de Pedagogia, para trabalhar técnicas e conhecimento de obras literárias infantis, pois atualmente ela representa uma grande lacuna na formação desses profissionais.

Com relação ao uso de recursos multimídia, a pergunta foi quais recursos eles achavam adequados para utilizar durante a atividade, bem como qual o tipo e o nível de interesse que o uso de recursos digitais na leitura de histórias pode despertar nos alunos. Assim se manifestaram os professores: A Entrevistada 1 julgou ser necessário dosar as atividades com o uso de recursos multimídia, sem prescindir das técnicas como o teatro, as marionetes, o varal etc. Não há como negar o contato de crianças muito pequenas, na Educação Infantil ainda, com celulares, *tablets*, televisão, desenhos animados. Destacou que se pode fazer “elegantes” contações de histórias só com o uso do livro impresso e “interessantes” atividades só com recursos digitais. O

Entrevistado 2 disse que, no seu entendimento, quando se usa elementos palpáveis, como fantoches, dedoches – técnicas, enfim, o encantamento das crianças é muito grande, o que não acontece sempre com a inserção de recursos multimídia, garantiu, porque elas já tem contato muito rotineiro, corriqueiro com esses recursos, despertando pouca curiosidade. Considerou válido o uso da multimídia como papel complementar, utilizada em favor de determinados momentos da Contação de Histórias, fugindo do uso vazio, frio mecanizado. Crê que os recursos multimídia vieram para facilitar o acesso à literatura infantil, para auxiliar na sua divulgação, mas apontou a necessidade de favorecer o equilíbrio de seu uso, quando fizer a junção entre técnica, livro físico e recursos digitais. A Entrevistada 3 acredita ser importante usar recursos digitais, pois usá-los apenas numa atividade de sala de aula seria uma “perda muito grande”. Ela pessoalmente gosta dos livros e textos impressos, mas sabe que é preciso compreender que os alunos de hoje são da geração digital. Relembrou que a pandemia de COVID 19 mostrou o quanto é preciso desenvolver e se apropriar das técnicas digitais também. Manifestou sua indignação com o retrocesso da escola pública quanto ao uso da tecnologia nas atividades de sala de aula, por falta de recursos materiais adequados, manutenção dos equipamentos existentes e de preparação de pessoal para haver funcionalidade. Assim, é favorável ao uso de recursos multimídia com equilíbrio, com moderação. Disse ser preciso ter cuidado também de “não perder o cheirinho do livro, da manipulação do livro físico, do carinho pelo toque no livro, de folhear o livro. Destacou o valor que também deve existir em todo o processo de leitura e conhecimento das obras literárias desde o momento de ir a uma estante, escolher o livro até o momento de concluir a leitura. A Entrevistada 4 revelou que não costuma trabalhar com as mídias nesse aspecto, já que prioriza sempre o uso do livro impresso na sua prática como professora. No entanto, relatou que seu filho teve, durante a pandemia, experiência com a Contação de Histórias *on-line*, que funcionou bem para ele, porque ele adora qualquer história, permanecendo concentrado durante toda a exibição. O elemento que mais o atraía era a música das histórias. Conta que sempre adquiriu o livro físico, cuja história era exibida, como suporte para a atividade remota de Contação de Histórias, para que ele pudesse ter um contato maior com o papel, as ilustrações e o texto, pois ele gosta de ler o livro sozinho várias vezes.

Com relação aos gêneros (ação, HQ, conto de fadas etc.), os professores opinaram sobre quais deles demandam mais agrado das crianças das faixas etárias da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e suas falas estão, dessa forma, resumidas: A Entrevistada 1 acredita que as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental se interessam muito pelos contos populares. Segundo ela, o conto de fadas é o preferido pelo Ensino Fundamental

em diante e, para a Educação Infantil, as lendas do folclore. Falou com admiração das Histórias em Quadrinhos (HQ), que aprendeu a gostar desde criança, e citou um presente recente que recebeu com grande alegria: um HQ com a obra de Carolina Maria de Jesus, “Quarto de Despejo”. O Entrevistado 2 é da opinião que os contos tradicionais, de fadas, lendas trazem uma temática mais próxima para os alunos. Denunciou um movimento de negação do trabalho com as lendas, “por conta de algumas posturas vindas de adultos”, mas vê o gênero como fonte de enriquecimento do cotidiano. Percebe muito interesse pelos contos de fadas também, por talvez uma transmissão oral da própria família da criança. Outro gênero que denota de agrado do seu alunado é o gibi, principalmente, a “Turma da Mônica”, de Maurício de Souza. Creditou esse gosto à exibição do desenho animado na televisão, que o tornou mais acessível às crianças, e não à leitura da revista impressa, formato mais dispendioso para as famílias. No mesmo contexto, citou o “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, mais conhecido pela série televisiva do que pela obra impressa de Monteiro Lobato. A Entrevistada 3 ressaltou que, para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, a questão da rima e histórias de repetição favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita, pois são recursos muito objetivos, diretos e prazerosos para os alunos. Identificou o Conto de Fadas como possuidor de um espaço privilegiado, mas que hoje não estão valorizados como antes, talvez porque os adultos não estejam dando o devido valor ao imaginário. Esses clássicos são preferidos desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Eles perpassam essas fases da vida infantil, porque são momentos mais de vivenciar essas histórias. Destacou também o papel das fábulas para crianças de 4 a 5 anos, pois auxilia na formação das questões morais. Por último, apontou as Histórias em Quadrinhos, que pessoalmente não abre mão na sua prática docente, mas reconheceu que o público que ela atende tem pouquíssima vivência com o gênero. A Entrevistada 4 generalizou sua opinião afirmando que os clássicos sempre agradam e que toda história, se souber adaptar, de acordo com sua experiência com os alunos do Curso Normal (nível médio), será um sucesso com as crianças, que costumam ficar atentas, focadas, querendo entender, saber e participar. Isso acontece desde as histórias mais clássicas às mais “elaboradas”. Concluiu dizendo que, se a pessoa souber adaptar a história, qualquer história, é o mesmo que “abraçar a ideia da história”.

Na busca por questões levantadas durante as entrevistas que não estavam explícitas nas perguntas, mas que suscitaram comentários dos entrevistados, aponto as seguintes observações:

Quando perguntados sobre suas lembranças das professoras contando histórias na escola, foi interessante perceber que apenas a professora com cerca de 40 anos de experiência docente tem essa recordação. Os demais, que estão na faixa etária entre 35 e 45 anos de idade,

não a possuem. Algumas dúvidas, então, surgiram: o que terá acontecido com a prática docente da literatura infantil nas escolas para tirar das crianças o prazer de ouvir histórias, estimulando sua criatividade e fantasia? Será que a crise da leitura dos anos 1950 deixou rastros tão fortes que afetaram a atuação dos mestres? Tentei encontrar respostas para estas indagações e deparei-me com um artigo *Os Congressos de Leitura (COLE) e a crise de leitura*, de Regina Zilberman (2016), em que a estudiosa reflete sobre a(s) debatida(s) crise(s) de leitura no País. A autora defende que o questionamento tem foco no conceito de leitura, que está em crise, carecendo de propostas de políticas de formação de leitor, que levem em conta a situação diferenciada experimentada no novo milênio, inclusive.

Explica Zilberman (2016) que leitura, livro impresso e literatura formam “um tripé fortemente articulado” (ZILBERMAN, 2016, p.28), tendo ocorrido uma ruptura dessa unidade com as transformações socioculturais, que vêm acontecendo desde os anos 1980, e que atingiram todos esses componentes. Com o decorrer do tempo, observa Zilberman (2016), a leitura, base da questão ora discutida, passou a requerer “uma metodologia que faculte seu exercício – um letramento” (ZILBERMAN, 2016, p. 33). E, até mesmo, o termo letramento apresentou a necessidade de ser adjetivado para que se compreenda a que se refere: letramento literário, linguístico, digital etc. Conclui a autora do tema que, para que se alcance “o ideal de uma leitura emancipadora”, será necessário “o alargamento das ideias, valores e meios por intermédio dos quais ela pode se converter em realidade possível” (ZILBERMAN, 2016, p.37).

Outra pertinente observação foi o alerta da Entrevistada 4 para a situação atual dos profissionais da educação no Brasil, com relação à desvalorização da carreira docente, que reflete em prejuízo de natureza financeira e de acesso a recursos técnicos e digitais, bem como a cursos de aperfeiçoamento de técnicas e práticas pedagógicas.

Foi possível, pelas respostas dos professores entrevistados, notar que, por consenso, houve destaque para a necessária e importante preparação dos futuros e atuais professores para a contação de histórias, em especial, para o que se chamou de “abrir a janela da imaginação para as maravilhas, a beleza, que aquela leitura ou escuta de histórias pode proporcionar”.

Assim, sugerem alguns que o ideal seria o oferecimento da disciplina de Contação de Histórias, como obrigatória, nos cursos de formação de professores em nível médio e superior e/ou pós-graduação de Pedagogia, cursos de extensão nas Faculdades de Letras e Pedagogia, com a finalidade de suprimir a lacuna deixada na formação de gerações de profissionais da educação. Essa disciplina deveria propiciar a capacitação desses profissionais para contar

histórias, uma vez que essa atividade é um elemento importante e de uso frequente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Consideram os entrevistados ser a Contação de Histórias um tema integrador, o que lhe permite transitar por várias áreas do conhecimento, oferecendo inúmeras possibilidades. Ressaltam que há elementos suficientes – técnicas, estudo de gêneros textuais, recursos multimídia, entre outros, para a composição de ementa para a grade curricular de uma disciplina a ser oferecida em cursos de formação de professores. Como alternativa, até a definição do assunto, seria interessante a inserção do tema Contação de Histórias nas disciplinas já existentes, cujas ementas sejam compatíveis.

## 5.2 Questionário

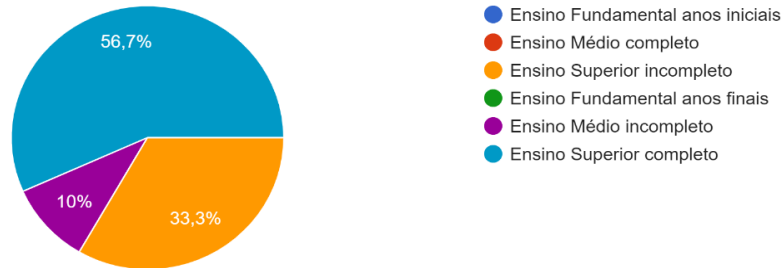
Os questionários da pesquisa Contação de Histórias, um caminho para aprimorar o Letramento Literário ficou disponível entre os meses de maio e julho de 2022, pelo *Google Drive*, tendo recebido 30 (trinta) formulários com respostas. O *link* de acesso foi divulgado para alunos de Cursos de Formação de Professores, na modalidade Normal e ensino superior, bem como para os participantes do Curso de Extensão Contação de Histórias – Técnicas e Recursos Multimídia, cujo conteúdo integra o produto educacional desta pesquisa.

A identificação dos participantes era opcional, porém todos o fizeram. A faixa etária dessas pessoas variava entre 16 e 60 anos, com maior concentração nos docentes em torno do 30 – 40 anos (18 pessoas). Esse dado demonstra a busca dos profissionais de educação já formados, por melhor qualificação para sua prática.

Quanto à escolaridade, dentre trinta pessoas, 10% possuíam Ensino Médio incompleto (as alunas do Curso de Formação de Professores, modalidade Normal), 33,3% ainda não haviam concluído o Ensino Superior e 56,7% já eram graduados, representando mais da metade dos docentes que responderam ao questionário, como pode ser comprovado pelo gráfico abaixo:

### Gráfico 1 – Questionário – Escolaridade dos Participantes

Escolaridade  
30 respostas



Fonte: Google Forms

Em seguida, foram feitas perguntas sobre a experiência pessoal dessas pessoas com relação à contação de histórias, obtendo as seguintes conclusões:

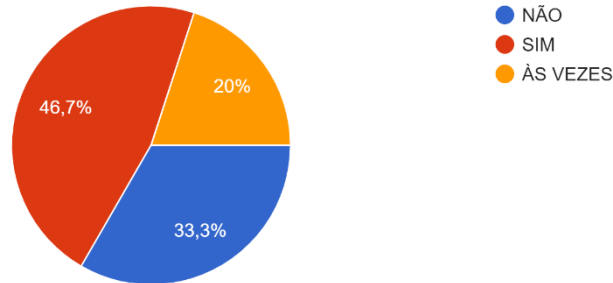
Todos (100%) disseram gostar de ouvir histórias quando crianças. No entanto, para 3,3% (1 pessoa), esses momentos não eram agradáveis e eram contados na escola. Poucos revelaram que não tinham quem as contasse para eles ou, ainda, que tinham contato com as histórias por meio de leitura solitária, tão logo aprenderam a ler. A contação de histórias acontecia tanto à noite quanto de dia, recebendo cada uma das opções 50% das respostas.

Com relação a quem contava essas histórias, houve uma variedade de indicações, qual sejam: as contações eram feitas pela família, preferencialmente a mãe, 9 votos, e os demais familiares – avós, pai, irmã mais velha e tios –, que receberam 12 votos. Os professores também foram indicados, perfazendo um número de 8 votos. Destaque se dá para os votos daqueles que a experiência se dava sem a interação com outra pessoa, cerca de 10 pessoas, isto é, ouviam as histórias pelos discos de vinil, a leitura própria e solitária; e para aqueles que não recebiam essa atenção especial.

A maioria dos participantes (46,7%) informou que havia a companhia de outras crianças nas contações de histórias e 33,3% disseram que eram momentos particulares sem a presença de outras pessoas. Os demais 20% ressaltaram que essa presença não era algo constante. Arrisco afirmar que os 46,7% que ouviam as contações de histórias o faziam na escola ou em reuniões festivas, como as indicações anteriores deixam presumir. O restante (53,3%) dos que responderam à pesquisa, provavelmente, o faziam em casa, em momentos de intimidade. Abaixo o gráfico correspondente:

### Gráfico 2 – Questionário – Quantidade de crianças na atividade

Havia outras crianças com você?  
30 respostas



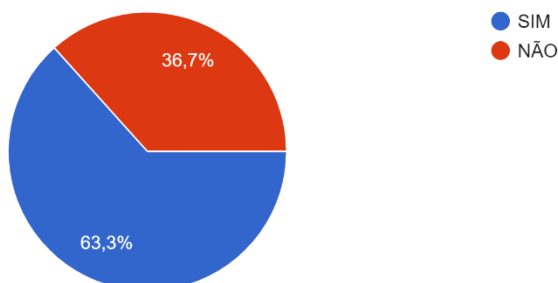
Fonte: Google Forms

Outra questão que recebeu uma diversidade de respostas foi a que indagava por quanto tempo a contação de histórias aconteceu na sua vida: a maioria (8 pessoas) revelou que até completar uns 10 anos, não incluídos nessa contagem aqueles com 6 anos (1), 7 anos (2), 8 anos (1), 9 anos (4) e 11 anos (3). Alguns tiveram essa oportunidade até mais tarde, correspondendo a 1 (uma) indicação por idade citada: mais de 12 anos, 15 anos, 18 anos, 20 anos, 22 anos. Existem também aqueles que ouvem histórias até hoje.

Destaca-se a próxima pergunta como bastante pertinente para a presente pesquisa, pois ela quer saber se os participantes têm lembranças de suas professoras contando histórias para eles. O gráfico a seguir vai mostrar que, para 63,3%, essa lembrança é forte até hoje, mas é significativo o percentual daqueles que não se lembram: 36,7%, que pode representar que não foram momentos marcantes ou agradáveis ou até mesmo que não existiram.

### Gráfico 3 – Questionário – Lembranças de contação de histórias por professores

Você tem lembranças de suas professoras contando histórias para você?  
30 respostas



Fonte: Google Forms

A seguir, o item pede para descrever esses momentos. Não faltaram adjetivos para a resposta: felizes, mágicos, agradáveis, muito interessantes, muito bons e memoráveis, de muita diversão, imaginação e aprendizado, participativos, empolgantes etc. Houve quem se

recordasse até do nome da professora, comparando-a a um personagem de novela infantil e acrescentando que ela fazia a história parecer real. No entanto, houve 17,4% de respostas que diziam que a professora não contava histórias e dois relatos de que recordavam a ida à biblioteca para pegar livros e levá-los para casa e ler sozinha, porque as professoras não liam, nem os pais.

Na busca por saber qual parte ou o que chamava a atenção na contação de histórias, outra variedade de respostas, das quais podem ser destacadas às que se referem às vozes dos contadores (professores ou familiares), definidas como “cheias de fantasia”, “de entusiasmo”, que “parecia ser mágico”, pois, como disse uma das participantes, “a forma como a professora contava me fazia sentir dentro da história”. Ainda com respeito à voz, disseram que “a dicção era perfeita, com entonação e emoção, que parecia estar ouvindo uma história gravada”. Foram citadas também, com certa ênfase, a fantasia e a magia das histórias, que os transportava para outros lugares, sem sair de onde estavam. Outros foram mais objetivos ao citar os atrativos das histórias que ouviam, quais sejam: as expressões da contadora (vovó), os personagens, a narrativa em si, o enredo, a moral da história, o suspense, as ilustrações, os fantoches, a temática desenvolvida, pois, nesse caso em especial, a história era inventada na hora.

O questionário segue agora querendo saber quais eram os livros e autores preferidos da literatura infantil. Dentre os escolhidos, os mais citados foram Monteiro Lobato, com o “Sítio do Pica-Pau Amarelo” e “Reinações de Narizinho”, e Ruth Rocha, com “Marcelo, Marmelo, Martelo”. Esses autores e suas obras foram seguidos bem de perto por Ziraldo, com “Flicts” e “Menino Maluquinho”, e Maurício de Souza, com a “Turma da Mônica”, o gibi mais lido, segundo os participantes da pesquisa. Constata-se uma predileção pelos contos de fadas dos Irmãos Grimm, Charles Perrault e Hans Christian Andersen, todos citados nominalmente, com destaque para “Cinderela”, “Rapunzel” e “O Patinho Feio”. As fábulas também foram indicadas, tanto as brasileiras quanto as estrangeiras. Vários autores foram lembrados juntamente com suas obras, como “Cazuza”, de Origines Lessa; “A Ilha Perdida”, de Maria José Dupré; e “A Eleição dos Bichos”, de André Rodrigues. Um dos respondentes disse preferir histórias com temática de protagonismo negro e enumerou obras e autores que seguem essa linha de narrativa, são eles: “Com que penteado eu vou”, de Kiusam de Oliveira; “Amor de Cabelo”, de Matthew A. Cherry; e “Cabelo de Rebeca e o ninho de passarinho”, de Renata Felício Maia. Os demais autores citados que desenvolvem essa temática de valorização da cultura negra foram Sonia Rosa, Júlio Emílio Braz, Otávio Jr. e Edimilson de Almeida Pereira. Não passaram despercebidos dos participantes da pesquisa os nomes de Eva Furnari, Roger Mello, Renato Moriconi, Heliana Barriga, Lígia Bojunga, Ana Maria Machado, Maria Clara

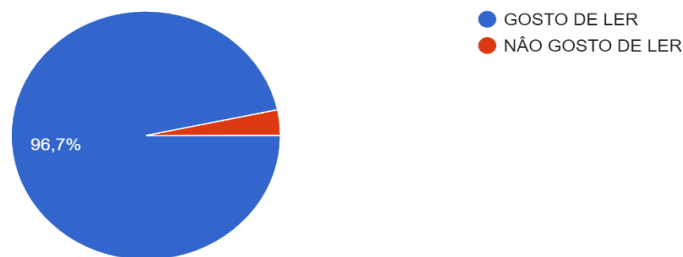
Machado e Cecília Meireles. As obras a seguir também foram lembradas: “Chapeuzinho Amarelo”, “A Bruxinha Curiosa”, “A Casa Sonolenta”, “Rei Leão”, “Diário de uma garota nada popular”, “O Pequeno Príncipe” e “Cadê meu dono”.

O que mais os participantes apontaram gostar nesses livros, também como era de se esperar, foi muito variado: a fantasia, o lúdico, o humor, as brincadeiras das crianças, o encantamento dos contos, a simplicidade das histórias e como essas características alcançam as crianças permitindo um mundo de possibilidades. As próximas respostas descritas falam de questões mais específicas, como a representatividade e a valorização do cabelo crespo que ajuda na autoestima de meninos e meninas, no caso dos livros de protagonismo negro; as ilustrações e como mesmo com poucas ou nenhuma palavra pode-se envolver o leitor com esse recurso; a narrativa, a temática, as características dos personagens e a forma como enfrentavam os problemas surgidos ao longo da história e como eles eram resolvidos.

Diante desse quadro inicialmente delineado, a próxima indagação foi com relação ao hábito de ler hoje, que resultou em 96,7% de respostas a favor do gosto pela leitura, sem desconsiderar que 3,3% afirmaram não gostar de ler, equivalendo a 1 pessoa.

#### Gráfico 4 – Questionário – Relação com a leitura hoje

Qual sua relação com a leitura hoje?  
30 respostas



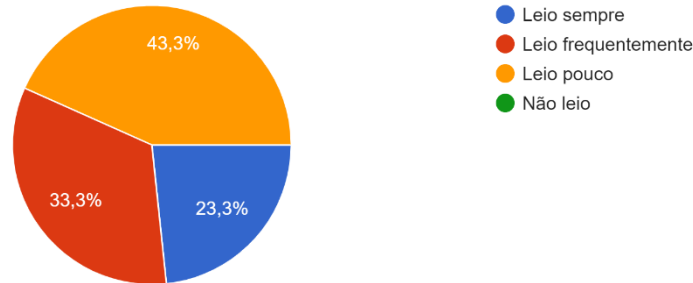
Fonte: Google Forms

Nessa mesma linha de perguntas, o próximo item indaga a frequência da leitura de livros feitas por prazer pelos respondentes, que gerou o seguinte resultado: 43,3% disseram ler pouco; 33,3% leem frequentemente; e 23,3% o fazem sempre. Esses percentuais levam a pensar que, mesmo dentre aqueles que dizem se interessar pela leitura de livros, quase a metade declara ler pouco, o que obviamente demanda a necessidade de políticas públicas de incentivo para a prática leitora em todas as faixas de idade. Abaixo o gráfico correspondente:

### Gráfico 5 – Questionário – Frequência de leitura de livros por prazer

Com que frequência você lê um livro por prazer, que não seja para estudar, por exemplo?

30 respostas



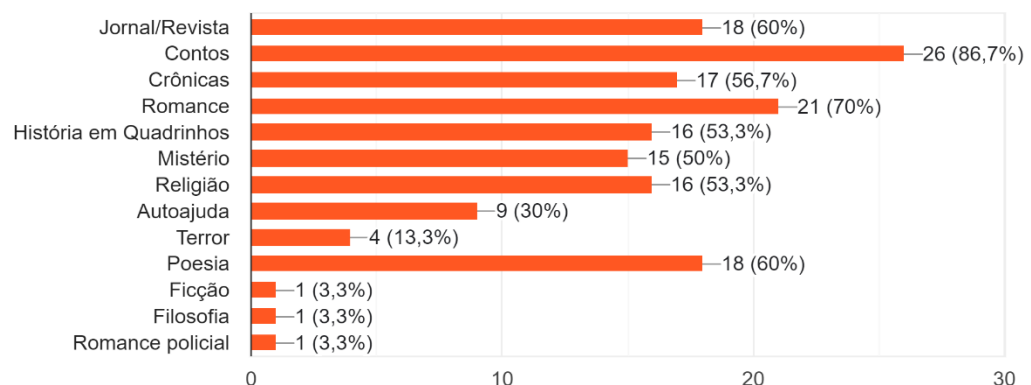
Fonte: Google Forms

Quanto ao tipo de leitura preferido dos participantes, as opções apresentadas permitem apurar que 86,7%, o que correspondem a 26 pessoas, optaram pelos contos, seguido dos romances, 70%, ou seja, 21 pessoas, e da poesia, juntamente com jornais/revistas, ambos com 60%, equivalentes a 18 pessoas cada gênero. É interessante perceber que os tipos como crônicas, histórias em quadrinhos (HQ), religião, autoajuda e mistério receberam entre 56,7% e 50%, o que se pode considerar também de boa aceitação por parte desse público. No entanto, o gênero terror faz esse índice cair para 13,3%, equivalentes a 4 pessoas, e os demais ficção (talvez confundido com ficção científica), filosofia, romance policial receberam uma só indicação, perfazendo 3,3% do total de participantes.

### Gráfico 6 – Questionário – Tipo de leitura preferida

Que tipo de leitura você prefere?

30 respostas



Fonte: Google Forms

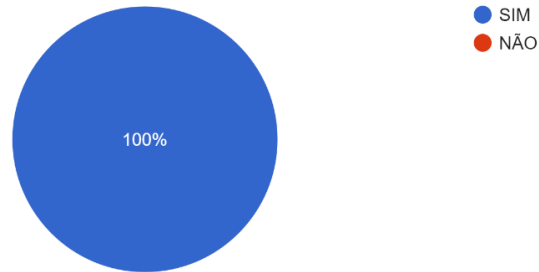
A próxima questão foi feita com a intenção de estabelecer relação entre o atual hábito de leitura das pessoas que responderam ao questionário e as relações vividas ou não com a contação de histórias na infância. Das 30 respostas recebidas, apenas uma não conseguiu

estabelecer elo entre os fatos e outra que acredita que era “pouca” essa relação. As demais 28 respostas denotam de forma direta ou indireta que essa relação realmente existe, seja no sentido de influenciar seu hábito atual de “leitora voraz”, seja nas dificuldades que encontra na leitura de livros, sem pausas, sem dispersão. Há ainda aquele que acredita categoricamente que “por não ter acesso a muitas histórias infantis quando era criança ou nem à leitura, tenha criado uma certa resistência para a leitura”. Esse participante diz que o livro tem de chamar muito a sua atenção para que possa ter o prazer de ler”. Já outra pessoa define assim, como segue descrito, essa relação hábito atual de leitura – contação de histórias na infância: “Creio que meu pouco hábito de leitura seja justamente pelo pouco incentivo na infância, mas também, vejo que meu interesse em contar histórias está totalmente ligado aos momentos agradáveis que tive na hora das histórias na escola”. Uma das respostas foi marcante, porque, sem afirmar claramente a vinculação entre as atividades, revela a profundidade dessa ligação: “Lembro que tinha que ler livros sempre; levava-os para casa e não (era) o professor que lia. Foi bom, aprendi a gostar e lia muito para meu filho, mas hoje prefiro os recursos multimídia. Vejo muitos filmes e ouço livro no *audio book* “. É meritório ressaltar aqueles que, mesmo sem ter oportunidade de ouvir histórias na infância, hoje superaram a falta de incentivo e sentem prazer na leitura, como é o caso de algumas pessoas participantes dessa pesquisa.

As três perguntas a seguir dizem respeito ao interesse dos docentes em participar de cursos voltados para a Contação de Histórias, já que a totalidade (100%) revelou gostar da atividade. A grande maioria (83,3%), cerca de 25 pessoas, afirmaram ser muito alto. Os demais 16,7%, equivalentes a 5 pessoas, se dividiram entre as opções talvez, mais ou menos, pouco e depende. Não houve marcação para a opção “nenhum”. Esses percentuais demonstram haver grande disposição para o aperfeiçoamento da prática de contar histórias por parte dos professores que responderam ao questionário. Os gráficos abaixo comprovam os dados comentados.

### Gráfico 7 – Questionário – Gosto por contar histórias

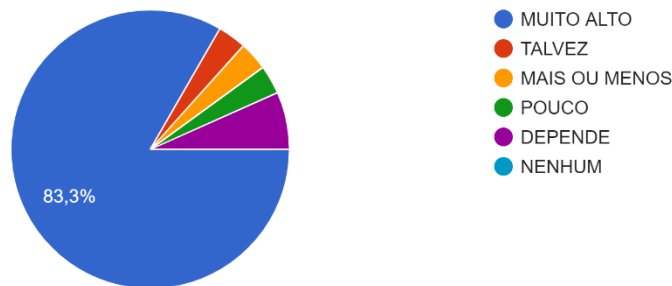
Você gosta de contar histórias para crianças?  
30 respostas



Fonte: Google Forms

### Gráfico 8 – Questionário – Interesse em participar de Curso de Contação de Histórias

Qual seria seu nível de interesse em participar de um Curso voltado para a Contação de Histórias para crianças?  
30 respostas



Fonte: Google Forms

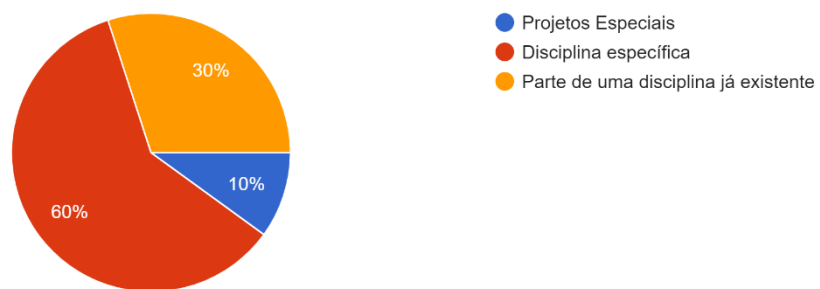
A terceira parte do quesito interesse em participar de curso de contação de histórias se concentrava nos motivos das respostas à pergunta anterior, destacando-se a necessidade e o interesse do aperfeiçoamento e qualificação na formação profissional, acadêmica e familiar (nesse caso específico, para saber contar bem histórias para seus filhos). Observa-se, nas afirmações dos respondentes, a crença de que as histórias, a leitura em si, são poderosas na vida de quem as lê ou escuta, aguçando a crítica e a imaginação. Para os docentes que trabalham com alunos da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, um curso com esse tema seria uma “ferramenta” para melhorar seus conhecimentos nas atividades de Contação de Histórias. Para aquelas professoras que já possuem certa experiência com a contação de histórias, seria uma oportunidade para aprimorar a prática de narração, com a qual sentem grande prazer e alegria e poder, assim, entregar um trabalho cada vez melhor.

Para finalizar o questionário, foi perguntado como deveria ser desenvolvido o tema Contação de Histórias em cursos de formação de professores, apresentando-se as seguintes opções: como projetos especiais, como disciplina específica e como parte de uma disciplina já existente. Como demonstra o gráfico, 60%, cerca de 18 pessoas, apontaram para a necessidade de haver uma disciplina específica para tratar dos temas relacionados à contação de histórias; 30%, equivalentes a 9 pessoas, pensam que o assunto pode ser inserido em uma disciplina já existente; e os demais 10%, ou seja, 3 pessoas, afirmam que projetos especiais poderiam auxiliar na tarefa.

### Gráfico 9 – Questionário – Como desenvolver a Contação de Histórias em Cursos de Formação de Professores

Na sua opinião, como deveria ser desenvolvido o tema Contação de Histórias em Cursos de Formação de Professores?

30 respostas



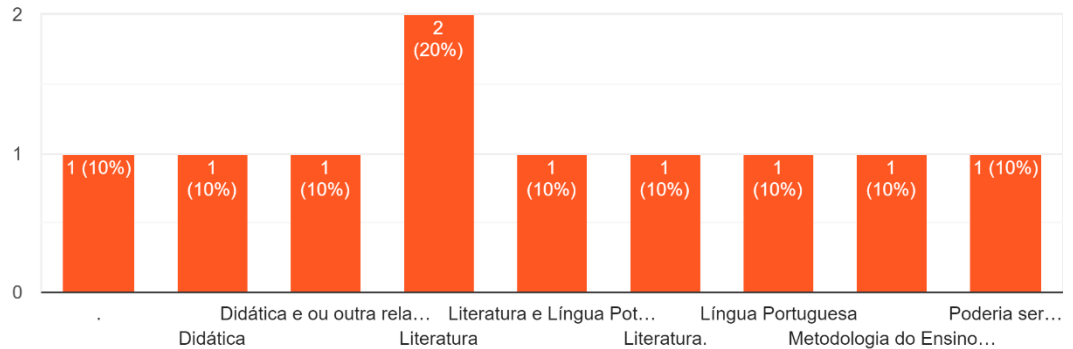
Fonte: Google Forms

Complementando a pergunta anterior, foi indagado para aqueles que marcaram a opção “Parte de uma disciplina já existente”, qual deve ser a disciplina, sem oferecer intencionalmente alternativa de escolha. Dos nove que responderam, quatro, a maioria, indicaram Literatura; e três, Língua Portuguesa. Foram citadas também as disciplinas Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Didática e qualquer outra relacionada a Linguagens.

### Gráfico 10 – Questionário – Qual deve ser a disciplina?

Se você marcou a opção "Parte de uma disciplina já existente", responda qual deve ser essa disciplina.

10 respostas



Fonte: Google Forms

Em resumo, é possível concluir, pela amostra coletada, que dentre os trinta questionários respondidos, a maioria deles (56,7%) pertencem a docentes, na faixa etária entre 30 e 40 anos, já formados e regentes de turma e os remanescentes estavam em formação, cumprindo estágio.

A totalidade dos participantes declarou gostar de ouvir histórias quando crianças, que aconteciam tanto à noite, quanto de dia. No entanto, uma pessoa disse que esses momentos não eram agradáveis, sem apresentar o motivo. Havia também aqueles que não tinham quem contasse histórias e os que as liam sozinhos, tão logo aprenderam a ler.

A maioria, cerca de 21 pessoas, disse ouvir histórias contadas pela família: mãe, pai, avós, irmã mais velha, tios. A escola fica muito abaixo desse número, aproximadamente 8 pessoas, configurando um índice de precariedade dessa atividade na vida escolar dessas crianças. A contação de histórias, muitas vezes, se dava sem a mediação de familiar ou professor, seja por que a criança já podia ler sozinha, seja pelo uso de discos de vinil, por exemplo.

Os eventos de Contação de Histórias, para a maior parte dos respondentes, foi feita na companhia de outras crianças e que duraram até completarem 10 anos de idade, muito embora, haja os que dissessem que até hoje participam dessas atividades.

Ficou em destaque também a forte lembrança dos momentos agradáveis de Contação de Histórias, tanto na escola, quanto junto aos familiares, mesmo que um bom percentual (36,7%) tenha afirmado não lembrar porque não foram agradáveis ou porque não existiram. Quanto à descrição desses momentos, houve uma profusão de elogios, mas também repercutiu a voz daqueles que lamentaram o fato de que suas professoras não o fizessem ou ainda daqueles que

os definiam como solitários, limitando-se, vez ou outra, a empréstimos de livros da Biblioteca da escola para leitura individual.

Aprofundando mais na experiência da Contação de Histórias na infância, a maior parte das respostas sobre o que o chamava mais atenção na atividade recaiu nas vozes dos contadores, permitindo configurar esse elemento como essencial no exercício da narração de histórias infantis, seguido das expressões gestuais, faciais e corporais. Foram citados também aspectos característicos das narrativas, como enredo, suspense, personagens, bem como as ilustrações e alguns recursos como fantoches, por exemplo.

Dentre livros e autores preferidos, as obras de Ruth Rocha e Monteiro Lobato foram as mais citadas, acompanhados de Ziraldo e Maurício de Souza e os gibis da Turma da Mônica. Os contos de fadas clássicos mantiveram seu lugar de destaque juntamente com os seus compiladores – Irmãos Grimm e Charles Perrault – e autor – Hans Christian Andersen. Uma pertinente observação deve ser feita com relação ao tema de protagonismo negro, citado por um dos participantes da pesquisa, com indicação de autores e obras, uma vez que traz à tona um assunto muito importante para todos nós e, especificamente, para a população negra, que cada vez mais ganha o devido espaço na sociedade e na literatura.

Pode-se perceber pelas perguntas sobre hábito de leitura hoje e sua relação com as histórias contadas ou não na infância, o forte elo entre eles, já que a maior parte declarou acreditar nessa relação, pois ouviam com prazer a narração de histórias na infância, e hoje fazem uso da leitura com razoável frequência. Embora apenas 56,6% tenham declarado ler sempre ou frequentemente, o que fica mais nítido nessa relação é o fato de que quem não ouvia histórias com frequência não adquiriu o hábito de ler com a mesma intensidade, preferem assistir filmes ou ouvir *audio books*, conforme suas próprias palavras. Com relação ao gênero textual, o mais selecionado foi o conto, talvez por ser mais curto e as tarefas diárias não permitirem leituras mais longas, mesmo que o romance tenha perseguido de perto esse índice, demonstrando uma disposição para esse tipo de leitura.

Houve um percentual alto de interesse em participar de Cursos de Contação de Histórias com vistas à melhoria de sua atuação profissional, acadêmica e até mesmo familiar, como declarou a participante, pois deseja saber contar bem histórias para seus filhos. Esse pensamento coincide com outro índice dessa pesquisa que demonstra que é no ambiente familiar onde mais histórias são contadas.

Outra questão de relevância para a pesquisa está contida na pergunta sobre de que forma deveria ser desenvolvido o tema Contação de Histórias nos cursos de formação de professores, que revelou o posicionamento de 60% dos participantes, no sentido de fazê-lo por meio de uma disciplina específica para tratar o assunto com mais profundidade. Índices bem mais baixos foram alcançados pelas opções: projetos especiais e parte de outra disciplina já existente, que poderia ser Literatura, mais indicado, Língua Portuguesa e outras.

Diante de posicionamentos, opiniões e declarações vindos de profissionais da educação atuantes, que lidam diariamente com a necessidade de conduzir bem uma atividade, que consideram muito importante e de grandes benefícios para seus alunos, sem ter recebido as devidas instruções para esse exercício, ficam as questões aqui expostas ainda mais legitimadas. Soam como uma reivindicação, um apelo, de mestres e alunos para que o prazer pela leitura não seja encoberto por atividades didáticas maçantes e descontextualizadas, que excluam a fantasia, a magia e o encantamento do momento mágico da Contação de Histórias.

### **5.3 Observação Participante Não Estruturada**

As observações desse instrumento gerador de dados foram colhidas durante a realização do Curso de Extensão: Contação de Histórias – Técnicas e Recursos Multimídia, realizado entre os dias 24 de maio e 12 de julho de 2022. As aulas semanais foram ministradas em ambiente virtual, pelo aplicativo *Google Meet*, das 18h30min até 20h30min, com a participação do público selecionado entre os inscritos. Todos eram professores habilitados ou em processo de formação, oriundos dos Cursos de Educação e/ou Letras. Pode-se afirmar que a totalidade dos participantes atuavam ou tinham atuado em salas de aula de Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Infantil, conforme requisito expresso no ato de inscrição.

O roteiro deste instrumento conta com 3 (três) etapas, em que analisei os seguintes itens: o comportamento dos participantes durante as aulas; a organização e aplicação do Curso, quanto à estrutura programada; e a existência de eventos extraordinários e seus desdobramentos. Procederei, a seguir, o exame dos dados colhidos.

#### **Comportamento dos Participantes**

A análise da expressão dos participantes durante as aulas, com relação à atenção, ao conforto, à satisfação, à contrariedade e à concordância, ficou comprometida, porque na tela do computador não foi possível visualizar as expressões de todos os participantes, cerca de 50

(cinquenta) pessoas aproximadamente. Alguns preferiam manter suas câmeras desativadas, pois estavam em casa, em trajes confortáveis ou com outros familiares presentes, bem como em trânsito para seus domicílios, mas não queriam perder o início da aula. No entanto, aqueles que abriam suas câmeras demonstravam atenção e acompanhavam o que estava sendo exibido e falado.

O grupo apresentou boa aceitação diante das proposições feitas durante as aulas. Quando tinham dúvidas pediam para repetir ou explicar melhor, o que permitiu uma ótima interação entre cursistas e professora.

Alguns alunos pertenciam a núcleos comuns, acadêmicos ou profissionais, o que favoreceu muito a interação entre eles. O comportamento solidário se estendeu aos demais participantes logo nas primeiras semanas, principalmente, quando houve a formação de grupos de trabalho para a realização de tarefas, o que será relatado mais adiante.

A interação entre eles variava de acordo com o contexto. Eles se comunicavam bastante por mensagens de *WhatsApp* e pelo *Chat* do *Google Meet*, durante as aulas e ao longo da semana para combinar a execução das tarefas. As tarefas em grupo foram um sucesso, muito bem feitas e com entrega pontual. Formaram-se, dentre os assíduos e concluintes do Curso, 7 (sete) grupos com 5 (cinco) cursistas cada um, o que considero uma média muito boa. Todos esses participantes apresentaram as cinco tarefas completas.

Os participantes eram livres para se comunicar tanto com a Coordenação de Extensão do Colégio Pedro II, com relação aos aspectos burocráticos do curso, quanto comigo, que disponibilizei meu telefone privado para consultas, além de criar um grupo de *WhatsApp* com todos os participantes para um diálogo mais ágil e eficiente. O contato era sempre muito cordial e interessado. Esse grupo, a pedido dos cursistas, existe até hoje para envio de notícias e informações sobre Contação de Histórias.

Foi realizada uma avaliação do Curso de Extensão Contação de Histórias – Técnicas e Recursos Multimídia, por meio do *Google Forms*, que recebeu 20 (vinte) respostas, sendo que 85% (oitenta e cinco por cento) dessas pessoas classificaram o curso como Muito Bom, nível máximo das opções oferecidas. Os restantes 15% (quinze por cento) considerou o curso Bom. Nenhum dos respondentes assinalou as opções Regular ou Insuficiente. Esse resultado corrobora o entendimento de que a experiência foi proveitosa e adequada para sua formação docente.

Como todos eram adultos e muitos não se conheciam, eram até mesmo de estados diferentes – Pará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Ceará etc. – a maior parte da comunicação deles ficava dentro dos grupos de *WhatsApp*. Eu fiquei nesses grupos virtuais de trabalho até completar o quantitativo necessário para compô-lo e dar as orientações gerais. Agi assim para dar liberdade de expressão aos participantes. Caso precisassem de qualquer informação, tinham o grupo de todos os participantes ou o meu celular privado.

Quando um cursista não conseguia entregar seu trabalho no prazo estipulado, ficou combinado que o grupo enviaria as tarefas dos que conseguiram terminar a tempo. Os faltantes enviavam posteriormente, em separado, sem qualquer constrangimento ou sanção. No entanto, para cumprimento da carga horária estipulada, era necessário a confecção e envio de todas as tarefas.

O nível de energia apresentado pelos participantes do Curso era muito bom, considerando o horário de exibição – das 18h30min às 20h30min, depois do período de trabalho da maioria deles. Muitos pareciam estar bastante estimulados e poucos, muito poucos, não participavam das conversas pelo *Chat* ou abriam o microfone para opinar ou perguntar. Logo nos primeiros encontros, selecionei um tempo, sempre na passagem de assuntos do mesmo tema, para que pudessem falar, questionar ou contar suas experiências. Esse procedimento resultou em boa estratégia, que aproximou os alunos da professora e vice-versa.

Todos os concluintes do curso realizaram as 5 (cinco) tarefas solicitadas. Como eram tarefas cumulativas, isso foi possível, porque a cada semana eles ampliavam o trabalho que deveria ser apresentado na aula final, não parecendo uma tarefa árdua. Os trabalhos solicitados eram de acordo com o tema da aula ministrada.

Havia troca de informações e experiências entre os cursistas com muita espontaneidade, sem preocupação de guardar para si certos conhecimentos da área de estudos do curso, Contação de Histórias. Eles trocavam mensagens a todo o tempo pelo *Chat* e pelos grupos de *WhatsApp*, apoiando e elogiando o colega, sempre muito afetuosos. No dia da apresentação do trabalho, foram extremamente colaborativos uns com os outros e comigo, apresentando sugestões para os eventuais transtornos inesperados, além de auxiliar os colegas de outros grupos, transmitindo, inclusive os vídeos com os trabalhos, quando a internet falhava. Foi uma experiência incrível, que jamais esquecerei, um *show* de empatia, companheirismo, que uma turma de curso *on-line* conseguiu transmitir uns aos outros.

## Sobre a organização e aplicação do Curso de Extensão em Contação de Histórias

Segundo a avaliação dos cursistas, os objetivos do Curso foram claros e bem definidos e atingiram seus propósitos a contento. Algumas sugestões foram oferecidas para a inserção de outras atividades e também demonstrações práticas de todas as técnicas indicadas, embora essa não fosse a proposta do curso na oportunidade em que foi disponibilizado. É conveniente lembrar tratar-se de uma pesquisa com a pretensão de averiguar como os docentes se comportam diante de um tema tão desafiador, para registro e análise de sua atuação com espaço para um trabalho livre e original.

Com relação ao tempo de aula, uma aula semanal com duração de duas horas, nem sempre funcionou como esperado. Precisei fazer ajustes na distribuição do material exposto em *slides*, resumindo algumas partes para não ultrapassar o horário, o que, por vezes, fugia ao meu controle, devido à participação dos cursistas, que queriam fazer perguntas ou contar suas experiências. Quando isso acontecia, assim que o horário estipulado terminava, eu liberava os demais participantes para que saíssem da chamada para seus afazeres pessoais. Foi assim mais do que conveniente a reorganização do tempo de aula, como será descrito posteriormente.

No planejamento do curso, dei uma atenção especial na questão que trata a compatibilidade entre os conhecimentos expostos e as tarefas pedidas aos cursistas. Assim, de acordo com o tema da aula e do módulo a que pertencia, era pedida uma tarefa específica, aproveitada sua pesquisa e seu resultado para a confecção da tarefa posterior, constituindo-se numa sequência intencional e cumulativa.

Os recursos utilizados foram adequados ao conteúdo e à modalidade virtual escolhida, tendo em vista o ambiente pandêmico que vivemos, em que as aglomeração devem ser evitadas. A grande questão, no entanto, foi a instabilidade da *Internet*, tanto para exibição das aulas, quanto para a participação de alguns cursistas. Essa instabilidade às vezes se dava, devido à queda abrupta da conexão ou pelo congelamento de imagens, por exemplo, o que foi logo resolvido por parte da professora, com a utilização de dois equipamentos: o celular para comunicação com os participantes e o computador para a apresentação dos *slides*. Considero que esses recursos disponibilizados eram adequados também para a maioria dos participantes, mas tive informações posteriores de pessoas que deixaram de frequentar o curso por possuírem uma transmissão de baixa potência e com muita instabilidade. Esses manifestaram o desejo de participar do curso na modalidade presencial.

A plataforma *Moodle*, disponibilizada pelo Colégio Pedro II, foi um suporte valiosíssimo para a postagem de material didático, avisos, tarefas e de comunicação entre os cursistas e a professora.

As relações durante as aulas, como dito anteriormente, foram extremamente harmônicas, espontâneas e colaborativas, mesmo quando as opiniões expostas eram divergentes, demonstrando alto grau de civilidade, respeito e amadurecimento.

Na verdade, não houve problemas com ritmo de aprendizagem entre alunos. Alguns alunos se ausentaram das aulas por pouco tempo, porque contraíram COVID-19, mas os próprios colegas passaram o material didático, eles próprios consultaram a plataforma *Moodle* para maiores detalhes e clareza para execução das tarefas e a professora estendeu o prazo para entrega das tarefas por motivo mais que justificado.

As propostas de atividades foram entendidas pela grande maioria dos participantes, muito poucos tiveram dúvidas, mas essas eram pontuais e foram prontamente auxiliados pela professora e pelos colegas. As atividades eram de simples execução, exceto a última, mais complexa, mas que deveria ser apresentada em grupo, facilitando sua confecção.

De modo geral, as informações transmitidas pela professora foram suficientes para promover o avanço do grupo. Não tive notícia de cursista com dificuldade de entendimento, o que é justificado pelo fato de todas as tarefas terem sido concluídas a contento, dentro dos parâmetros estipulados.

Realizei, na condição de palestrante, algumas intervenções, quando necessário, durante a aula, por meio do uso do microfone do equipamento que utilizava, do *Chat* e do grupo de *WhatsApp*, sempre em tom incentivador, elogioso e buscando esclarecer o máximo possível a questão em discussão. Os cursistas, da mesma forma e meio, sempre que desejaram, também realizaram suas intervenções e mantiveram uma conduta ética, respeitosa e colaborativa.

A metodologia utilizada no Curso atendeu adequadamente à sua proposta, uma vez que a divisão por módulos, cada qual com um conceito-chave da pesquisa, desenvolvido em duas ou três aulas, facilitou o entendimento e a aplicação do conteúdo exposto. As tarefas eram aproveitadas de um módulo para outro e acrescidas do novo conhecimento disponibilizado, constituindo em um trabalho sequencial que foi sendo construído ao longo do período de estudo. O trabalho final surpreendeu a todos, pois nem eles mesmo esperavam que os trabalhos apresentados, elogiados por todos, fossem de tão boa qualidade e originalidade.

Como critério de inclusão no Curso de Extensão, foi exigida a formação profissional docente, concluída ou em processo de conclusão, nas áreas de Educação ou Letras. Isso tornou os conteúdos mais acessíveis e de fácil compreensão, até mesmo quando um conceito novo era apresentado como foi o caso do Multiletramento, para alguns. Para os temas pouco conhecidos, tomei o cuidado de apresentar definições e exemplos, de forma clara, e relacioná-los com o cotidiano escolar e a vida prática, o que foi prontamente evidenciado.

Pelos resultados apresentados, creio que a prática pedagógica se apresentou de forma estimulante e desafiadora, pois a participação dos cursistas era intensa, nos intervalos programados e fora deles, não raro, eu ficar mais quinze ou vinte minutos após o fim das aulas conversando informalmente com eles sobre suas experiências, sugestões de ambas as partes e outros assuntos relativos à prática pedagógica na Contação de Histórias.

O critério usado para a formação dos grupos de trabalho fundamentou-se na liberdade de associação, ou seja, inicialmente, deixei-os à vontade para se comunicar pelo *Chat* do aplicativo *Google Meet*, principalmente, os cursistas que já se conheciam. A seguir, pedi que os grupos já formados me enviassem mensagem de confirmação. Procedi, então, à formação de novos grupos com aqueles que ainda não tinham sido enturmados, enviando *E-mails*, com *link* de convite para ingresso nos novos grupos por meio de *WhatsApp*. Caso o aluno não respondesse aos chamados era contatado pessoalmente, por *E-mail* ou telefone para saber o motivo de sua não inclusão e procurar ajudá-lo. Considero que os procedimentos foram razoavelmente descomplicados, sem minha interferência direta, salvo no caso de alguns participantes, que não se comunicaram em tempo com os demais colegas.

Os trabalhos em grupo propostos foram de fácil execução, haja vista a pontualidade e a excelência de muitos, ultrapassando inclusive a minha expectativa.

Logo no primeiro dia percebi que seria necessário estipular um tempo para a livre manifestação dos cursistas, como apontei anteriormente. Assim, combinei uma breve conversa no início até que boa parte dos colegas acessassem o aplicativo *Google Meet*. No final da primeira hora de aula, outro tempo de fala livre, aproximadamente, dez minutos para um cafezinho e comentários; e no final da aula, mais uns quinze minutos para encerrar a discussão dos assuntos tratados ou dar algum esclarecimento. Esse escalonamento funcionou muito bem até o final do curso. É imprescindível que se diga que os cursistas podiam se manifestar durante a exposição dos palestrantes, caso achasse importante o comentário, usando para isso o recurso “levantar a mão”, disponível no aplicativo. Com o tempo, esses momentos passaram a ser

breves, comedidos e oportunos, respeitando quase sempre o assunto tratado naquele momento da exposição.

Durante todo o desenrolar do curso, como pode ser notado nas observações feitas neste documento, houve repetidas e produtivas trocas de informações, comentários, elogios e sugestões entre os participantes e a professora, repercutindo na qualidade das tarefas executadas.

#### Eventos Extraordinários

Destaco, como momento marcante dentre as atividades desenvolvidas no Curso de Extensão de Contação de Histórias – Técnicas e Recursos Multimídia, a palestra conferida pela atriz e produtora cultural Daniele Ramalho, ocorrida no dia 07 de junho de 2022, sobre Técnicas, Voz e Gestos na Contação de Histórias. Todos os participantes presentes, inclusive a professora organizadora, manifestaram seu pleno agrado ao encontro e ao alto padrão da apresentação, que trouxe inúmeras possibilidades de aprendizagem. Agradeceram imensamente, também, à disponibilidade da convidada.

Outro momento de grande relevância para o Curso foi protagonizado pelos próprios cursistas com a apresentação de seus trabalhos finais de Contação de Histórias, no dia 12 de julho de 2022. Além de seus trabalhos serem de excelente qualidade, houve muita colaboração entre os grupos e muitos elogios entre todos, num clima muito amistoso. Muito embora, o público-alvo do Curso de Extensão fosse extremamente empático, não foi apenas isso que abrilhantou o evento, a qualidade e o esmero dos trabalhos apresentados durante todo o período de estudos, tornou a experiência profícua e inesquecível.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao verificar os resultados de minha pesquisa, constato que foi possível alcançar as metas propostas, por intermédio dos estudos teóricos e metodológicos, dos instrumentos de geração de dados e do trabalho de campo realizados, como demonstrarei a seguir:

O objetivo geral era identificar atributos, técnicas e recursos multimídia acessíveis no Brasil, que podem ser desenvolvidos na Contação de Histórias e que contribuem para o aprimoramento do letramento literário. Após ampla explanação teórica sobre os conceitos principais estabelecidos neste trabalho, concluo que muitos são os atributos, que resultam em benefícios ao alunado, dentre os quais ressalto a ampliação do vocabulário, a relação com o impresso, o estímulo à imaginação, o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico, a incorporação de modelos narrativos, o incentivo à leitura, a promoção de valores e crescimento emocional e a atuação como ponto de partida para ligar conteúdos programáticos. Como se pode notar, todos conduzem ao letramento literário, que, quando bem aplicados, garantem bastante sucesso na vida escolar, pessoal e profissional.

Quanto às técnicas para uma atividade de Contação de Histórias em sala de aula, teci, no produto educacional integrado ao presente estudo, longa descrição sobre as possibilidades disponíveis, muitas de baixo custo e fácil manuseio e confecção, como por exemplo: a narração simples ou com efeitos especiais, a dramatização, o flanelógrafo, a caixa de cinema, o teatro de sombras, os tapetes e as “mãos que contam”, livros bordados na arte artesanal peruana chamada de Arpillera. As técnicas dão vida e frescor aos textos, atraindo as crianças e adultos para o universo mágico da literatura infantil.

Os recursos multimídia, que são aqueles disponíveis por via digital, também foram expostos no mesmo documento e inseridos nos trabalhos de conclusão do curso de extensão pelo grupo de professores que participaram da pesquisa, demonstrando, assim, a acessibilidade que eles permitem, bem como a atualização de recursos que eles oferecem como uma forma de distração do público infantil. Destaco os seguintes aplicativos: Inventeca, Crianças, *Animal Sounds*, *Chatterpix Kids*, *Novel Effect* e *Google Spotlight Stories*. Para os editores de vídeo, foram selecionados: *Chroma Key*, *Kinemaster*, *InShot* e *Animaker*, todos bastante conhecidos no setor. Os aplicativos de animação apresentados foram: *Draw Cartoons2*, *FlipaClip*, *Sticky Nodes Stickman Animator*, *PresArt Animator: GIF&Video* e *Studio Stop Motion*.

Com relação aos objetivos específicos do estudo, sua meta era a identificação das etapas do processo e os elementos constantes da relação Contação de Histórias - Letramento Literário.

No primeiro item – etapas do processo para se atingir o letramento literário, observei que é de fundamental importância que antes o professor conheça as histórias da literatura infantil que pretende contar a seus alunos e tenha um repertório amplo de textos previamente selecionados, estudados e adequados ao seu público, tanto no tocante à temática, quanto à faixa etária e de interesse manifestado por seus alunos. Além da seleção do repertório, é preciso preparar o público para saber escutar uma história, num silêncio espontâneo, que permite perceber o nível de interesse deles pela atividade, pois como ensinaram Alves, Machado e Zumthor é preciso aprender a ouvir, ou melhor, escutar.

Por ocasião das entrevistas feitas com professores, foi perguntado sobre o uso de técnicas e recursos multimídia na Contação de Histórias, cuja escolha constitui outra etapa desse processo. Todos foram inteiramente favoráveis ao seu uso, porém alertaram para que a utilização dos recursos multimídia fosse feita com muito equilíbrio, de modo a não se perder o contato com o livro impresso. Faço coro com meus colegas quanto a esse quesito, pois o uso indiscriminado de mídias digitais pode descaracterizar a atividade literária, que inclui o manuseio do livro; a compreensão de modelos narrativos; a observação das ilustrações, das cores usadas, da diagramação do texto e outras características que trazem encanto e fazem fluir a imaginação dos pequenos.

No que diz respeito aos elementos existentes na relação Contação de Histórias – Letramento Literário, que fazem as atividades serem cativantes, foram indicados pelos participantes da pesquisa os seguintes: a apresentação de livros impressos de literatura infantil, com narrativas interessantes, boa construção de personagens e ilustrações criativas; a performance do contador ou contadora da história, pontuada na voz, nos gestos, nas expressões faciais e corporais, na escuta das palavras (pois é, o contador também precisa ouvir o texto para bem dizê-lo) e na aplicação adequada da técnica escolhida; e atividade integrada à contação de histórias, que não seja sua gramatização ou releitura enfadonha. Professor(a), fuja da pedagogização inútil dos textos literários! Isso só afastará seus alunos da leitura e da escrita prazerosas e criativas.

As formas de avaliação das atividades de Contação de História não devem ser por meio de provas e testes, orais ou escritos, mas por meio da observação individual do aluno no cotidiano e no contexto de novas práticas escolares, que oportunizem as crianças um amplo desenvolvimento de forma não-convencional. Sem dúvida, a narração de histórias realizada de maneira cuidadosa tornará a oralidade, a leitura e a escrita dos alunos mais criativas, originais e espontâneas, permitindo que se expressem com mais fluidez e propriedade, aumentando seu vocabulário para manifestar seu pensamento, sentimentos e emoções.

As hipóteses levantadas neste estudo buscaram encontrar informações que refutassem ou ratificassem alguns comportamentos que vi durante a realização de projetos de Contação de Histórias com futuros professores e pela observação de práticas escolares. A primeira delas é quanto à necessidade de dominar a habilidade de encenação teatral para contar uma história. Esse quesito considerei falso, pela leitura teórica e pela própria reflexão que a pesquisa trouxe, porque a dramatização ou encenação teatral é apenas uma das muitas técnicas de narração de histórias e que, para ter o sucesso esperado, deve ser praticada após muitos ensaios, por uma equipe que tenha desenvolvido talento para sua encenação e em ocasiões e espaços propícios para tal. Dessa forma, o domínio da técnica de encenação teatral não é imprescindível na contação de histórias, já que se conta com um variado leque de opções de uso que a dispensa.

A afirmação de que o uso de recursos tecnológicos/digitais substitui a utilização de material didático artesanal, da mesma forma, não se confirmou por algumas razões: raras escolas, notadamente as públicas, possuem esses recursos à disposição do corpo docente, que, de seu lado, também não sabe operá-los, pois não recebeu formação específica; outro motivo é que essa substituição precariza a atividade, considerando que a elaboração do material didático artesanal, quando realizado em conjunto com os alunos, auxilia o desenvolvimento psicomotor e estético deles. Os professores consultados em entrevistas para essa pesquisa aconselharam, expressivamente, que deve haver muito equilíbrio e moderação na utilização desses recursos tecnológicos para não descaracterizar a atividade literária.

Para a última questão - há gêneros textuais mais compatíveis com determinada técnica e/ou recurso multimídia -, não houve consenso entre os participantes da pesquisa e o material coletado no referencial teórico, uma vez que os estudiosos do assunto indicam existir técnicas mais apropriadas para determinados gêneros textuais e os professores consultados, por questionário e entrevistas, acreditam que não. Dizem que basta saber fazer uma boa adaptação que qualquer técnica é compatível com qualquer gênero textual. Eu fico com os teóricos do assunto, pois uma adaptação, como foi sugerido, altera, na maioria das vezes, a classificação de gênero textual, retirando características que o nomeiam. Outra razão é o despreparo dos docentes quanto à aplicação das técnicas, quanto à elaboração das adaptações e ao conhecimento dos gêneros textuais, que pode resultar em um trabalho de baixa qualidade ou até mesmo inadequado. Digo isso porque observei, no Curso de Extensão que apresentei, uma grande dificuldade na assimilação do conceito e tipificação de gêneros textuais por parte por professores participantes, muito embora, eu os tenha explicado em algumas aulas.

Um aspecto que ficou evidente no conteúdo das respostas aos instrumentos de dados coletados é aquele que constata que a maioria dos consultados não têm lembranças de seus

professores contando histórias para eles. Arriscam dizer que elas não existiram ou foram tão mecânicas que não afetaram seu ânimo. No entanto, praticamente todos guardam saudosas memórias de suas mães ou algum parente bem próximo contando histórias, em geral, inventadas. Segundo eles, foram momentos tão intensos e carregados de afeto, que são facilmente lembrados. Por falar em afeto, um sentimento tão presente na literatura, na psicologia, na pedagogia e outras esferas que tratam do relacionamento humano, por que não inseri-lo nas práticas cotidianas da educação? É exatamente o afeto, no sentido de sensibilizar o outro, que torna todos os instantes da vida memoráveis, ou seja, de fácil lembrança, como já disseram os professores consultados.

A pesquisa revelou, ainda, haver uma relação intrínseca entre o hábito de ouvir histórias na infância e o despertar do interesse pela leitura na adolescência ou vida adulta. Aqueles que tiveram experiências agradáveis com a Contação de Histórias na infância se tornaram pessoas com gosto pela leitura, mesmo que não tenham adquirido um hábito frequente de ler livros por força dos afazeres profissionais. Já aqueles que não tiveram a oportunidade de ouvir histórias quando crianças ou, até mesmo, tenham passado por situações amargas envolvendo esses momentos, se dizem desinteressados pela leitura, preferindo assistir filmes, fazer esportes ou ouvir música como atividades preferidas de lazer. Essa reflexão/constatação não significa que uma atividade de lazer substitua a outra, mas, sim, que são sempre as escolhidas quando a oportunidade aparece.

A necessidade de propiciar aos professores, já habilitados ou em processo, uma formação em Contação de Histórias que lhes possibilitem realizar as atividades a ela concernentes de maneira aperfeiçoada e, porque não dizer, mais eficiente no alcance de seus objetivos, foi conferida por todos os participantes da pesquisa. A maior parte acredita que a Contação de Histórias deva ser inserida nas ementas e currículos como uma disciplina, obrigatória ou eletiva, pois há material suficiente para sua aplicação. Outra parte pensa em introduzir o tema em outra disciplina já existente, Literatura, por exemplo, ou outras correlatas, não havendo consenso para saber qual delas pode ser. Este foi um dos pontos importantes da pesquisa, uma vez que confirma a relevância do assunto e a sua premente inserção na grade curricular dos cursos de formação de professores, como era pressuposto desde o início do estudo, de modo a suprimir a lacuna deixada na capacitação de gerações de profissionais da educação.

Acredito e espero que, com a aplicação do material constante do produto educacional Manual para Docentes – Curso de Contação de Histórias – Técnicas e Recursos Multimídia,

objeto deste estudo, os professores, atuantes e em formação, tenham a oportunidade de se sentir razoavelmente capacitados para atuar em suas turmas e oferecer um aperfeiçoamento das atividades leitora e escritora de seus alunos, promovendo um letramento literário que não apenas atinja os objetivos recomendados pelos parâmetros legais, mas também se transforme em momentos de prazer e alegria dentro do cotidiano da sala de aula.

Ainda algumas palavras para revelar que saltou-me aos olhos e ao coração, durante a análise dos instrumentos de dados, a forte presença da memória afetiva dos participantes da pesquisa relacionada aos momentos em que membros de suas famílias – mães, avós, parentes próximos – contavam histórias para eles quando crianças. O mesmo aconteceu comigo e levou-me a aprofundar o assunto. Essa intensa memória afetiva existente nessas práticas de contar histórias constitui matéria prima para tecer o fio da ancestralidade que conduz todo o contador de histórias e seu público.

Peço licença para me dirigir a Benjamin (2020) e aplacar sua nostalgia e dizer-lhe que, durante o dia e a noite, as entidades da contação de histórias velam pela sua permanência na humanidade e incorporam em mães, pais, avôs e avós para manter acesa a chama da Contação de Histórias, como evoca Daniel Munduruku e sua família contadora de histórias, mantendo viva a tradição de seu povo.

Do mesmo modo, a tradição dos povos de origem africana está presente na literatura brasileira e se expressa em inúmeras histórias como as da Velha Totonha, de José Lins do Rego, e da Vovó Candinha, de Viriato Correa, entre outros. Hoje, busca-se nesse exercício narrativo a valorização da identidade cultural e étnico-racial afro-brasileira com uma profusão criativa de novos talentos escritores descendentes da cultura africana. UBUNTU!

E assim, ao som das cabaças rolando, *traz que tum/tum que traz*, a arte de narrar se revigora a cada dia a cada tempo, Benjamin, carregando o jeito de cada contador que oralmente, por histórias inventadas ou lidas, mantém acesa a chama da narrativa.

Acredito que essa chama também possa estar acesa e viva na sala de aula, com professores contadores de histórias, que carregam em suas memórias momentos familiares tão prazerosos e queiram compartilhar com seus alunos, tecendo novos fios de ancestralidade de uma tradição oral da humanidade.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira *et al.* **Era uma vez na escola: formando educadores para formar leitores.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001
- ALVES, Rubem. **A Educação dos Sentidos e mais.** Campinas, SP: Verus Editora, 2005
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas Entrelinhas.** São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012
- BARBOSA, Raquel L. Leite e SOUZA, Anderson I. Lopes de. **Do Letramento Literário à Formação do Aluno-Autor.** *Revista Nuances: estudos sobre Educação.* Presidente Prudente, v.26, p. 265-282, set/dez. 2015
- BENJAMIN, Walter. **O Contador de Histórias e outros textos.** São Paulo: Hedra, 2020
- BEUTTENMULLER, M.G., LAPORT, Nelly. **Expressão Vocal e Expressão Corporal.** Rio de Janeiro: Editora Enelivros, 1992
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 07.08.2021
- CAEIRO, Alberto. **O Guardador de Rebanhos.** In PESSOA, Fernando. **Obra Poética.** Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S.A., 1994
- CAREGNATO, R.C.A *apud* MUTTI, R. **Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo.** *Revista Texto Contexto.* Florianópolis, p. 679-684, out-dez 2006
- CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. *A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.* **Revista Pergaminho,** (3). Patos de Minas, p. 71-88, nov. 2012
- COLOMER, T. **A Formação do Leitor Literário: narrativa infantil e juvenil atual.** São Paulo: Global, 2003
- COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário.** São Paulo: Editora Contexto, 2019a
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Editora Contexto, 2019b
- COSTA, Marta Morais. **Literatura Infantil.** Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2008. Disponível em <https://docero.com>. Acesso em 05.01.2022
- COSTA, Marta Morais. **Metodologia do ensino da literatura infantil.** Curitiba: InterSaberes, 2013
- DIECKMANN, Hans. **Contos de Fadas Vividos.** São Paulo: Edições Paulinas, 1986. Disponível em: <https://doceru.com/doc/5ecx50v>. Acesso 07.01.2023

DOHME, Vânia. **Técnicas de Contar Histórias: Um guia para desenvolver suas habilidades e obter sucesso na apresentação.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** *Revista Educar.* Curitiba: Editora UFPR, n.24, 2004, p.213-225

ENDE, Michael. **Manu, a menina que sabia ouvir.** São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1973

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso.** São Paulo: Contexto, 2018

FOX, Geoff; GIRARDELLO, Gilda. *A narração de histórias na sala de aula.* In GIRARDELLO, Gilka. (Org) **Baús e chaves da narração de histórias.** Florianópolis: SESC/SC, 2004, 116-151

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler.** São Paulo: Cortez, 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GAMA, A. B. B. da. **A “Contação de Histórias” no Currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade Metodista Granbery.** 30.08.2017. 268f. Tese de Doutorado em Educação Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2017

GARCIA CANCLINI, N. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2008 *apud* ROJO, Roxane. *Pedagogia dos Multiletramentos.* In: ROJO, Roxane; MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na Escola.** São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GIRARDELLO, Gilka. (Org) **Baús e chaves da narração de histórias.** Florianópolis: SESC/SC, 2004

GÜNTER, Hartmut. **Como Elaborar questionários.** Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº 01. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003

Hipertexto In.: Dicio, Dicionário Online de Português. Porto:7Graus, 2021. Disponível em <https://www.dicio.com.br/hipermidia/>. Acesso em 18.04.2022

IVENICKI, Ana. **Multiculturalismo e Formação de Professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v26, n100, p.1151-1167, jul.set.2018. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601186> Acesso em 13.07.2020

KATO, Mary A. **No Mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2009

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In Kleiman, Angela B. (Organizadora): **Os Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995

KLEIMAN, Angela B. *Letramento e Suas Implicações para o ensino de língua materna*. Revista Signo, Santa Cruz do Sul, v.32 n° 53, p-1-25, dez 2007

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias**. São Paulo: Editora Ática, 2007

LORENZI, Gislaine C. Correr; PÁDUA, Tainá-Reká W. de. *Blog nos Anos Iniciais do Fundamental I: a reconstrução do sentido de um clássico infantil*. In ROJO, Roxane; MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 35-54

MACHADO, Regina. **A Arte da Palavra e da Escuta**. 1ª ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2015

MAINGUENEAU, D. **Discurso e Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola, 2015

ORLANDI, E. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009,

REATEGUI, Rosana. Livros Bordados para ler e tocar. **Contando histórias com texturas**. Mãos que Contam. Rio de Janeiro, 15.01.2008. Disponível em: <http://manosquecuentan.blogspot.com.br>. Acesso em 04.03.2022

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 5ª edição, 1998

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo**. Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013

RIO DE JANEIRO. **Ementário das Disciplinas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)**. Disponível em <https://ementario.uerj.br>. Acesso em 14.08.2020 e 05.10.2022

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015

ROJO, Roxane. *Pedagogia dos Multiletramentos*. In: ROJO, Roxane; MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31

ROSA, Cristina Maria. Letramento Literário. **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, Brasil**. São Paulo, volume 1, n° 11, pp. 188-195, set.2011. Disponível em <http://www.acoalfaplp.net> . Acesso em 15.04.23

SANTAELLA, Lucia. **Como eu Ensino – Leitura de Imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/n1xe0n8> . Acesso em 14.06.2021

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: O perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulinas, 2004. Capítulos de 1 a 3. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/263935791/SANTAELLA-Lucia-Navegar-no-ciberespaco-O-perfil-cognitivo-do-leitor-imersivo-pdf>. Acesso em 09.01.2022

SILVA, Valéria Santos da. *Foi assim que me contaram, foi assim que contei: diálogos e reflexões sobre a narração de histórias*. In: **A arte narrativa na infância: prática para o teatro da leitura e a contação de histórias**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 17-26

SISTO, Celso. **Texto e Pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2015

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

SOUZA, Renata Junqueira de, e COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Uma Proposta para a Sala de Aula**. São Paulo: Acervo Digital da UNESP, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143> . Acesso em 21.02.2022

SOUZA, Renata Junqueira de *et al.* (Organizadoras). **A Arte Narrativa na Infância: Práticas para o Teatro de Leitura e a Contação de Histórias**. Campinas, SP: Editora Mercado das Letras, 2015

TAPETESCONTADORES.COM.BR (Tapetes Contadores). Disponível em <http://tapetescontadores.com.br>. Acesso em 04.03.2022

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8ª. ed. Coleção Questões da Nossa Época; v.47, São Paulo: Cortez, 2006

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VERSIANI, Daniela Beccaccia, YUNES, Eliana, CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-RIO, 2012

VIANNA, Carolina A.D. Do Letramento aos Letramentos: Desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In Kleiman, Angela B. (Org.): **Os Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016

VICENTINI, Dayanne & VERÁSTEGUI, Rosa. **A Pedagogia Crítica no Brasil: a perspectiva de Paulo Freire, 2015**. Disponível em <https://www.ueb.br>. Acesso em 13.07.2020

VIEIRA, Iúta Lerche. *Velhos, Novos e Multiletramentos: Introduzindo Conceitos*. Fortaleza: **Revista Linguagem em Foco**. Vol. 4, n. 1, pp. 81 – 92. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco>. Acesso em 15.04.2022

YUNES, Eliana. **É contando que se dá a ler**. Teresina, PI: Letras em Revista, v.05. n.02, jul./dez, p.09-22, 2014

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: IBPEX, 2010

ZILBERMAN, Regina. *Os Congressos de Leitura [COLEs] e a crise da leitura, então e agora*. Campinas: **Revista Leitura: Teoria & Prática**, v.34, n.67, p.27-38, 2016. Disponível em <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n67p27-38>. Acesso em 25.11.2022

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Editora Cosac & Naify, 2012

## APÊNDICE A – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

Caro(a) professor(a),

Sou Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, *Campus* São Cristóvão, Rio de Janeiro. Minha pesquisa pretende investigar como se dá o processo de alcance do Letramento Literário por intermédio da Contação de Histórias. Visa ainda capacitar professores de nível médio e superior em técnicas e práticas de Contação de Histórias, com apoio de recursos multimídia, por meio da criação de um Curso de Extensão em Contação de Histórias, com apoio do Colégio Pedro II, destinado à formação continuada desses profissionais.

Visa ainda a identificar atributos e técnicas desenvolvidos na Contação de Histórias que contribuem para o aprimoramento do letramento literário, bem como os recursos multimídias acessíveis, vinculando-os às abordagens pedagógicas que busquem o aperfeiçoamento da capacidade leitora, interpretativa e escritora do público infantil.

Sua participação nesta entrevista será muito útil ao estudo que estou desenvolvendo, pois sua experiência profissional auxiliará na coleta de dados a serem analisados, bem como orientará a montagem do Curso de Extensão em Contação de Histórias.

Os dados fornecidos nesta entrevista estarão guardados sob sigilo e serão usados, exclusivamente para fins acadêmicos. Ressalvo seus direitos de não responder às questões que lhe fizerem sentir constrangido(a) ou desconfortável.

Obrigada pela disponibilidade de seu tempo e por sua preciosa colaboração.

Aparecida Maria Peres Mainenti

E-mail: [apamainenti2@gmail.com](mailto:apamainenti2@gmail.com)

### ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

#### 1 – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Nome do Entrevistado(a) (opcional):

A quantos anos exerce (exerceu) a atividade docente?

Em qual(quais) instituição(ções) (opcional)?

Em que área da Educação atua (atuava)?

Se atuou como professor da Educação Infantil ou Ensino Fundamental, gostava de contar histórias para seus alunos?

Você tem lembranças de suas professoras contando histórias para você?

Outras pessoas também contavam histórias para você quando criança? Quem?

Como eram esses momentos?

A que horas eram contadas? Em que local? Havia outras crianças com você? Por quanto tempo isto aconteceu?

O que mais chamava sua atenção na história contada? (Exemplo: o assunto, os personagens, o gênero, a entonação da voz de quem contava etc.)

## 2 – HÁBITOS DE LEITURA

Na sua opinião, o hábito de ouvir histórias na infância pode despertar o interesse pela leitura de livros na adolescência e vida adulta?

Qual sua relação com a leitura hoje? Com que frequência lê um livro por prazer, que não seja para estudar, por exemplo? Que tipo de leitura prefere (revista, jornais, poesia, romances etc.)?

Qual a relação que você faz entre o seu hábito de leitura de hoje e sua experiência com as histórias contadas (ou não contadas) na infância?

Quais são seus livros e autores de literatura infantil preferidos? O que você mais gosta neles?

## 3 – CONSIDERANDO SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA ÁREA EDUCACIONAL E AS PECULIARIDADES DAS CLASSES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

- Com relação às técnicas de Contação de Histórias, quais aspectos você acha que deveriam ser tratados nos cursos de Formação de Professores para melhorar a performance dos futuros docentes?

- Com relação à utilização de recursos multimídias na Contação de Histórias propriamente dita, quais recursos você acha adequados para utilizar durante a atividade? Qual o tipo e o nível de interesse que o uso de recursos digitais na leitura de histórias pode despertar nos alunos?

- Com relação aos gêneros, por exemplo, ação, HQ, conto de fadas etc., na sua opinião, quais agradam mais às crianças das faixas etárias da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

## APÊNDICE B – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE QUESTIONÁRIO

Caro(a) participante,

Sou Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, *Campus São Cristóvão*, Rio de Janeiro. Minha pesquisa pretende investigar como se dá o processo de alcance do Letramento Literário por intermédio da Contação de Histórias. Visa ainda capacitar professores de nível médio e superior em técnicas e práticas de Contação de Histórias, com apoio de recursos multimídia, por meio da criação de um Curso de Extensão em Contação de Histórias, com apoio do Colégio Pedro II, destinado à formação continuada desses profissionais.

Sua participação neste questionário será muito útil ao estudo que estou desenvolvendo, pois me auxiliará na coleta de dados a serem analisados, bem como orientará a montagem do Curso de Extensão citado anteriormente.

Os dados fornecidos neste questionário estarão guardados sob sigilo e serão usados, exclusivamente para fins acadêmicos. Ressalvo seus direitos de não responder às questões que lhe fizerem sentir constrangido(a) ou desconfortável.

Obrigada pela disponibilidade de seu tempo e por sua preciosa colaboração.

Aparecida Maria Peres Mainenti

E-mail: [apamainenti2@gmail.com](mailto:apamainenti2@gmail.com)

### QUESTIONÁRIO (Via *Google Forms*)

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_

1) Você gostava de ouvir histórias quando criança?

(  ) NÃO      (  ) SIM      Quem as contava? \_\_\_\_\_

2) Em caso afirmativo,

a) Como eram esses momentos? (  ) AGRADÁVEIS      (  ) DESAGRADÁVEIS      ou

\_\_\_\_\_

b) A que horas eram contadas?

( ) DIA ( ) NOITE Em que local? \_\_\_\_\_

c) Havia outras crianças com você? ( ) NÃO ( ) SIM

Quantas? \_\_\_\_\_

d) Por quanto tempo isto aconteceu? Até eu completar \_\_\_\_\_ anos.

3) Você tem lembranças de suas professoras contando histórias para você?

( ) NÃO ( ) SIM

4) Descreva esses momentos

---



---

5) O que mais chamava sua atenção nas histórias contadas?

---



---

6) Quais são seus livros e autores de literatura infantil preferidos? O que você mais gosta neles?

---



---

7) Qual sua relação com a leitura hoje? ( ) GOSTO DE LER ( ) NÃO GOSTO DE LER

8) Com que frequência você lê um livro por prazer, que não seja para estudar, por exemplo?

( ) LEIO SEMPRE ( ) LEIO FREQUENTEMENTE ( ) LEIO POUCO ( ) NÃO LEIO

9) Que tipo de leitura você prefere?

( ) Jornal - Revista ( ) Contos ( ) Crônicas ( ) Romance ( ) HQ ( ) Mistério  
( ) Religião ( ) Autoajuda ( ) Terror ( ) Poesia Outros \_\_\_\_\_

10) Qual a relação que você faz entre seu hábito de leitura de hoje e sua experiência com as histórias contadas (ou não contadas) na infância?

---



---



---

11) Você gosta de contar histórias para crianças? ( ) SIM ( ) NÃO

12) Qual seria seu nível de interesse em participar de um Curso voltado para a Contação de Histórias para crianças?

MUITO      TALVEZ      MAIS OU MENOS      POUCO      DEPENDE

Qual o motivo de sua resposta? \_\_\_\_\_

13) Na sua opinião, como deveria ser desenvolvido o tema Contação de Histórias em Cursos de Formação de Professores, por meio de: ( ) projetos especiais ( ) disciplina específica

( ) parte de uma disciplina já existente Qual? \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE C – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NÃO ESTRUTURADA**

EVENTO:

PÚBLICO-ALVO:

DATA E HORA:

DESCRIÇÃO DO AMBIENTE:

### **1 COMPORTAMENTO DOS PARTICIPANTES**

A) Qual a expressão dos participantes da pesquisa durante a aula? (atenção ou desatenção, conforto ou desconforto, satisfação ou insatisfação, contrariedade ou aceitação, concordância ou discordância?)

B) Qual o comportamento do grupo diante das proposições do Curso durante as aulas?

C) Qual o tipo de interação entre os alunos participantes durante as aulas? E na execução das tarefas em grupo? Essa interação varia de acordo com o contexto?

D) Qual o tipo de interação entre os alunos e a Coordenação do Curso?

E) Qual o tipo de interação entre os alunos e os professores que ministram as aulas?

F) Como se expressam sobre o Curso de Extensão?

G) Como se expressam dentro do grupo de trabalho a que pertencem?

H) Qual o nível geral de energia?

I) Com relação às tarefas do Curso, o que os motiva na realização delas? Como as realizam? Qual o critério de divisão das atividades? Quem faz o quê? Por quê? Com que frequência?

J) Há troca de informações entre os diversos grupos de trabalho do Curso? Que tipo de informação é trocada?

K) Existe clima de cooperação entre os alunos do Curso? Comente

### **2 SOBRE A ORGANIZAÇÃO E APLICAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO EM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

A) Os objetivos do Curso de Extensão estão claros? Justifique

B) O tempo de aula está adequado? Justifique

C) Existe compatibilidade entre os conhecimentos trabalhados entre aulas anteriores?  
Justifique

D) Os recursos utilizados são adequados ao conteúdo? Justifique

- E) Os recursos são apropriados ao público participante do Curso de Extensão?
- F) As relações durante a aula são harmônicas? Justifique
- G) Como foram solucionadas as questões de ritmo de aprendizagem dos alunos?
- H) As propostas de atividades foram entendidas por todos?
- I) As informações dadas pelo professor são suficientes para promover o avanço do grupo?
- J) Como acontecem as intervenções do professor?
- K) Como acontecem as intervenções dos alunos?
- L) A metodologia utilizada atende à proposta do Curso?
- M) Os conteúdos selecionados são compatíveis com a formação profissional exigida para os participantes da pesquisa?
- N) A prática pedagógica se apresenta de forma estimulante e desafiadora?
- O) Qual o critério usado para formação dos grupos de trabalho?
- P) Os trabalhos em grupo propostos foram de fácil execução? Justifique
- Q) Os alunos se sentem à vontade para colocar suas dúvidas, hipóteses e opiniões durante as aulas?
- R) Há troca produtiva entre os membros do grupo na execução das tarefas?

### 3 EVENTOS EXTRAORDINÁRIOS

- A) O evento observado está previsto no quadro de atividades do curso? Justifique
- B) Qual a natureza do evento (educacional, comportamental, administrativo etc.)?
- C) Descrevê-lo com detalhes (local, data, horário, pessoas envolvidas, fatos, problema principal, solução etc.)
- D) Qual a origem do evento?
- E) Qual o seu desfecho?
- F) Qual a solução oferecida? Quem a promoveu?

## APÊNDICE D

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa denominada **Contação de Histórias, um caminho para aprimorar o letramento literário**, realizada no âmbito do Mestrado Profissional de Práticas da Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II e que diz respeito a um trabalho de conclusão de dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é investigar o processo de alcance do Letramento Literário por meio da Contação de Histórias e identificar os elementos constantes na citada relação.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em responder a questionários, participar de Curso de Extensão, apoiado pelo Colégio Pedro II, conceder entrevistas, participar de rodas de conversa e realizar tarefas pertinentes ao tema estudado. Para isso, serão usados os seguintes materiais: caneta, lápis, borracha, papel, um celular ou notebook e serviço de internet. Os procedimentos da pesquisa que você participará serão realizados em ambiente virtual e envolverão o uso da plataforma *Moodle*, para disposição de material didático, comunicação entre professores e participantes do curso, recepção e entrega de tarefas, entre outras atividades, assim como pela plataforma *Google - Google Formulários*, para preenchimento de formulários, e *Google Meet*, para participação em encontros remotos do Curso de Extensão, gravação em áudio e em vídeo, registro em fotografia, registro em vídeo.

O uso desses materiais descritos acima e da sua participação em questionários, Curso de Extensão, entrevistas, rodas de conversa e tarefas do Curso são considerados seguros, mas é possível você se sentir constrangido ou desconfortável em uma ou mais atividades. Caso aconteça algo errado, você pode procurar a pesquisadora Aparecida Maria Peres Mainenti pelo telefone (21) 99393-8034. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois essa pesquisa pode contribuir para sua capacitação profissional quanto à competência em Contação de Histórias.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar sensação de constrangimento ou se sentir desconfortável, uma vez que se trata de atividade com outros participantes que irão interagir para a execução de tarefas. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de procurar a pesquisadora Aparecida Maria Peres Mainenti pelo telefone (21) 99393-8034. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: contribuição para a capacitação profissional dos participantes quanto à competência em Contação de Histórias, habilidade necessária para sua prática docente, bem como a emissão de Certificado de Conclusão do Curso de Extensão em Contação de Histórias, que receberá a chancela do Colégio Pedro II, para os participantes que cumprirem, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária de 20 horas

do mencionado curso de extensão.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O(a) pesquisador(a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pelo seu *E-mail* pessoal, e a outra via ficará com a pesquisadora. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pela pesquisadora. Para assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você poderá utilizar assinatura digital ou imprimir o citado Termo de Consentimento, assiná-lo manualmente, escaneá-lo ou fotografá-lo e enviá-lo de volta para a pesquisadora por *E-mail*. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso à pesquisadora Aparecida Maria Peres Mainenti pelo telefone (21) 99393-8034 ou pelo *E-mail*: apamainenti2@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)

**CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: __/__/____
-------------------------------	------------------

Eu, Aparecida Maria Peres Mainenti, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora	Data: __/__/____
----------------------------	------------------

## APÊNDICE E

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Contação de Histórias, um caminho para aprimorar o letramento literário**. Queremos saber como se dá o processo de alcance do Letramento Literário por meio da Contação de Histórias, identificando os elementos constantes dessa relação.

As pessoas que irão participar desta pesquisa têm de 14 a 70 anos de idade. A pesquisa será feita em ambiente virtual, via plataforma *Moodle*, para disposição de material didático, comunicação entre professores e participantes do curso, recepção e entrega de tarefas, entre outras atividades, assim como pela plataforma *Google - Google Formulários*, para preenchimento de formulários, e *Google Meet*, para participação em encontros remotos do Curso de Extensão, gravação em áudio e em vídeo, registro em fotografia, registro em vídeo. Durante a pesquisa, você responderá a questionários, participará do Curso de Extensão em Contação de Histórias, apoiado pelo Colégio Pedro II, concederá entrevistas, participará de rodas de conversa, realizará tarefas pertinentes ao tema estudado. Para isso, serão usados os seguintes materiais: caneta, lápis, borracha, papel, um celular ou notebook e serviço de internet. O uso desses materiais descritos acima e da sua participação em questionários, Curso de Extensão, entrevistas, rodas de conversa e tarefas do Curso são considerados seguros, mas é possível você se sentir constrangido ou desconfortável em uma ou mais atividades. Caso aconteça algo errado, você pode procurar a pesquisadora Aparecida Maria Peres Mainenti pelo telefone (21) 99393-8034. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois essa pesquisa pode contribuir para sua capacitação profissional quanto à competência em Contação de Histórias, habilidade importante para a prática docente. Além disso, haverá a emissão de Certificado de Conclusão do Curso de Extensão em Contação de Histórias, que receberá o apoio do Colégio Pedro II, para os participantes que cumprirem, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária de 20 horas do mencionado curso de extensão.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritada ou chateada com você se você disser “não”: a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar

para isso. Também pode discutir com a pesquisadora, quando quiser. Ela responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento.

Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa.

Você receberá uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de seu responsável legal, pelo seu *E-mail* pessoal, e a outra via ficará com a pesquisadora. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por vocês e pela pesquisadora. Para assinar o TALE e o TCLE, você e seu responsável legal poderão utilizar assinatura digital ou imprimir os citados documentos, assiná-los manualmente, escaneá-los ou fotografá-los e enviá-los de volta para a pesquisadora por *E-mail*. A pesquisadora garante a você e seu (sua) responsável legal livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso à pesquisadora Aparecida Maria Peres Mainenti pelo telefone (21) 99393-8034 ou pelo *E-mail*: apamainenti2@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)

### ASSENTIMENTO

Eu \_\_\_\_\_ li este termo e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/___
-------------------------------	-------------------

Eu, Aparecida Maria Peres Mainenti, obtive de forma apropriada e voluntária o Assentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora.	Data: __/__/____
-----------------------------	------------------

**APÊNDICE F**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**RESPONSÁVEL LEGAL**

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor \_\_\_\_\_ participar como voluntário(a) da pesquisa denominada **Contação de Histórias, um caminho para aprimorar o letramento literário**, realizada no âmbito do Mestrado Profissional de Práticas da Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II e que diz respeito a um trabalho de dissertação de mestrado. A pesquisa será realizada em ambiente virtual, pela plataforma *Moodle* e *Google*, para preenchimento de questionário, por meio de formulário *Google*, e para participação em encontros remotos, que serão realizados pelo *Google Meet*.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é investigar como se dá o processo de alcance do letramento literário por meio da Contação de Histórias e identificar os elementos constantes da citada relação pedagógica Contação de Histórias – Letramento Literário.

2. PROCEDIMENTOS: a forma de participação do (a) menor consistirá em: responder a questionários, participar de Curso de Extensão, apoiado pelo Colégio Pedro II, conceder entrevistas, participar de rodas de conversa e realizar tarefas pertinentes ao tema estudado. Os procedimentos da pesquisa que o(a) menor participará envolverão ainda o uso da plataforma *Moodle*, para disposição de material didático, comunicação entre professores e participantes do curso, recepção e entrega de tarefas, entre outras atividades, assim como pela plataforma *Google - Google Formulários*, para preenchimento de formulários; e *Google Meet*, para participação em encontros remotos, gravação em áudio e em vídeo, registro em fotografia e registro em vídeo.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar sensação de constrangimento ou se sentir desconfortável, uma vez que se trata de atividade com outros participantes que irão interagir para a execução de tarefas. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de procurar a pesquisadora Aparecida Maria Peres Mainenti pelo telefone (21) 99393-8034. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: contribuição para a capacitação profissional dos participantes

quanto à competência em Contação de Histórias, habilidade necessária para sua prática docente. bem como a emissão de Certificado de Conclusão do Curso de Extensão em Contação de Histórias, que receberá a chancela do Colégio Pedro II, para os participantes que cumprirem, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária de 20 horas do mencionado curso de extensão.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do(a) menor será respeitada e o nome dele(a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a participação do(a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele(a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o(a) menor saia da pesquisa ele(a) não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do(a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pelo seu *E-mail* pessoal, e a outra via ficará com a pesquisadora. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pela pesquisadora. Para assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você poderá utilizar assinatura digital ou imprimir o citado Termo de Consentimento, assiná-lo manualmente, escaneá-lo ou fotografá-lo e enviá-lo de volta para a pesquisadora por *E-mail*. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso à pesquisadora Aparecida Maria Peres Mainenti pelo telefone (21) 99393-8034 ou pelo *E-mail*: apamainenti2@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

(PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ li e concordo com a participação do(a) menor \_\_\_\_\_ na pesquisa.

Assinatura do(a) responsável /representante legal	Data: ___/___/_____
---	---------------------

Eu, Aparecida Maria Peres Mainenti, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) responsável /representante legal pelo(a) menor participante da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora	Data: ___/___/_____
----------------------------	---------------------

## APÊNDICE G

### FORMULÁRIO DE SONDAGEM

Prezado(a),

Fico feliz que você tenha se interessado por minha publicação, que faz parte da pesquisa que realizo no Programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II, *Campus* São Cristóvão, Rio de Janeiro, intitulada **Contação de Histórias, um caminho para aprimorar o letramento literário**. A pesquisa pretende investigar como se dá o processo de alcance do Letramento Literário por intermédio da Contação de Histórias. O estudo se desenvolverá por meio de um Curso de Extensão em Contação de Histórias, que conta com a chancela do Colégio Pedro II, destinado a capacitar professores de nível médio e superior em técnicas e práticas de Contação de Histórias, com apoio de recursos multimídia.

Para frequentar o curso é necessário ter concluído ou estar em fase de conclusão de curso de formação de professores na área da Pedagogia, Ensino Superior, ou Ensino Médio na Modalidade Normal.

A participação no Curso de Extensão consiste em responder a questionários, conceder entrevistas, participar de rodas de conversas e realizar tarefas pertinentes ao tema estudado. Os procedimentos serão realizados em ambiente virtual e envolverão o uso da plataforma *Moodle* para disposição de material didático, comunicação entre professor e participante do curso, recepção e entrega de tarefas, entre outras atividades, bem como pela plataforma *Google (Meet)* para os encontros síncronos.

Aos participantes que alcançarem 75% de frequência mínima, será concedido Certificado de Conclusão do Curso de Extensão, emitido pelo Colégio Pedro II.

A expectativa é que, ao final do Curso, os participantes sejam capazes de reproduzir e criar estratégias de letramento, proporcionando aos seus alunos oportunidades diferenciadas de experimentação prazerosa de leitura literária.

O formulário de sondagem abaixo, além de divulgar minha pesquisa, deseja saber de seu interesse em participar do mencionado Curso de Extensão – **Contação de Histórias – Técnicas e Recursos Multimídia**, cujo início está previsto para março de 2022. Em caso afirmativo, enviarei mensagem eletrônica, em data próxima ao período de inscrição, com maiores informações sobre o curso, ficha de inscrição e a documentação necessária.

