



Revista
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
E ORALIDADE

V. 3
N. 2

ANO 2
mai./set.
2024

ORALIDADES, NARRATIVAS E CONTAÇÕES





Reitora

Adriana dos Santos Marmori Lima

Vice-Reitora

Dayse Lago de Miranda

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

Diretora

Carla Liane Nascimento dos Santos

Programa de Pós-graduação em educação e contemporaneidade – PPGEduc

Coordenador

Emanuel do Rosário Santos Nonato

Jocélia Salmeiro Gomes - Bibliotecária CRB 1111/5

Revista de Contação de Histórias e Oralidade : oralidades, narrativas e contações. - v.3, n. 2 (2024-) / Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós do Departamento de Educação – Campus I. - Salvador : UNEB, 2024.

ISSN 29661951

1. Literatura infanto-juvenil - Periódicos. 2. Arte de contar histórias - Periódicos I.
Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação - Campus I. II. Título.

CDD: 028.55



EQUIPE EDITORIAL

Editoras-chefes:

- Rosemary Lapa de Oliveira (UNEB)
- Rosemary Lacerda Ramos (UNIFACS/Faculdade Santa Casa)

Editores Associados:

- Carla Chastinet
- Carla Meira Pires de Carvalho (UNEB)
- Keu Apoema (UFSB)
- Luciene Souza Santos (UEFS)
- Risonete Lima de Almeida (UNEB)

Comitê Editorial Executivo e Conselho Editorial

- Ana Pimenta de Oliveira Carneiro (SEC)
- Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati (UNISINOS)
- Carla Meira Carvalho Pires (UNEB)
- Cilene Canda (UFBA)
- Giuliano Tierno (Casa Tombada)
- Marilete Calegari Cardoso (UESB)
- Jaqueline Sousa Santos Pita (SEC)
- Lícia Maria Freire Beltrão (UFBA)
- Lilian Fonseca Lima (UNEB)
- Guilherme Bemerguy Chêne Neto (UNESP)
- Manoel Barreto Júnior (UNEB)
- Maikom Joaquim Barbosa Ecard da Silva (IFES)
- Rosemary Rufina Perin (UNEB)
- Simone Silva de Paula

Projeto gráfico e Diagramação

- Rosemary L. Ramos (UNIFACS/Faculdade Santa Casa)

Equipe de divulgação

- Aline Gabriela de Jesus Braga
- Carolaine Batista dos Santos
- Lana Jamille Conceição Galvão



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Revista ChO

Revista de Contação de Histórias e
Oralidades

Fluxo contínuo

<https://www.revistas.uneb.br/index.ph...>



SUMÁRIO

EDITORIAL / APRESENTAÇÃO

Rosemary Lapa de Oliveira

6

ARTIGOS

POESIAS PARA CRIANÇAS?

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos

10

CONTANDO HISTÓRIAS E BRINCANDO COM AUTISTAS NO ENSINO REGULAR

Marcos Mauricio Gomes

24

Silvio Cesar de Sousa Cabral

Rosemary Lacerda Ramos

POTENCIALIDADES EDUCACIONAIS DO CONTO “A FAMÍLIA FELIZ” DE ANDERSEN: PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DE ECOSISTEMAS

Abraão Carneiro do Carmo Rodrigues

35

Tiago Santos Sampaio

Amanda Maria Nascimento Gomes

SENTIDOS INTERCULTURAIS NA MEDIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COM LEITURA DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fransigelma Lobo da Silva

55

Risonete Lima de Almeida

CONTO, CONTINHO, CONTAÇÃO: O CAMINHO DA ORALIDADE E ENLEITURAMENTO ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Ana Lucia Anunciação Santana

82

Flávia Catarino Conceição Ferreira

Valquíria Claudete Machado Borba

EDITORIAL / APRESENTAÇÃO

Rosemary Lapa de Oliveira

<https://orcid.org/0000-0003-1165-8265>

A Revista CHO – Contação de Histórias e Oralidades chega ao número 3 com essa edição que nos traz um olhar especial sobre o papel das oralidades na educação básica.

Chegar a esse número da revista é um marco importante, pois, agora já temos o ISSN, quer dizer, **Internacional Standard Serial Number**, ou Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas, que é um tipo de código utilizado para registro internacional de documentos periódicos, como jornais, revistas e trabalhos científicos. O material que recebe um código de ISSN tem uma frequência de publicação. Nós da CHO, estamos nos esforçando para oferecer ao público variado e interessado nas questões publicadas nesta revista uma periodicidade ao menos bianual seja ela diária, quinzenal, mensal, semestral ou anual.

Também com esse número da revista, podemos pleitear indexação em bases de dados ou diretórios, nacionais ou estrangeiros. A indexação é um processo de representação da informação de conteúdo de documentos. Assim, muito em breve teremos indexadores. E, num futuro próximo, teremos a avaliação da revista para entrar no sistema qualis.

Agradecemos a todas as pessoas que enviaram seus artigos e confiaram em nossa proposta. Agradecemos a todas as pessoas que acessaram e que acessarão os artigos. Garantimos que o material aqui apresentado é qualificado em termos de pesquisa e discussão científica. Aproveitamos para convidar velhos e novos autores e autoras a participarem e a todas as pessoas para lerem os textos que apresentamos sempre de forma bastante ética e criteriosa.

Como dito logo no início, esse número agregou de forma espontânea, uma vez que não tenha sido um dossiê, textos que dialogam a oralidade e a educação básica.

O texto **POESIA PARA CRIANÇAS?**, no qual o professor Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos nos instiga desde o começo, a

partir de uma interrogação, explora a relação intrínseca entre a poesia e a infância, argumentando que a poesia desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças. Através de uma análise detalhada, reflete-se como a poesia, enquanto ferramenta educacional poderosa, pode facilitar a aprendizagem, estimular a criatividade e promover a empatia entre os jovens leitores. Defende-se a integração da poesia no currículo educacional como estratégia essencial para enriquecer a experiência educativa das crianças, sublinhando a sua importância na formação de indivíduos mais sensíveis e conscientes.

Já o texto **CONTANDO HISTÓRIAS E BRINCANDO COM AUTISTAS NO ENSINO REGULAR**, escrito por três docentes com interesse em uma temática atual e urgente: Marcos Mauricio Gomes, Silvio Cesar de Sousa Cabral e Rosemary Lacerda Ramos, explora as contações de histórias e as brincadeiras como práticas que podem beneficiar crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Através da partilha de informações sobre a falta de profissionais especializados nas escolas regulares na atuação mesmo em práticas antigas como essas. Ressaltam que a contação de histórias têm um papel significativo no desenvolvimento de crianças com autismo, pois podem ser usadas como mecanismos de inclusão, socialização e inserção das crianças na sociedade e na escola.

Já Abraão Carneiro do Carmo Rodrigues, Tiago Santos Sampaio e Amanda Maria Nascimento Gomes apresentam em seu texto as **POTENCIALIDADES EDUCACIONAIS DO CONTO “A FAMÍLIA FELIZ” DE ANDERSEN: PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DE ECOSISTEMAS** possibilidades de um texto literário ter um significativo valor cultural formativo, no sentido de fazer circular os conhecimentos de um povo, mas também de entreter e fazer da linguagem um dispositivo lúdico no processo de mediação de aprendizagem. Nesse sentido, apresentam a natureza educacional presente no conto *A família feliz*, de Hans Christian Andersen, indicando caminhos de acioná-lo no ensino de ciências, notadamente dos temas relacionados aos ecossistemas. Assim, trazem uma discussão do conto à luz dos aspectos circunscritos no campo das Ciências da Natureza, na perspectiva integrativa, o

que inclui o diálogo com outras áreas, inclusive as humanidades. Por fim, enquanto resultados da discussão, reiteram-se as potencialidades do conto inscritas em práticas pedagógicas e formativas que podem contribuir para a elaboração de experiências e saberes, para o usufruto da sua estética e para a interação que a contação pode promover.

Nessa mesma perspectiva de dialogar as histórias com aprendizagens curriculares, o texto escrito por Fransigelma Lobo da Silva e Risonete Lima de Almeida, com o título: **SENTIDOS INTERCULTURAIS NA MEDIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COM LEITURA DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL** busca compreensões sobre sentidos interculturais por meio de leitura de histórias no livro de língua inglesa da Educação Infantil. Para tanto, consideram a potência das histórias como recurso pedagógico para fomentar esses sentidos necessários ao desenvolvimento da consciência intercultural crítica desde a infância. Através de método bibliográfico-documental, as autoras analisam a leitura de histórias no livro para crianças do Grupo 5. O intuito é compreender como a leitura de histórias possibilita desenvolver sentidos interculturais com as crianças na Educação Infantil. Os achados mostram que as histórias podem se impor como importante elemento mediador para ampliação de sentidos interculturais a partir de atitudes dialógicas com as crianças para exploração de seu conhecimento de mundo, construído nas interações que estabelecem com as pessoas e com as leituras já realizadas.

Fechando este número 3 da Revista CHO, temos em: **CONTO, CONTINHO, CONTAÇÃO: O CAMINHO DA ORALIDADE E ENLEITURAMENTO ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS** a experiência narrada pela professora da educação básica e mestrande Ana Lucia Anuniação Santana, a bibliotecária Flávia Catarino Conceição Ferreira e a professora universitária Valquíria Claudete Machado Borba com estudantes do Ensino Fundamental. O texto narra uma experiência de contação de histórias de estudantes do 5º ano de uma Escola Municipal na cidade do Salvador, como meio de potencializar sua oralidade. Elas evidenciam como contar histórias favoreceu ao aprimoramento da práxis pedagógica de educadores, considerando a importância da contação de histórias como meio de construção

colaborativa do conhecimento, seguida pela possibilidade de identificação de mudanças com base na descrição dos processos de enleituramento de discentes, bem como pelo envolvimento deles através da contação de história para outros alunos menores. Os resultados evidenciaram que os discentes desenvolveram outras habilidades previstas na Base Comum Curricular, além disso se tornam pequenos contadores de histórias.

Enfim, verificamos nesses textos que a oralidade tem um papel importante no processo de mediação docente, desenvolvendo habilidades variadas, fomentando leitura autônoma de textos narrativos e poéticos, como também, na sala de aula, contribuiu para o desenvolvimento da oralidade e auxílio no processo de enleituramento dos educandos.

Boas leituras e bons aprendizados.

POESIA PARA CRIANÇAS?

POETRY FOR CHILDREN?

POESÍA PARA NIÑOS ¿

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos.

<https://orcid.org/0000-0002-1861-0902>.

E-mail: douglasabreupestana@usp.br

RESUMO: Este artigo explora a relação intrínseca entre a poesia e a infância, argumentando que a poesia desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças. Através de uma análise detalhada, reflete-se como a poesia, enquanto ferramenta educacional poderosa, pode facilitar a aprendizagem, estimular a criatividade e promover a empatia entre os jovens leitores. Defende-se a integração da poesia no currículo educacional como estratégia essencial para enriquecer a experiência educativa das crianças, sublinhando a sua importância na formação de indivíduos mais sensíveis e conscientes.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia. Infância. Desenvolvimento cognitivo. Criatividade. Currículo.

ABSTRACT: This article explores the intrinsic relationship between poetry and childhood, arguing that poetry plays a crucial role in the cognitive, emotional, and social development of children. Through detailed analysis, it reflects on how poetry, as a powerful educational tool, can facilitate learning, stimulate creativity, and promote empathy among young readers. The integration of poetry into the educational curriculum is advocated as an essential strategy to enrich the educational experience of children, underscoring its importance in shaping more sensitive and aware individuals.

KEYWORDS: Poetry. Childhood. Cognitive development, Creativity. Curriculum.

RESUMEN: Este artículo explora la relación intrínseca entre la poesía y la infancia, argumentando que la poesía juega un papel crucial en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños. A través de un análisis detallado, se reflexiona sobre cómo la poesía, como una herramienta educativa poderosa, puede facilitar el aprendizaje, estimular la creatividad y promover la empatía entre los jóvenes lectores. Se defiende la integración de la poesía en el currículo educativo como una estrategia esencial para enriquecer la experiencia educativa de los niños, subrayando su importancia en la formación de individuos más sensibles y conscientes.

PALABRAS CLAVE: Poesía. Infancia. Desarrollo cognitivo. Creatividad. Currículo.

INTRODUÇÃO

Poesia é...
brincar com as palavras
como se brinca com bola,
papagaio, pião.
Só que bola, papagaio, pião
de tanto brincar se gastam.
As palavras não:
Quanto mais se brinca com elas,
mais novas ficam.
Como a água do rio
que é água sempre nova.
Como cada dia que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?
José Paulo Paes

Kohan (2007) apresenta uma visão da infância como uma força disruptiva, uma experiência que desafia e interrompe a continuidade da história, agindo como um vetor de revolução, resistência e criação. Esta concepção de infância propõe uma perspectiva na qual as crianças operam em uma dimensão de "devir minoritário", explorando caminhos não convencionais e resistindo a estruturas opressivas e homogeneizadoras. É uma visão que enxerga a infância não apenas como um estágio de desenvolvimento, mas como um fenômeno capaz de questionar e transformar realidades estabelecidas.

Por sua vez, Larrosa (2015a) vai além, caracterizando a infância como 'o outro', um conceito que se distancia radicalmente de qualquer tentativa de objetivação. Ao invés de enquadrar a infância dentro de parâmetros predeterminados por discursos adultos, Larrosa defende a ideia de encarar a infância como uma forma de alteridade, um convite para reconhecer sua heterogeneidade intrínseca. Esta abordagem crítica a tendência de ver as crianças como meros receptáculos para a realização de projetos futuros idealizados por adultos, desafiando a concepção de que a infância deve ser moldada conforme o imaginário adulto.

Ambos os autores, portanto, nos convidam a repensar a infância de maneira crítica, sugerindo uma ruptura com visões tradicionais que a veem como um prelúdio passivo à vida adulta. Em vez disso, propõem uma abordagem que valoriza a infância como um período de potencial revolucionário e criativo, que pode oferecer resistência a narrativas e estruturas dominantes. Essa visão crítica

da infância como um espaço de possibilidade e transformação desafia educadores, pais e a sociedade em geral a reconsiderar como abordamos, valorizamos e interagimos com as crianças, reconhecendo-as como participantes ativos e críticos em seus próprios direitos

Ao unir a poesia no pensar da constituição da criança, promovemos um diálogo entre a expressão poética e a experiência vivida da infância. Esse diálogo não só enriquece a compreensão da infância como uma fase de desenvolvimento, mas também celebra sua capacidade de questionar, inovar e reimaginar o mundo. A poesia se torna um meio pelo qual a infância pode afirmar sua presença disruptiva e criativa, resistindo às tentativas de ser moldada por expectativas externas e projetos futuros.

Dessa forma, a inclusão da poesia na vida das crianças não é apenas um enriquecimento cultural ou educacional; é um ato de reconhecimento da infância como uma força potente de mudança e renovação. Através da poesia, podemos começar a apreciar e valorizar a infância não apenas pelo que ela promete para o futuro, mas pelo que ela representa aqui e agora: uma presença vibrante, complexa e fundamentalmente revolucionária.

A inserção da poesia no contexto educacional infantil merece uma análise cuidadosa, não apenas pela sua capacidade de enriquecer a experiência de aprendizado das crianças, mas também pela complexidade da relação que estas estabelecem com o mundo ao seu redor.

O poema de José Paulo Paes (2000) serve como um exemplo ilustrativo dessa dinâmica, convidando-nos a refletir sobre os interesses das crianças e as relações singulares que estabelecem com o mundo. A criança, através de sua curiosidade inata e atenção aos detalhes, ensina ao poeta — e, por extensão, ao leitor — uma nova maneira de ver e interagir com os objetos cotidianos. Nesse sentido, a criança e o poeta compartilham um processo de descoberta e redefinição, em que o familiar é transformado e adquire novos significados através da brincadeira e da imaginação.

Esse intercâmbio entre criança e poeta revela uma faceta fundamental da poesia no contexto infantil: a capacidade de subverter e questionar as convenções estabelecidas, tanto no âmbito do linguístico quanto no do material.

Enquanto a criança aborda o mundo com um senso de maravilhamento e apropriação, utilizando sua imaginação para construir um repertório de experiências e memórias, o poeta opera a partir de uma perspectiva diferente, embora complementar. Ele utiliza esse ímpeto transgressivo e criativo, inerente à infância, como um meio de explorar e expandir os limites da linguagem e do pensamento.

Reconhecer e explorar a complexidade da relação entre poesia e infância pode enriquecer significativamente o processo educativo, proporcionando tanto aos educadores quanto aos alunos novas perspectivas sobre aprendizagem, linguagem e interação com o mundo.

O que se coloca, portanto, é a própria natureza do conhecimento na infância e sua possibilidade de experiência, elemento fundamental para a constituição de uma subjetividade. Se a capacidade mimética é aquela de reconhecer e produzir semelhanças, as crianças assim o fazem ao designar algo, ou reconhecê-lo como brinquedo (Vaz, 2017, s./p.).

Este artigo argumenta, portanto, que a educação poética nas escolas não deve ser vista apenas como uma adição ao currículo, mas como uma necessidade pedagógica que reconhece e valoriza a forma única com que as crianças pequenas se engajam com o mundo. Ensinar poesia a crianças implica não apenas transmitir conhecimento ou habilidades linguísticas, mas também promover um diálogo entre diferentes formas de percepção e expressão, para que tanto crianças, quanto adultos possam aprender uns com os outros. A poesia se apresenta, assim, como um campo fértil para o exercício da imaginação, da criatividade e da capacidade de questionamento, elementos cruciais para o desenvolvimento integral da criança.

POESIA PARA CRIANÇAS?

Sim! É justo fazer a defesa dela neste contexto. Ribeiro (2007, p. 59), quando refletiu sobre a poesia, faz menção a metalinguagem de forma valorosa:

encontra o seu fundamento axiológico na racionalidade própria da condição humana e situa-se para além da mera comunicação funcional, enxerta-se numa antropologia que possibilita ao Homem dizer-se inteiro e, enquanto tal, configura-se numa representação universal do mundo.

O renomado psicopedagogo francês Serge Boiamare, em sua obra

"Héroes Lectores – Jóvenes que odiaban leer", relata sua experiência pedagógica com jovens que manifestavam aversão à leitura. Boiamare conclui que a superação desse desafio, visando reconciliar as crianças com o prazer da leitura, especialmente aquelas incapazes de "fabricar imagens com as palavras", requer a implementação sistemática da leitura em voz alta, nas instituições educativas, priorizando os textos fundacionais de nossa cultura. Ele argumenta que a incapacidade de visualizar imagens a partir da leitura não só compromete o gosto por ler, mas, também, prejudica significativamente a capacidade de reflexão e aprendizado dos jovens, levando a consequências graves como a evasão escolar, a exclusão social e o aumento dos conflitos juvenis.

Armindo Trevisan, poeta e ensaísta, em sua obra "Ler por dentro" e, mais especificamente, no ensaio "A Poesia: uma necessidade para o Homem Contemporâneo", defende que "toda palavra é imagem" e que a habilidade de criar imagens a partir das palavras constitui "a glória do poeta". Ele enfatiza a importância do poeta na busca incessante por imagens que renovem o imaginário coletivo. Segundo Trevisan, a tarefa do poeta é transformar pensamentos e sentimentos em sugestões concretas, através da criação de imagens que resultem de uma combinação inovadora de elementos antigos e novos, provocando emoções inéditas no leitor.

Aqui a defesa da poesia se dá por possuir um potencial inestimável para desenvolver nas crianças, jovens e até adultos a capacidade de gerar, sentir e vivenciar imagens que refletem as incertezas e conflitos de seus mundos subjetivos. Essas imagens abstratas funcionam como ferramentas cognitivas e emocionais, capazes de reestruturar e evoluir o imaginário interno de maneira contínua, semelhante à expansão do universo. A ausência dessa competência estética e emocional impede o desenvolvimento pessoal pleno, limitando a capacidade de autoconhecimento, de compreensão dos outros e do mundo natural.

Trevisan também destaca a emergência de um novo perfil de leitor, caracterizado pelo interesse exclusivo no curioso ou no exótico, sem empenho na interpretação profunda dos textos. Esse fenômeno, segundo ele, denota um déficit linguístico marcante em nossa era, apontando para uma "sonhegação

emocional" generalizada, em que as pessoas se mostram incapazes de expressar seus sentimentos de forma autêntica e profunda. Tal condição reduz drasticamente as possibilidades de interação social efetiva e de autoconhecimento.

Portanto, a eficácia da alfabetização e do avanço no domínio da leitura depende crucialmente da inclusão da literatura, em particular da poesia, no processo educativo. A poesia, através de metáforas, ritmo e jogos de linguagem, tem o singular poder de conferir novos significados às palavras, facilitando a criação de imagens mentais ricas e complexas. A experiência da "Surpresa de Ser", provocada pela palavra poética, constitui um momento de profundo encontro entre pensamento e imaginação, crucial para superar os medos fundamentais da existência e fomentar um processo de aprendizagem significativo e transformador.

A união da poesia com a infância representa uma aliança fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Essa defesa baseia-se não apenas na riqueza estética que a poesia oferece, mas também no seu poder de fomentar habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais. Argumentarei que a poesia, ao ser integrada na experiência da infância, serve como uma ferramenta valiosa para o enriquecimento da imaginação, da sensibilidade e da capacidade expressiva das crianças.

A poesia abre portas para mundos novos e desconhecidos, estimulando a imaginação das crianças de maneira única. Através de suas metáforas, símiles e imagens poéticas, a poesia convida os jovens leitores a explorarem realidades além das suas vivências cotidianas, promovendo uma criatividade que transcende os limites do literal. Essa exploração imaginativa é crucial para o desenvolvimento cognitivo, pois incentiva o pensamento divergente e a resolução criativa de problemas.

A poesia, com sua densidade emotiva e capacidade de capturar a complexidade dos sentimentos humanos, é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da sensibilidade e da empatia nas crianças. Ao se identificarem com as emoções e experiências expressas nos poemas, as crianças aprendem a reconhecer e valorizar sentimentos e perspectivas diferentes das suas, uma

habilidade essencial para a formação de indivíduos compassivos e empáticos.

A exposição à poesia desde cedo também contribui significativamente para o desenvolvimento da capacidade expressiva das crianças. A riqueza vocabular e a variedade estrutural dos poemas oferecem aos jovens leitores um leque ampliado de possibilidades linguísticas, incentivando-os a expressar seus próprios pensamentos e sentimentos de maneiras mais ricas e nuanciadas. Essa habilidade expressiva é fundamental não apenas para a comunicação eficaz, mas também para o fortalecimento da autoestima e da identidade pessoal.

A poesia pode servir como um ponto de partida para a exploração de conceitos e conteúdos de outras áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar. Poemas que abordam temas como natureza, história, ciências, entre outros, podem ser utilizados como recursos didáticos para despertar o interesse das crianças por essas áreas, mostrando-lhes como o conhecimento é interconectado e como a poesia pode ser um meio de explorar e compreender o mundo à sua volta.

A união da poesia com a infância não é um luxo, mas uma necessidade pedagógica que reconhece o potencial completo da criança como ser pensante, sensível e criativo. Ao defender a união da poesia com a infância, estamos advogando por uma educação que valoriza a totalidade da experiência humana, preparando as crianças não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma vida enriquecida pela apreciação da beleza, pela compreensão emocional e pela expressão autêntica.

Portanto, educadores, pais e a sociedade como um todo têm um papel crucial em garantir que a poesia seja uma presença viva e vibrante na jornada de desenvolvimento das crianças.

A FUNÇÃO DO POEMA TRANSCENDE SUA INTENÇÃO ENQUANTO INSTRUMENTO EDUCATIVO

A poesia representa uma modalidade de leitura que, paradoxalmente, se revela como a mais intrínseca e natural para o público infantil. Contrariamente à percepção comum, os versos que empregam metáforas elaboradas e esquemas de rima sofisticados não constituem, necessariamente, uma barreira à

compreensão por parte desse segmento etário. De fato, é durante a infância que se moldam os alicerces dos hábitos e inclinações culturais. A interação com a poesia, nesse sentido, não demanda pré-requisitos específicos; ao contrário, quanto mais desprovido de preconceitos e ideias preconcebidas o indivíduo se encontrar, mais profundamente será capaz de assimilar e valorizar o conteúdo poético.

Observa-se, contudo, que em determinadas situações, quando a poesia é adotada como ferramenta pedagógica por educadores, pais ou mediadores, há um risco de despojá-la de sua essência artística, que constitui o cerne de sua criação e o principal vetor de seus benefícios. A exposição precoce à poesia fomenta o desenvolvimento de uma sensibilidade aguçada para com a vida em sua totalidade, implicando que a função do poema transcenda a sua aplicabilidade meramente educacional. Sua densidade semântica exerce um papel fundamental na modelagem de comportamentos e na construção de significados durante a infância.

Para engajar-se com a poesia, é imperativo adotar uma postura de abertura e receptividade. A dificuldade que muitos enfrentam ao se depararem com textos poéticos, frequentemente saturados de metáforas e alusões, radica na necessidade de discernimento de certos princípios. O poema, como forma de expressão, veicula sempre uma mensagem, uma ideia ou um ideal, mesmo quando seu conteúdo possa parecer enigmático ou desconexo. A compreensão poética exige, portanto, uma disposição para acolher a mensagem veiculada.

Incentivar a leitura poética nas crianças sem imposições ou expectativas específicas quanto à interpretação facilita uma aproximação genuína ao texto. Não é essencial decifrar cada verso em sua literalidade; com efeito, o valor da leitura reside na capacidade de extrair múltiplas interpretações e insights. É crucial, também, situar o poema dentro do universo referencial da criança, proporcionando uma ambientação que favoreça a imersão. A repetição da leitura, especialmente em voz alta, pode desvendar novos significados e nuances, reforçando a ideia de que a poesia, em sua origem, é uma arte oral.

Conceber a poesia como uma jornada implica reconhecer seu potencial para estimular a imaginação, enriquecer o vocabulário, aprimorar a expressão

oral, veicular valores, incentivar a criatividade e promover a reflexão. A introdução adequada da poesia no imaginário infantil permite que a criança explore e compreenda a realidade sob diversas perspectivas.

Assim, a poesia configura-se não apenas como uma experiência de retorno a mundos imaginários, mas também como um exercício constante de reinterpretção e descoberta. À medida que se desenvolve uma prática leitora consistente, selecionando autores que ressoem com o leitor, a vivência poética torna-se progressivamente mais rica e significativa.

A inclusão deliberada da poesia no contexto educativo suscita uma reflexão profunda sobre as finalidades e metodologias de ensino. A intencionalidade desta inserção transcende a simples exposição dos alunos a formas literárias; ela se inscreve na busca por um desenvolvimento holístico, visando a formação de indivíduos capazes de pensar, sentir e interpretar o mundo de maneira crítica e sensível. Neste âmbito, a poesia não se apresenta apenas como um componente curricular adicional, mas como um veículo através do qual se podem explorar complexidades emocionais, cognitivas e sociais.

A decisão de integrar a poesia no currículo escolar deve ser embasada em uma compreensão de seu valor intrínseco para a ampliação das capacidades interpretativas e expressivas dos estudantes. Através da poesia, é possível abordar temas transversais, como a ética, a cidadania, a estética e a própria condição humana, de modos que outros textos ou abordagens didáticas talvez não consigam. Dessa forma, a poesia torna-se um recurso pedagógico capaz de promover o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, fomentando a capacidade de análise e síntese, além de estimular a empatia e a inteligência emocional.

Por outro lado, a implementação da poesia como estratégia educacional demanda uma abordagem cuidadosa e reflexiva por parte dos educadores. É essencial que haja uma seleção criteriosa dos textos poéticos, de modo a assegurar sua relevância e acessibilidade aos diferentes níveis de maturidade e compreensão dos alunos. Além disso, a metodologia de ensino deve encorajar a interação ativa com o texto poético, permitindo que os alunos construam seus próprios significados e conexões pessoais com o material. Isso implica promover

discussões em sala de aula, atividades de interpretação criativa e projetos que incentivem a expressão individual e coletiva.

A intencionalidade na inserção da poesia no contexto educativo também se reflete na avaliação de seus impactos. Deve-se considerar não apenas o desenvolvimento de competências linguísticas e literárias, mas também o enriquecimento da experiência estética e cultural de estudantes. A avaliação, nesse contexto, requer instrumentos que possam captar a profundidade da compreensão emocional e intelectual, além de reconhecer as diversas formas de expressão que a poesia pode inspirar.

A incorporação intencional da poesia na educação apresenta-se como uma estratégia poderosa para enriquecer o currículo, contribuindo para a formação de seres humanos mais íntegros, críticos e sensíveis. Ao fazer isso, o sistema educacional reconhece e valoriza a poesia não apenas como uma forma de arte, mas como um meio essencial para o desenvolvimento pleno do potencial humano.

A POESIA E O CAMPO EDUCATIVO: NOTAS SOBRE A SUA APLICAÇÃO

A inserção da poesia no ambiente educativo, conforme argumentamos, exige uma abordagem que, por um lado, permita aos alunos experimentarem a dimensão significativa da linguagem, tal como delineado por Pinheiro (2002), e, por outro, promova a interação com textos caracterizados pela plurissignificação e pela pluri-isotopia. Essas últimas são decorrentes de uma organização linguística complexa que interliga os elementos do conteúdo e os da forma, constituindo-se como aspectos centrais da experiência poética. Além disso, sustentamos a necessidade de que a poesia seja integrada de forma contínua e natural no cotidiano da sala de aula, transcendendo a mera casualidade ou episodicidade. A poesia, enquanto veículo da expressão emocional humana, deve ser incorporada ao ambiente educacional de maneira que se torne um elemento constitutivo da experiência de aprendizagem.

Linaberger (2004) propõe um plano de ação estratégico para facilitar a incorporação da poesia à dinâmica da sala de aula. Esse plano inclui a leitura

atenta e apreciativa dos melhores trabalhos poéticos, a reflexão sobre seus significados, a criação poética pelo próprio educador e o compartilhamento dessas criações com a comunidade escolar. Essas práticas sublinham a importância de uma imersão genuína no mundo poético por parte dos professores, como premissa para o sucesso da mediação poética no contexto educativo.

Cosson (2012) identifica o professor como o principal intermediário na relação entre o poema (ou livro) e o aluno, enfatizando que a escola se configura como um espaço-tempo privilegiado para a vivência leitora de crianças e jovens. As estratégias pedagógicas adotadas para o ensino da poesia devem começar com uma seleção cuidadosa de textos e autores, requerendo do educador não apenas a competência crítica para tal seleção, mas também um engajamento pessoal com o estético e o poético. A necessidade de o educador estar munido de uma cultura poética robusta, de modo a explorar efetivamente com os alunos as ricas possibilidades oferecidas por esse gênero literário.

A partir de uma escolha criteriosa de textos, que leve em consideração aspectos estéticos, linguísticos e literários, a atenção deve voltar-se para as metodologias de introdução e engajamento com o texto poético no ambiente da sala de aula. O trabalho inicial com a poesia deve ser norteado pela sensibilização e descoberta da ludicidade inerente ao jogo das palavras, criando um ambiente propício à exploração criativa do texto poético. As rodas de poesia, saraus, montagens de varais e murais poéticos são exemplos de atividades promovidas por docentes, visando estimular o contato de estudantes com a poesia e inseri-los no universo da fruição poética.

Entretanto, um desafio emerge quando tais estratégias se restringem a acontecimentos esporádicos. A experiência poética em sala de aula demanda uma abordagem que transcenda a eventualidade, encarando a leitura poética como um processo de aprendizagem contínua e sistemática. Nesse contexto, entendemos que essa abordagem não apenas forma leitores, mas leitores-autores, incentivados a "criar" poesia. A interação com poemas oferece às crianças a oportunidade de ensaiar seus próprios versos, ilustrar os poemas lidos, recriá-los e, eventualmente, serem inspirados a escrever suas próprias

obras poéticas.

A discussão sobre a poesia na educação evolui para um debate mais amplo sobre a natureza da aprendizagem e o papel da literatura na formação integral do indivíduo. A valorização da poesia em sala de aula reflete uma compreensão mais profunda do potencial da literatura para enriquecer a experiência educativa, promovendo não apenas o desenvolvimento linguístico e literário, mas também o emocional e o social dos alunos. Ao estimular a sensibilidade.

À GUIA DE UMA QUASE CONCLUSÃO

A apreciação da poesia e a partilha desse gosto constituem, fundamentalmente, uma prerrogativa que exige dos educadores não apenas uma afinidade pessoal com a leitura poética, mas também uma imersão profunda na sua essência. Conforme postulado por Bastos (1999), é uma verdade quase axiomática que o amor por um domínio específico do conhecimento raramente floresce na ausência de familiaridade e engajamento profundo com o mesmo. Para transmitir genuinamente a paixão pela poesia, é imprescindível que o mediador a vivencie de forma íntima e profunda. Dessa maneira, a introdução e fruição da poesia em contextos educativos demanda mediadores que não só sejam leitores entusiastas de poesia, mas que também possuam uma sólida formação tanto científica quanto pedagógica que sustente suas práticas.

A incorporação lúdica da leitura poética no ambiente educacional encoraja os estudantes de Pedagogia a desenvolverem uma fluência inicial, porém crucial, na condução de atividades que vinculem poesia e infância. Tal processo de mediação transforma-se numa valiosa oportunidade de investigação e elaboração de estratégias pedagógicas que, por sua vez, intensificam o caráter formativo e o processo de letramento literário de educadores. Ao planejar, executar e refletir sobre essas atividades, professores e professoras reafirmam o seu compromisso com uma educação que prioriza o desenvolvimento integral de estudantes.

A leitura de poesia em sala de aula, portanto, constitui uma prática que requer planejamento meticuloso, mas que também pode transbordar em uma

experiência "barulhenta", tanto no sentido literal quanto figurado. Essa forma de leitura desafia as convenções e exige dos educadores uma disposição para navegar através de movimentos e ruídos, reconhecendo que a poesia é, em sua essência, som, ritmo e movimento. Ela é um convite à brincadeira e à imaginação, constituindo um meio privilegiado de exploração do conhecimento humano, tanto no âmbito do autoconhecimento quanto na relação com o outro.

De acordo com Pestana (2020), é imperativo fomentar e facilitar o desenvolvimento do hábito da leitura desde a infância, de modo a criar condições propícias para que a poesia possa emergir de forma delicada e intrínseca no imaginário das crianças.

A poesia está intrinsecamente presente nos educadores, mesmo que velada pela adulez que muitas vezes relega ao esquecimento o lúdico, a brincadeira e a liberdade de movimento. Contudo, um único poema "brincante" pode resgatar a ludicidade que o adulto dissimula ter esquecido com o passar dos anos. Debus e Cintra (2012) destacam essa capacidade da poesia de redespertar aspectos adormecidos da criatividade e imaginação adultas, enfatizando a importância de reencontrar essa essência lúdica para uma prática educativa plena e significativa.

Em defesa da poesia no campo educativo, argumenta-se que sua inclusão no currículo não é meramente um acréscimo estético ou uma diversificação de conteúdo, mas uma estratégia pedagógica vital para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. A poesia oferece uma janela para outras formas de ver e entender o mundo, promovendo habilidades críticas de análise, interpretação e expressão. Mais do que isso, ela convida à reflexão sobre a condição humana, estimulando a empatia, o respeito pela diversidade e a valorização do outro. Assim, a defesa da poesia no contexto educativo radica na sua capacidade de contribuir para a formação de indivíduos mais completos, conscientes e sensíveis, capazes de navegar com confiança e criatividade pelas complexidades do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Glória. **Literatura infantil e juvenil**. Lisboa: Universidade Aberta, 1999

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DEBUS, Eliane Santana Dias; CINTRA, Simone Cristiane Silveira. **Literatura infantil e prática educativa: fruição e criação poética de educadores e crianças**. In: Semana Antonieta de Barros: Literatura E Ensino Na Educação Básica, 2, 2012, Florianópolis. Anais. Florianópolis: LF, 2012. v. 1. p. 154-178.

LARROSA, Jorge. (2015a). **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas** (A. Veiga-Neto, Trad.). Belo Horizonte: Autêntica. (Original publicado em 1998).

LINABERGER, Mara. Poetry top 10: a foolproof formula for teaching poetry. **The Reading Teacher**, v. 58, n. 4, p. 366-372, dec./jan. 2004.

PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula**. 2 ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

PESTANA DOS SANTOS, D. M. A. de A. **A psicanálise da alfabetização: uma abordagem à luz da leitura**. Revista Amor Mundi, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 57–65, 2020. DOI:10.46550/amormundi.v1i2.12. Disponível em: <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/12>

KOHAN, Walter Omar. (2005). **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica.

RIBEIRO, João Manuel de Oliveira. **A poesia no primeiro ciclo do ensino básico: das orientações curriculares às decisões docentes**. 173 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2009.

VAZ, Alexandre Fernandez. **Jogo e arte, arte em jogo: experiência estética na infância**. (texto não publicado, de circulação restrita). 2017, s./p.

CONTANDO HISTÓRIAS E BRINCANDO COM AUTISTAS NO ENSINO REGULAR

TELLING STORIES AND PLAYING WITH AUTISTIC PEOPLE IN
REGULAR EDUCATION

CONTAR HISTORIAS Y JUGAR CON PERSONAS AUTISTAS EN LA
EDUCACIÓN REGULAR

Marcos Mauricio Gomes

<https://orcid.org/0000-0002-3085-1055>

E-mail: gomesgondim@hotmail.com

Silvio Cesar de Sousa Cabral

<https://orcid.org/0009-0006-6508-7583>

E-mail: silviofsba@gmail.com

Rosemary Lacerda Ramos

<http://orcid.org/0000-0002-7888-9677>

E-mail: rosel.ramos@gmail.com

RESUMO

As contações de histórias e as brincadeiras são práticas antigas que têm um papel significativo no desenvolvimento de crianças com autismo. Elas provocam mediação inclusiva e terapêutica que educam, transmitem valores e estimulam a imaginação. Tanto a brincadeira quanto a contação de histórias podem ser usadas como mecanismos de inclusão, socialização e inserção das crianças na sociedade e na escola. Este artigo explora como essas práticas podem beneficiar crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e compartilha informações sobre a falta de profissionais especializados nas escolas regulares. Esperamos que este material contribua para o desenvolvimento de futuras metodologias de inclusão nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de Histórias. Brincadeiras. Autismo. Formação Docente.

ABSTRACT

Storytelling and play are ancient practices that play a significant role in developing children with autism. They are inclusive and therapeutic way that educate, transmit values, and stimulate imagination. Both play and storytelling can be used as mechanisms for inclusion, socialization, and integration of children into society

and school. This article explores how these practices can benefit children with Autism Spectrum Disorder (ASD) and shares information about the lack of specialized professionals in regular schools. We hope that this material will contribute to the development of future inclusion methodologies in schools.

KEYWORDS: Storytelling. Games. Autism. Teacher Training.

RESUMEN

Contar cuentos y jugar son prácticas ancestrales que desempeñan un papel importante en el desarrollo de los niños con autismo. Provocan una mediación inclusiva y terapéutica que eduque, transmiten valores y estimulan la imaginación. Tanto el juego como la narración de cuentos pueden utilizarse como mecanismos de inclusión, socialización e inserción de los niños en la sociedad y la escuela. Este artículo explora cómo estas prácticas pueden beneficiar a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y comparte información sobre la falta de profesionales especializados en las escuelas regulares. Esperamos que este material contribuya al desarrollo de futuras metodologías de inclusión en las escuelas.

PALABRAS CLAVE: Separar. Narración. Juegos. Autismo. Formación Docente.

INTRODUÇÃO

Este texto se propõe a discutir de que forma as brincadeiras e a contação de histórias provocam a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir do ensino fundamental, séries iniciais. Considera que tanto as brincadeiras, quanto a contação de histórias podem servir de mediação pedagógica para contribuir, nas salas de aula do ensino regular, como instrumento de inclusão de estudantes com TEA nas salas de aula do ensino regular, contribuindo também como auxiliar na interação social e na aquisição de vocabulários novos, além de cooperar nas diversas vertentes do aprendizado dessas pessoas.

Segundo os autores Lopez, Garcia, Monge, Lafuente, Perez, Garcia et al. (2006), conhecido como Transtorno do Espectro Autista, o autismo tem como definição a síndrome comportamental que compromete o desenvolvimento motor e psiconeurológico, dificultando a cognição, a linguagem e a interação social da pessoa desde a fase infantil.

Dessa forma, e com base nas diversas comorbidades que entrelaçam o

espectro do autismo, percebemos com é difícil trabalhar com inclusão escolar desse grupo de discentes, sendo um desafio constante na rotina da educação especial ou nas escolas regulares.

Em nosso campo de trabalho, é comum ouvirmos relatos de pais e cuidadores que denunciam o bullying¹ sofrido por seus filhos/as em sala de aula, além de observarem a falta de preparo dos docentes da escola regular para receber e lidar com a educação especial nas salas superlotadas.

Outro desafio relatado por pais e cuidadores da pessoa com TEA, e que é apontado como um bloqueio para a inclusão escolar é a falta de Profissional de Apoio Escolar (PAE) nas salas de educação regular, sendo recorrente observarem seus filhos/as deixados ao fundo das salas de aula ou sozinhos nos pátios da escola, com a justificativa de que, além de atrapalharem as aulas, não conseguem acompanhar o aprendizado dos seus colegas.

Estes tipos de comportamento ao invés de inclusão escolar realizam e reforçam a cada dia mais a exclusão escolar, segundo Benitez e Domeniconi (2015), não podemos pensar na inclusão escolar de pessoa com deficiência (PCD) como uma obrigação prescrita na lei, e, sim, como uma prática pedagógica que deve estar embasada em um modelo educacional enraizado na defesa de uma educação voltada à diversidade e aos direitos humanos.

É importante salientar que, de acordo com a Lei nº 13.146/2015, art. 3º, inciso XIII, o Profissional de Apoio Escolar (PAE) “exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção de estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário”, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

Todavia, ainda encontramos na inclusão escolar vários desafios, dentre eles, ausência de uma equipe especializada, corpo docente despreparado para

¹ Segundo Neto (2003), por definição, *bullying* compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-931469> Acesso em 19 ago 2024.

receber PCD com TEA, dificuldade de adaptação de material didático que auxilie em sala de aula, escolas sem salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo esses problemas apontados como principais fatores que dificultam a inclusão escolar. (Silveira, Enumo & Rosa, 2012).

Trabalhando no Centro de Apoio Pedagógico Especializado Pestalozzi da Bahia (CAPE-Pestalozzi), acreditamos ser possível a inclusão escolar eficiente, através do envolvimento da comunidade escolar, incluindo conscientização e formação do corpo docente da escola, preparação do corpo discente e da equipe de colaboradores da escola, através de treinamento que vise o acolhimento desses/as educandos/as que chegam a cada ano nas unidades educacionais.

Ainda falando sobre a inclusão escolar, a história tem dado provas da luta travada por familiares de pessoas com deficiência para obtenção dos seus direitos à saúde e a educação, através de inúmeras convenções e declarações que são assinadas ao redor do mundo a exemplo da Declaração de Salamanca (1994).

Com a expansão dos estudos a partir da década de 1960, levando a um maior entendimento e conhecimento sobre o TEA, grupos de ativistas iniciaram lutas pelos direitos dos autistas. Vários movimentos surgiram no Brasil e no mundo reivindicando a inclusão de PCD nas escolas regulares. No Brasil, o acesso à educação básica é direito de todos e está assegurada pelo Ministério da Educação (Almeida; Felizardo, 2015; De Araujo Nogueira et al., 2016).

Tendo maior abrangência a partir da década de 90, vários movimentos surgem com a escopo de incluir crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas regulares. Dessa forma, as autoridades mundiais passam a redigir documentos que venham a respaldar e legalizar a obrigatoriedade do oferecimento de vagas destinadas a este público nas escolas. Entre esses documentos, temos a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), juntamente com a Convenção de Direito da Criança (UNESCO, 1988) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), essa última estabelece que toda pessoa (criança, jovens e adultos) típicas ou atípicas, devem usufruir das mesmas oportunidades, inclusive a inclusão escolar em classes regulares.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 (**Brasil, 1988**), passa a contar em seu artigo 208, a obrigatoriedade da matrícula de pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Direito esse, que lhes é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (**Brasil, 1996**) e no Estatuto da Pessoa com Deficiência (**Brasil, 2015**).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (**Brasil, 2008**) garante o Atendimento Educacional Especializado e uma série de possibilidades/recursos, a fim de que a educação seja de qualidade para todos, considerando a diversidade dos educandos presente na sala de aula.

Uma vez que a Educação Infantil, dos 04 aos 05 anos, passou a ser obrigatória no Brasil através da [Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009](#), que se torna uma Emenda Constitucional à Lei que, então, passa a determinar a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos 17 anos” (Brasil, 2009, art. 208), os governos passaram a ser responsáveis pela inclusão de pessoas com deficiência nas suas várias esferas, tanto redes Municipais, Estaduais e Federais de ensino.

No sentido de alcançar o objetivo posto neste texto, apresentamos na seção seguinte a discussão sobre a contação de histórias e brincadeiras na inclusão de PCD TEA. Logo depois apresentamos a metodologia e, em seguida, as considerações finais.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa em andamento é de cunho bibliográfico, uma vez que segundo Andrade (2010, p. 25), “se constitui [como] o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas.”. Dessa forma, podemos afirmar ser a pesquisa bibliográfica o tipo de trabalho utilizado na academia como prioritário, pois dele se baseiam as pesquisas de campo e de laboratório. Além de respaldar todos os outros tipos de pesquisa através da investigação e levantamento de dados acadêmicos de trabalhos que já foram publicados e respaldados cientificamente.

O desenvolvimento do presente artigo fez-se a partir de estudos bibliográficos a partir de plataformas eletrônicas como Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO) e Google Acadêmico, durante o mês de julho de 2024, utilizando como recorte da pesquisa os marcadores de autismo, educação, contação de histórias e brincadeiras. Foram considerados os artigos disponíveis nas plataformas eletrônicas e que comungassem com a temática a ser abordada.

Ainda, como professores de AEE, estabelecemos reflexões entre a literatura localizada e nossas experiências com nossos/as estudantes, muito embora esta não seja uma pesquisa de campo. Assim, fomos mesclando as leituras e fichamentos dos artigos selecionados com nossas vivências no dia a dia do trabalho com o AEE que se configura como a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/ superdotação, público da Educação Especial, devendo a sua oferta constar do projeto pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Uma das ações do professor de AEE é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos pois as atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2020).

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E AS BRINCADEIRAS PARA O TEA.

Este texto destaca a contação de histórias e as brincadeiras em sala de aula regular como estratégia de fortalecimento da inclusão do aluno com TEA, uma vez que através das brincadeiras e contações de história as crianças são incentivadas a imaginar um mundo diferente, representar personagens do mundo imaginário e, desta forma, adquirir novos conhecimentos e vocabulário.

Ao introduzirmos as brincadeiras e a contação de histórias nas classes de ensino regular, pretendemos apresentar aos/às professores/as uma proposta de mediação docente para ações didáticas de inclusão de estudantes autistas.

Embasamo-nos na perspectiva de trabalhar o imaginário de estudantes PCD ou não, mas principalmente os/as que têm grande dificuldade em entender os códigos sociais.

As contações de histórias têm sido passadas de geração para geração, desde a infância, com a intervenção de um ou mais adultos, sendo iniciado, em muitos casos, pelos pais, à beira da cama das crianças, com uma função intrínseca de acalmar as crianças e conectá-las ao imaginário e ao fantástico. As brincadeiras têm papel de socializar pessoas desde a mais tenra infância.

A contação de histórias e as brincadeiras têm significativa importância para a educação, principalmente a Educação infantil, por sua capacidade de contribuir com a mobilização e desenvolvimento das múltiplas dimensões da criança, desde sua cognição até os aspectos socioemocionais, o que pode ser constatado em farta literatura. Sobre o brincar, Martins e Goes (2013) afirmam que:

A característica central do brincar está no fato de que a criança aprende a agir no campo da significação ao invés de se restringir ao campo perceptual, dependendo mais de suas motivações que das características dos objetos externos. Assim, o campo percebido perde sua força determinante e a criança passa a agir de maneira diversa frente àquilo que vê, operando com significados libertos das características dos objetos e das ações às quais estes estão habitualmente vinculados.

Sobre a contação de histórias, Battistello et al (2020) afirmam que quando adentramos o mundo da narrativa, passamos a ativar a imaginação, possibilitando ao leitor, independente da sua idade, navegar por mares nunca navegados pessoalmente, viver experiências nunca vividas ou mesmo sonhadas, se expor a novas sensações, oferecendo ao ouvinte a oportunidade de se transformar em um ser mais humano e sensível. Ainda sobre a contação de histórias e as fábulas lidas em sala de aula, Basttistello et al (2020) disserta que:

As fábulas, nesse sentido, cuja origem está na tradição oral, apresentam-se como possibilidade de trabalho com a Literatura já desde a Educação Infantil, uma vez que a abordagem traz afirmações de fatos imaginários sem intenção deliberada de enganar, mas de promover uma crença na realidade dos acontecimentos.

Sonhos, esperanças e criatividade são sentimentos de difícil acesso para

crianças com TEA, desta forma, ao fazermos presente em nossas aulas tanto a contação de histórias através da oralidade, quanto leituras de livros de contos diversos acoplados às brincadeiras, buscamos incentivar estudantes com TEA a desenvolverem a sua criatividade e a ampliar seu campo social, uma vez que tanto a contação de história, ou leitura de histórias, quanto as brincadeiras, possibilitam ao aprendiz, decifrar a si mesmo, adentrando em outros mundos, sejam eles o mundo real ou o criado pelas palavras e pelas imaginações, o que leva a trabalhar a interação e a real inclusão na educação (Battistello et all 2020).

Jesualdo (1938 apud Battistello et all, 2020), afirma que, no que diz respeito à escolha do texto literário para crianças, devemos levar em conta que não seja um texto abstrato, porém, deve explorar a imaginação e a dramaticidade. Nesse caso, o professor, a professora devem estar atentos/as para as técnicas das narrativas e para a linguagem a ser utilizada na contação de histórias. Inclusive, ter ciência de que, como ressalta Coelho (1992), contar histórias é ação oral que dispensa qualquer papel, o que se difere da leitura de livros ou textos em voz alta, ambas ações importantes na escola, mas que precisam ter seu lugar nos planejamentos didáticos de forma equitativa.

Dessa forma, devemos levar em conta que PCD com TEA tem dificuldades nos relacionamentos sociais e que são muito literais em suas compreensões e interpretações, portanto, o uso de onomatopeias, uma linguagem de fácil compreensão, a atenção no hiperfoco, acoplados à utilização de recursos como, bonecos, cartazes, instrumentos musicais, entre outros, são de grande valia ao escolhermos as brincadeiras e as histórias a serem trabalhadas em nossas turmas.

Outro fator a ser observado, é a manutenção da rotina, tanto nas brincadeiras quanto na contação ou leitura de histórias, assim sendo, buscamos evitar a ansiedade nos/as nossos/as alunos/as com TEA ao trabalharmos nas salas de aula. A utilização do mesmo ambiente e do mesmo dia e hora para esta contação de histórias e brincadeiras para PCD com Tea oportunizam conforto e tende a diminuir possíveis rejeições e crises oriundas das mudanças de rotina.

As mudanças podem contribuir como fatores desencadeadores de

crises em estudantes com TEA, isto posto, observar e escolher um local agradável e seguirmos uma rotina com dia e hora marcada para a contação de histórias, leitura de histórias se fazem necessários para a introdução desse processo de mediação didática.

Segundo Campos e Magnani (2024), alguns aspectos de PCD com TEA devem ser levados em consideração ao planejarmos as atividades que envolvam a contação de histórias e as brincadeiras a serem aplicadas. De acordo com os autores, são elas: resistência a mudanças de rotina e ambiente; hiperatividade; déficit de atenção e hiperfoco.

Dos direitos adquiridos por estudante com TEA estão listados a participação ativa e efetiva nas atividades escolares, e, nesse particular, as brincadeiras, as leituras e as contações de histórias são essenciais. Por consequência, devemos buscar ressaltar a necessidade de observarmos os aspectos acima citados para obtermos êxitos junto aos nossos/as estudantes, incluindo, incentivando a participação nas atividades em conjunto com estudantes típicos, sem consequentemente esbarrarmos na exclusão ou negação de PCD do convívio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ouvir histórias através das narrativas de pais e avós talvez seja o primeiro contato que a criança tem com a literatura. Dessa forma, se faz necessário pontuar a importância dessa atividade no aprendizado infantil.

É a partir do escutar e, posteriormente, interagir com as histórias infantis que passamos a criar um mundo de fantasias e colocar os nossos/as pequenos/as em contato com o lúdico, assim sendo, não podemos desvincular a arte do contar história com a arte de brincar, tendo como objetivo principal trabalhar a descoberta de novos sons, novas emoções e novas palavras.

Todavia, não devemos deixar de observar que as brincadeiras e o contar histórias também é uma forma de inclusão escolar dos nossos/as alunos/as autistas nas escolas regulares. Com isso, chamamos atenção para a

participação desse grupo de discentes e aprendizes que poderão aprender muito se forem incentivados a fazerem parte dessas atividades.

Nas experiências de trabalho com autistas, percebemos como é importante a inserção deles/as na sociedade. No início, sentimos resistência tanto por parte dos educandos/as, quanto por parte dos pais e cuidadores, contudo, utilizando técnicas docentes através de contação de histórias, acabamos por quebrar a primeira barreira e colocamos nossos alunos/as a interagirem conosco e com outras crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.J.F; FELIZARDO, S. **Alunos com perturbações do espectro do autismo, interação com os pares e inclusão escolar**: Percepções das crianças do 1º ciclo do ensino básico trabalho de projeto de Educação Especial. 2015.

BATISTELLO; Viviane Cristina de Mattos et al. **A contação de histórias para crianças autistas**. Letras de hoje Porto Alegre, v. 55, n. 3, p. 342-350, jul.-set. 2020 | e-34946

BRASIL. *Constituição Federal de 1988. Da educação especial*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=430-constituicao-de-1988&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>

_____. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)** Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 08 de julho de 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

DE ARAUJO NOGUEIRA et al. **Oficinas pedagógicas**: construindo estratégias para a atuação docente no ensino de alunos autistas-Relato de experiência. IJHE Interdisciplinary Journal of Health Education, v. 1, n. 1, 2016.

MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R. DE. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 25–34, jun. 2013.

SILVA, Maria Betty Coelho. Arte de contar histórias: a voz, o canto, o ritmo, o estudo no percurso da história contada. In: **Revista Faebra**. Ano 7, n. 1 (jan/jun, 1992) Salvador-UNEB, 1992. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faebra/issue/view/258>

TAMANAHA, Ana Carina, Perissinoto, Jacy e CHIARI, Brasília Maria. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger**. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia [online]. 2008, v. 13, n. 3 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-80342008000300015>>. Epub 18 Set 2008. ISSN 1982-0232. <https://doi.org/10.1590/S1516-80342008000300015>.

POTENCIALIDADES EDUCACIONAIS DO CONTO “A FAMÍLIA FELIZ” DE ANDERSEN: PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DE ECOSISTEMAS

EDUCATIONAL POTENTIALITIES OF THE SHORT STORY “THE HAPPY FAMILY” BY ANDERSEN: PROPOSITIONS FOR TEACHING ECOSYSTEMS

POTENCIALES EDUCATIVAS DEL CUENTO DE ANDERSEN “LA FAMILIA FELIZ”: PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ECOSISTEMA

Abraão Carneiro do Carmo Rodrigues
<https://orcid.org/0000-0001-7230-1812>
E-mail: rodrigues.a.c90@gmail.com

Tiago Santos Sampaio
<https://orcid.org/0000-0002-7777-5897>
E-mail: tssampaio@uneb.br

Amanda Maria Nascimento Gomes
<https://orcid.org/0009-0007-8132-7871>
E-mail: amngomes@uneb.br

RESUMO

O conto tem um significativo valor cultural formativo, no sentido de fazer circular os conhecimentos de um povo, mas também de entreter e fazer da linguagem um dispositivo lúdico no processo de mediação de aprendizagem. Nesse sentido, estão apresentadas, neste artigo, as diversas potencialidades, sobremaneira as de natureza educacional, presentes no conto *A família feliz*, de Hans Christian Andersen, indicando o seu enredo e personagens para, em seguida, as suas competências no ensino de ciências, notadamente dos temas relacionados aos ecossistemas. Metodologicamente, é realizada uma discussão do conto à luz dos aspectos circunscritos no campo das Ciências da Natureza, e também daqueles que permitem discutir o tema em perspectiva integrativa, o que inclui o diálogo com outras áreas, inclusive as humanidades. Por fim, enquanto resultados da discussão, reiteram-se as potencialidades do conto inscritas em práticas pedagógicas e formativas que podem contribuir para a elaboração de experiências e saberes, para o usufruto da sua estética e para a interação que a contação pode promover.

PALAVRAS-CHAVE: Conto. Formação Docente. Ecossistemas.

ABSTRACT

The short story has a significant formative cultural value, in the sense of circulating the knowledge of a people, but also of entertaining and making language a playful device in the learning mediation process. In this sense, this article presents the various potentialities, especially those of an educational nature, present in the short story *The Happy Family*, by Hans Christian Andersen,

indicating its plot and characters and then its competences in teaching science, notably themes related to ecosystems. Methodologically, a discussion of the short story is carried out in light of the aspects circumscribed in the field of Natural Sciences, and also of those that allow discussing the theme from an integrative perspective, which includes dialogue with other areas, including the humanities. Finally, as a result of the discussion, the potentialities of the short story are reiterated in pedagogical and formative practices that can contribute to the elaboration of experiences and knowledge, to the enjoyment of its aesthetics and to the interaction that storytelling can promote.

KEYWORDS: Short Story. Teacher Training. Ecosystems.

RESUMEN

El cuento tiene un importante valor cultural formativo, en el sentido de hacer circular el conocimiento de un pueblo, pero también de entretener y hacer del lenguaje un dispositivo lúdico en el proceso de mediación del aprendizaje. En este sentido, este artículo presenta las diversas potencialidades, especialmente las de carácter educativo, presente en el cuento La familia feliz, de Hans Christian Andersen, indicando su trama y sus personajes y luego sus habilidades en la enseñanza de las ciencias, en particulares temas relacionados con los ecosistemas. Metodológicamente, se realiza una discusión del relato a la luz de los aspectos circunscritos al campo de las Ciencias Naturales, y también aquellos que permiten discutir el tema desde una perspectiva integradora, que incluye el diálogo con otras áreas, incluidas las humanidades. Finalmente, como resultados de la discusión, se reitera el potencial del cuento como parte de prácticas pedagógicas y formativas que pueden contribuir a la elaboración de experiencias y conocimientos, al disfrute de su estética y a la interacción que el storytelling puede promover.

PALABRAS CLAVE: Cuento. Formación de Profesores. Ecosistemas.

INTRODUÇÃO

Dentre os contos de tradição oral, encontram-se os *contos de fadas*, narrativas que, segundo Nelly Novaes Coelho (2012), são praticamente perenes, pois, ainda hoje, conseguem alcançar e encantar diversos públicos. Para Cléo Busatto (2012), os contos de fadas podem ser considerados uma das categorias que compõem a literatura oral ou, na concepção de Paul Zumthor (1993), as poéticas orais. Os gêneros textuais que as compõem, incluindo os contos de fadas, estão assentados, de acordo com Matos (2014), na memória coletiva e na força da palavra do contador de histórias, que estabelece os elos entre ele e os demais sujeitos com quem interage. De modo amplo, o conto tradicional é o texto

enunciado pelo contador, sendo, pois, o protótipo da palavra oral (Matos, 2014).

Nesse sentido, o conto oral, de acordo com Gislayne Matos e Inno Sorsy (2009), engendrado no seio da tradição, é compartilhado com o povo, tendo a audição como o centro perceptual da narrativa. Logo, segundo os autores, essa é transmitida por meio da voz, dos gestos e do corpo vivo do contador. Por meio da prática da contação, portanto, a história narrada alcança as pessoas e pode ser considerada, na concepção de Lenice Gomes (2012), um exercício social, pelo qual a sabedoria popular é compartilhada, e a linguagem é apresentada de forma lúdica, com função formativa e de entretenimento.

Vê-se, pois, que o conto tem um significativo valor cultural formativo, no sentido de fazer circular os conhecimentos de um povo, mas também de entreter e fazer da linguagem um dispositivo lúdico. Gislayne Matos (2014) sublinha, inclusive, que a narrativa de tradição oral é plurifuncional, já que, por ser uma produção humana, cumpre encargos de natureza social, terapêutica, pedagógica e iniciática que não podem ser dissociados.

Tendo isso em vista, o objetivo deste artigo é discutir as diversas potencialidades, dentre elas, as de natureza educacional, presentes no conto *A família feliz*, que integra o compilado de contos de Hans Christian Andersen (2020), destacando algumas proposições para o ensino de ecossistemas.

Assim, apesar de Matos (2014) realçar a importância de não analisar separadamente as funções de um conto, para não desvirtuar a narrativa, propomos uma reflexão sobre o que há de potencial nesse conto para o ensino de um tema da ecologia. Todavia, o intuito não é defender o uso utilitarista do conto, mas pensar de que forma ele pode (re)posicionar a perspectiva pedagógica do ensino das Ciências da Natureza, situando-o não como mero recurso para a aprendizagem de conteúdos dessa área, mas ampliando o escopo de discussão a partir dos diversos elementos contidos em uma narrativa de tradição oral.

Destacamos, de antemão, como justificativa deste trabalho, que tanto Busatto (2012) quanto Claudemir Belintane (2017) sinalizam a possibilidade de que as ciências sejam trabalhadas por meio dos gêneros orais, desde que se preservem os elementos lúdico e imaginativo que os perpassam. Trabalhos

acadêmicos, a exemplo dos de Ruth Ribeiro e Isabel Martins (2007) e Raiziana Zurra *et al.* (2015), também destacam a fecundidade das narrativas para o ensino de Ciências da Natureza.

Assim, após esta introdução, apresentamos o conto, sinalizando o seu enredo e personagens para, em seguida, discutirmos as suas potencialidades no ensino de ciências, notadamente dos temas relacionados aos ecossistemas, considerando não somente os seus aspectos circunscritos no campo das Ciências da Natureza, mas aqueles que permitem discutir o tema em suas interseções com outras áreas, inclusive das humanidades. No processo, nos valeremos de autores da contação de histórias e da própria ecologia, ciência que tem, segundo Gary Barret e Eugene Odum (2015), os ecossistemas, bem como os demais níveis de organização acima do organismo, como objetos de investigação. Por fim, enfatizamos as potencialidades do conto inscritas em práticas pedagógicas e formativas que podem contribuir para a elaboração de experiências e saberes e para o usufruto da estética do conto, a interação que a contação pode promover e a importância de uma leitura integrativa do conto.

A FAMÍLIA FELIZ: APRESENTAÇÃO DO CONTO

A história *A família feliz* integra o primeiro volume dos contos de Hans Christian Andersen (Andersen, 2020), cuja narrativa gira em torno da tentativa de um casal de caracóis ancestrais em encontrar uma esposa para o seu filho, em um período no qual a espécie encontrava-se em vias de extinção. Esse poderia ser considerado o conflito central e concreto a ser resolvido, com o qual as demais ações fantásticas se articulam, apresentando, dessa forma, uma das características principais do conto, segundo Fanny Abramovich (1991), qual seja, a presença de uma problemática.

Nesse sentido, para essa autora, os contos de fadas se caracterizam por apresentar um universo de fantasia que, todavia, parte sempre de uma situação ou problema palpável a ser resolvido. Esse, contudo, se passa “[...] num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar [...]” (Abramovich, 1991, p. 120). Assim, um percurso

deve ser trilhado na busca por dar conta da circunstância que se apresenta, o qual o leitor irá percorrer, conforme a autora, por meio do imaginário. Também, Matos (2014) realça esse aspecto ao sinalizar que todo relato produzido pela imaginação só é fecundo se estiver assentado na experiência vivida. Portanto, “o real e o imaginário são indissociáveis” (Matos, 2014, p. 147). No caso do conto em questão, é a procura por uma parceira para o único filho de um casal de caracóis que se constitui como a situação-problema da narrativa.

Contudo, antes da aparição do problema, a história retrata e historiciza o habitat dos caracóis, evidenciando a comunidade que lá vive, o declínio da espécie e o possível motivo de sua extinção, qual seja, o fato de os caracóis terem sido uma iguaria para os humanos. Esses, na narrativa, provavelmente viviam em um castelo para além da floresta.

Mais do que uma simples representação do meio e de como esse foi sendo alterado, o conto apresenta como o casal de caracóis, ainda vivos, concebem o destino de sua espécie enquanto alimento do homem, encarando-o não como um ato de predação, mas com um deslumbramento que vê no ato quase uma experiência ritualística. Afinal, como enunciou a mãe caracol, ela “[...] gostaria de ser levada ao castelo e fervida e deitada em uma bandeja de prata; este foi o destino de todos os nossos ancestrais, e podemos ter certeza de ser algo bastante fora do comum, extraordinário mesmo” (Andersen, 2020, p. 34).

Assim, a história expõe também a visão do mundo de suas personagens em relação ao seu meio, ao seu destino, e a pretensa superioridade de sua espécie, aspecto que coaduna com o que afirmou Busatto (2012) acerca dos contos tradicionais. Para a autora, os contos, do que ela classificou de literatura oral, têm o potencial de explicar as transformações e fenômenos da natureza, bem como de apresentar um conjunto de crenças e ensinamentos a serem transmitidos.

Entretanto, percebemos na narrativa que, antes disso, em função do amor nutrido pelo filho – e, talvez, por conseguinte, para salvar a sua espécie –, pai e mãe necessitam dar conta da tarefa de casar seu filho, como já sinalizamos. Para isso, eles mobilizam outras personagens ao encalço de encontrar não apenas uma noiva, mas uma que estivesse à altura, uma vez que o seu filho era

descendente dos criadores da floresta onde viviam. Logo, para alcançar tal propósito, duas buscas são realizadas.

A primeira foi feita pelas formigas pretas, que, apesar de acharem uma rainha como pretendente, fizeram uma procura em vão, já que os pais a recusaram, visto que essa, embora tivesse um castelo, não possuía, aos olhos dos pais, um lugar apto para o seu filho morar. A busca seguinte foi realizada por meio das moscas brancas, cuja investigação conduziu a uma concha (feminino de caracol) proprietária de uma casa sem adjetivos, mas que, por ser da mesma espécie, foi considerada apropriada pelos pais casamenteiros. Para o matrimônio acontecer, entretanto, os pais impuseram que a concha se deslocasse para a Floresta de Bardanas, que era o habitat dos caracóis.

Após todas as negociações, o casamento ocorreu, e o novo casal formou uma nova família, gerando numerosos filhos e restabelecendo a espécie. A formação da nova família permitiu que os caracóis ancestrais partissem, cientes de que seu filho, com sua esposa e prole, viveriam felizes, gozando da Floresta de Bardanas construída para eles. Quanto à descendência, não mais serviam de iguaria aos humanos, pois nenhum foi queimado e servido em uma bandeja de prata, indicando que os humanos haviam sido extintos e que o castelo, para além da floresta, teria se tornado ruína.

Vemos, pois, uma história cujos personagens são todos animais, enquadrando a narrativa como contos do ciclo animal, categoria mencionada por Busatto (2012). Apesar disso, pode ser considerado um conto de fadas, ao invés de uma fábula ou mito, pois, além de apresentar um problema a ser solucionado (Abramovich, 1991), as personagens são genéricas, sem nomes próprios, permitindo que qualquer pessoa se identifique com elas (Busatto, 2012). Ademais, como sinaliza Bruno Bettelheim (2015), o desfecho apresenta um final feliz, aspecto que, para o autor, faz dos contos de fadas um gênero textual oportuno para as crianças, pois permite que, por identificação com as personagens, tranquilizem-se quanto aos seus próprios problemas.

A seguir, buscamos destacar as potencialidades da narrativa apresentada para o ensino de ecossistemas, refletindo sobre como o conto de fadas pode contribuir com o ensino deste tema.

POTENCIALIDADES DO CONTO PARA O ENSINO DE ECOSISTEMAS

No âmbito da educação tradicional das culturas orais, as narrativas, lendas, provérbios e fábulas constituem, segundo Amadou Hampâté Bâ (2010), dispositivos educacionais utilizados pelos primeiros cuidadores para as primeiras lições de vida. Assim, podem ser consideradas como os primeiros textos formativos do sujeito.

As lições contidas em tais produções culturais, conforme Matos (2014), estão assentadas na experiência, não se limitando a transmitir conteúdos programáticos e sequenciados por um currículo rígido e previamente estruturado, mas cujo objetivo é compartilhar ensinamentos que atravessam os acontecimentos da vida de um povo e cultura. Tal característica, para a autora, torna os gêneros da tradição oral significativos, pois o contato com eles viabiliza que as lições que carregam possam ser gravadas “[...] profundamente na memória da criança” (Matos, 2014, p. 163).

Desse modo, mais do que veicular temas e conteúdos disciplinares, os textos da tradição oral buscam formar o sujeito de maneira mais abrangente. A nosso ver, isso não significa que os saberes produzidos por uma determinada área do conhecimento não se façam presentes nos textos orais e naqueles deles derivados, mas implica que aparecem de forma mais orgânica e transversalizada, emergindo das práticas e vivências dos sujeitos, que ganham forma no imaginário. Do mesmo modo, desde que essas produções culturais não sejam utilizadas apenas para que se extraia aquilo que serve a um componente curricular, perdendo a essência da narrativa, ponderamos a possibilidade de serem trabalhadas pelas disciplinas que compõem o currículo escolar, dentre as quais, as que integram as Ciências da Natureza.

Logo, nessa perspectiva, trata-se de tentar ir na contramão do uso utilitarista, como destaca Coelho (1986); isto é, aquele que visa apenas “[...] enfatizar mensagens, transmitir conhecimentos, disciplinar, até fazer uma espécie de chantagem [...] quando o inverso é que funciona” (Coelho, 1986, p. 12). Nesse sentido, é oportuno apresentar a história ciente de que nela há

saberes e conhecimentos curriculares que podem ser maturados, sem que o todo da narrativa se perca.

Veremos que isso pode ser realizado com o conto *A família feliz*, cuja história, apesar de expor elementos que destacam temas relacionados aos estudos sobre os ecossistemas, não se limita a eles, visto que há pontos e ideias de outras naturezas e áreas, incluindo mensagens relacionadas à disposição e atitudes. Outrossim, o trabalho com essa narrativa tampouco se restringe a abordagem de um único aspecto dentro das Ciências da Natureza. Assim, ao longo da narrativa, diversos aspectos e temáticas ganham forma. Desse modo, acreditamos que o conto em questão pode ser um núcleo polissêmico e, nesse sentido, tal como em uma visitação de campo:

Tanto ele poderá falar do animal em si e das leis que regem a vida de toda a classe de seres à qual pertence, quanto poderá dar uma lição sobre a vida em coletividade, que deve repousar sobre a solidariedade e sobre a grande força que constitui a união de pequenas forças reunidas (Matos, 2014, p. 163).

Embora a autora não se refira à narrativa que discutimos neste trabalho, as ideias do trecho em questão podem ser a ela aplicadas, uma vez que nela encontramos tanto aspectos sobre o ambiente natural quanto da vida social, de forma entrecruzada. O enfoque dado depende dos interlocutores. Isso porque o ensino, nesse caso, ocorre por meio de símbolos e parábolas, como ressalta Matos (2014), podendo ganhar, a partir do acontecimento de que parte, muitos desdobramentos. Cientes dessa amplitude, buscamos sistematizar alguns dos principais pontos observados no conto, que podem enriquecer o ensino de ecossistemas.

Começamos por dizer que, ao longo do conto, vai se delineando uma paisagem marcada pela presença de uma variedade de seres vivos e alguns elementos físico-químicos que constituem o ambiente no qual os organismos interagem. Todos poderiam ser categorizados como componentes de um ecossistema, sendo os vivos designados de bióticos e os sem vida de abióticos. Os primeiros abarcam indivíduos, populações e comunidades biológicas, enquanto os segundos dizem respeito aos materiais e à energia que circula no ecossistema Rodrigo Godefroid (2016).

Assim, a narrativa expõe, praticamente, um ecossistema funcional, dotado de componentes bióticos, com destaque para vegetais (bardanas, macieiras e ameixeiras) e animais (caracóis, besouros, formigas, moscas, sapos, minhocas e vaga-lumes), e abióticos, mais especificamente a água, a umidade, o solo e luminosidade. Esses últimos não estão assim descritos, mas podem ser compreendidos por certos termos referentes a itens do ambiente. Dos exemplos dados, esses são respectivamente “chuva”, “molhado”, “montanha” e “sol”. Vejamos dois trechos da obra que ilustram alguns dos componentes ecológicos mencionados.

Aqui e acolá ainda restavam uma macieira ou uma ameixeira, como uma espécie de lembrete de que ali tinha existido um jardim, mas tudo, de uma ponta a outra do jardim, era bardana, e à sombra da bardana viviam os dois últimos dos antigos caracóis (Andersen, 2020, p. 32).

– Tem gotas menores também – disse a Mãe Caracol. – Elas descem escorrendo pelos talos. Daqui a pouco vai ficar tudo bem molhado por aqui. Fico tão aliviada por termos casas tão boas e que nosso filho também tenha a dele. Realmente, muito mais coisas foram feitas por nós do que por qualquer outra criatura. Todo mundo deve reconhecer que somos seres superiores. Temos casas desde o nascimento e a bardana foi plantada por nossa causa. Eu só queria saber até onde chega essa floresta e o que existe depois (Andersen, 2020, p. 33-34).

Pelos excertos apresentados, é possível perceber a presença dos componentes de um ecossistema e um recorte da paisagem de floresta que eles constroem. Tendo isso em vista, o conto, por apresentar uma diversidade de elementos naturais, pode ser um ponto de partida para que os alunos da Educação Básica² percebam, de forma integrada, como um ambiente natural é permeado por seres vivos e não vivos que se encontram imbricados entre si.

Nesse sentido, poderíamos dizer que o conto constrói um cenário propício para o reconhecimento de tais constituintes e das interações que eles estabelecem, viabilizando não só a visualização, mas a construção do

² Apesar dos contos de fadas estarem associados à literatura infantil, como sugere Abramovich (1991) e sinalizam Rosa Junior e Thies (2021), acreditamos que eles podem ser utilizados em todos os níveis da Educação Básica, isto é, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Isso porque, segundo Rosa Junior e Thies (2021), o interesse por histórias que exploram a fantasia não se restringe ao universo infantil, podendo provocar também o público adolescente. Yunes (2012) sinaliza, ainda, que os textos cuja natureza aludia ao universo infantil despertam também prazer entre os adultos. Todavia, convém que docentes que trabalham com conto de fadas ponderem o lugar que esse ocupará na aula planejada. De todo modo, acreditamos que partir do conto é uma estratégia fecunda para todos os níveis de ensino.

entendimento da noção de um sistema ecológico. Esse pode ser definido, segundo Odum e Barrett (2015), enquanto um nível de organização da vida, referente a uma unidade, delimitada natural ou arbitrariamente, que abarca os organismos de uma comunidade biológica e o ambiente físico no qual as interações são estabelecidas.

O conceito apresentado, mais do que demarcar a presença de seres vivos e de propriedades físico-químicas, destaca o termo *interação*. Isso porque essa seria uma característica *sine qua non* desse nível da vida, uma vez que os componentes não se encontram isolados, mas interrelacionados. É possível ver isso nos dois primeiros trechos que destacamos do conto. Nos dois, os caracóis interagem com a bardana, utilizando-a como o seu *habitat*; afinal, é na sua sombra que eles vivem (trecho 1), a ponto de designar tais espécies vegetais como suas casas (trecho 2). Logo, além de evocarem relações ecológicas entre dois seres vivos, permitem introduzir as ideias de habitat e de inquilinismo que, para a ecologia, consistem, respectivamente, em lugar de um organismo no ambiente natural (Ricklefs, 2003) e em relação ecológica interespecífica em que uma espécie serve de abrigo a outra (Mazzaratto; Silva, 2017).

Além da interação apontada, outras também são expostas no conto, incluindo uma de natureza alimentar, que alude à *cadeia alimentar*, destacando os *níveis tróficos* que, conforme Mazzarotto e Silva (2017), correspondem às posições ocupadas pelos organismos envolvidos em uma relação alimentar estabelecida. Na narrativa, trata-se da indicação de que bardanas, caracóis e humanos constituem uma cadeia alimentar, como pode ser vislumbrado na passagem que se segue:

E toda essa maravilha (bardanas) é comida para caracol; os grandes caracóis brancos, que as pessoas de antigamente costumavam comer em guisados e, após a refeição, exclamar: “Mas que gostoso!”, pois realmente os consideravam uma delícia. Esses caracóis viviam em folhas de bardana, e era por eles que elas eram cultivadas (Andersen, 2020, p. 32).

A citação acima, além de retomar a noção de *habitat* ao sublinhar que eram nas folhas de bardana que viviam os caracóis, delimita também uma *cadeia alimentar*, na qual a planta mencionada ocupa o lugar de produtora, os caracóis de consumidores primários e, neste caso específico, o homem de consumidor

secundário. Essas posições correspondem aos níveis tróficos de uma cadeia alimentar, por meio das quais ocorre um fluxo de energia a partir do consumo de matéria orgânica presente nos tecidos dos organismos que servem de alimento para outros (Godefroid, 2016). Obviamente, a narrativa não destaca o curso de energia na cadeia, mas o desenho de relações alimentares que, apresentadas, oportunizam um trabalho sobre o assunto.

Sobre essa particularidade, há que se observar, ainda, que o conto não só apresenta o homem como consumidor de caracóis, demonstrando o nível trófico que ocupa, mas realça um aspecto cultural nessa relação, a saber, que o humano tem um modo particular de preparar o alimento. Isso se mostra sob o termo *guisado*, que na narrativa indica de que forma ele se alimenta dos caracóis. Vejamos:

Eles não sabiam quantos anos tinham, mas bem se lembravam da época em que havia muitos outros; recordavam também que descendiam de uma família que tinha vindo de terras estrangeiras e que a floresta onde viviam tinha sido plantada para eles e os familiares deles. Jamais tinham estado além dos limites do jardim, mas sabiam que existia uma coisa chamada castelo fora da floresta, e que nele um caracol era fervido até ficar preto, e depois colocado em uma travessa de prata. Embora nunca tivessem ouvido falar do que acontecia depois, nem como era, exatamente, a sensação de ser cozido e disposto em uma travessa de prata, sem dúvida deveria ser uma coisa boa, além de imensamente refinada (Andersen, 2020, p. 33).

É possível observar o modo de preparação dos caracóis realizado pelos humanos, bem como a forma como eram servidos. Explicitamente, produções ou aspectos humanos são apresentados em termos como castelo, travessa de prata e fervido, apontando, respectivamente, para uma habitação não natural, um utensílio fabricado pela espécie para servir o alimento e um processo utilizado para o cozimento. Aqui, a paisagem da história não é naturalmente pura e intocada, mas pincelada por elementos humanizados.

Mais significativo ainda são os traços humanos projetados sobre os caracóis, quais sejam: a) a noção de herança (terras herdadas dos ancestrais), assinalando a concepção de linhagem para além do biológico; b) a ideia de plantio da floresta, cujo sentido parece designar um ato laboral de cultivo da terra; c) a existência de anseios relacionados à valoração de um costume, mais especificamente o desejo de ser servido em uma bandeja de prata por se tratar

de algo refinado. Com efeito, isso expande as possibilidades de trabalho com o conto, abrindo brechas para características da vida humana, como o trabalho enquanto atividade modificadora da natureza e a existência de atitudes e valores que conduzem as ações humanas. Isso corrobora com a afirmação feita por Câmara Cascudo (2000), de que o conto popular “[...] É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos” (Cascudo, 2000, p. 12).

Apresentar informações dessa natureza é possível, pois, sendo o conto de fadas uma produção cultural, como já sinalizamos, ele está no terreno do maravilhoso, podendo mesclar, como ponderam Abramovich (1991) e Yunes (2012), o real com o imaginário. Nesse sentido, embora o caracol sirva de alimento para seres humanos, ele próprio apresenta pensamentos e hábitos de seu consumidor. Apesar da impossibilidade da existência concreta disso, por se situar no maravilhoso, a narrativa joga com o sobrenatural, tal como sinaliza Todorov (2017), sem que isso provoque surpresas. Assim, espera-se, precisamente, do conto de fadas que ele teça uma trama marcada pela fantasia, naturalizando os fatos dela advindos. Talvez seja por meio desse universo imaginativo que os sujeitos, especialmente as crianças, possam entrar em contato lúdico com situações humanas concretas e as madurem, não apenas pela via reflexiva e racional que a história pode suscitar, já que ela compartilha saberes e experiências (Benjamin, 2018; Gomes, 2012; Matos, 2014), mas também pela capacidade de se identificar com as personagens (Bettelheim, 2015).

Retomemos, todavia, os aspectos ecológicos do conto que servem ao estudo dos ecossistemas. Três pontos ainda podem ser ponderados: a) a ilustração da população enquanto nível da vida; b) o desequilíbrio populacional e c) o impacto ambiental pela ação humana. Eles podem ser vistos de modo articulado. Vejamos.

A ecologia define a população enquanto um conjunto ou grupamento de indivíduos de qualquer organismo ou espécie (Odum; Barrett, 2015). Isso pode ser observado, de forma simples, na abertura do conto, ao descrever a floresta de bardanas, que nada mais é do que um conjunto de plantas da mesma

espécie, correspondendo, pois, a uma população do tipo vegetal em questão. Sem uma linguagem conceitual, essa é explicitada pela seguinte passagem: “Uma bardana nunca cresce sozinha; onde você encontrar uma planta desse tipo, pode ter certeza de achar muitas outras bem perto da primeira [...]” (Andersen, 2020, p. 32).

Além das bardanas, surgem agrupamentos de formigas, moscas e dos próprios caracóis como outros exemplos de populações. No caso das primeiras, o conto ainda demonstra a *sociedade* que elas estabelecem entre si, relação que, segundo Mazzarotto e Silva (2017), é intraespecífica e diz respeito à organização de indivíduos de uma mesma espécie, de um modo que cada um apresenta uma função específica para o grupo. Os autores sinalizam que, entre os organismos, há a possibilidade de que se estabeleçam interações entre indivíduos da mesma espécie, designadas de intraespecíficas – como no caso da sociedade de formigas –, e entre espécies distintas, classificadas como interespecíficas – como no caso dos caracóis e bardanas.

Todavia, percebemos, no conto, que a população de bardanas não se apresenta sob um controle ecológico populacional. Isso significa dizer, com base em Mazzarotto e Silva (2017), que a quantidade disponível dessa planta está além de um nível considerado estável em um ecossistema, uma vez que a possível extinção dos caracóis, em função de seu consumo pelos humanos, tenha levado ao aumento populacional desse vegetal. Constatamos tal circunstância no trecho abaixo:

Havia uma velha cidade onde os caracóis não eram mais considerados uma iguaria. Os caracóis, por isso, foram extintos, mas as bardanas ainda floresciam. Elas tomaram conta de todos os Campos e de todos os canteiros, a tal ponto que não podiam mais ser contidas; o lugar tinha se transformado em uma perfeita floresta de bardanas (Andersen, 2020, p. 32).

Estamos diante de um exemplo da ausência de controle populacional de uma espécie por outra. De acordo com Mazzarotto e Silva (2017), a ausência ou diminuição de uma espécie ocasiona o aumento de uma outra, como pudemos ver no conto. Logo, “[...] é possível observar como uma única espécie pode desequilibrar todo um ecossistema” (Mazzarotto; Silva, 2017, p. 38). Portanto, a narrativa abarca esse aspecto, servindo de veículo para reflexão desse tipo de

impacto ecológico.

Também, é por meio dessa reflexão que podemos pensar no impacto ecológico remontando à própria noção de ecologia enquanto campo disciplinar integrativo que estuda os ecossistemas a partir dos pontos de ligação entre “[...] os processos físicos e biológicos, formando uma ponte entre as ciências naturais e sociais” (Odum; Barrett, 2015, p. 4). Ora, há diversos elementos no conto que sinalizam esse aspecto de integração e evidenciam, para além de traços humanos nos caracóis, a presença dos homens, cujas ações, ainda que mencionadas em segundo plano, têm impacto direto sobre a vida dos caracóis e seu habitat. A própria posição trófica dos humanos ratifica esse aspecto, embora, para os caracóis, a preferência alimentar os alçou à qualidade de iguaria para outra espécie, sendo vista como um destino honroso.

Por razões assim, propomos, a partir de Odum e Barret (2015), que uma das potencialidades pedagógicas do conto pode estar, justamente, assentada em uma leitura de interface com as humanidades, o que nos permite abordar os ecossistemas de modo integrado. Nessa perspectiva, como afirmamos, é a emulação de aspectos socioculturais humanos na forma de conceber o mundo dos caracóis que favorece uma identificação por parte do leitor, não somente pelo teor fantástico do conto, mas também pelo reconhecimento de características humanas nas interações dos caracóis com outras espécies. Tal reconhecimento também pode ser um recurso pedagógico para pensar a relação entre ecologia e ação humana, embora essa última apareça no conto como algo relativamente distante, emergindo, subordinadamente ao modo como os caracóis veem o seu mundo e se relacionam a fim de perpetuar a sua espécie.

A despeito de preponderar no conto a perspectiva dos caracóis, que deixa a presença humana aparentar uma subjacência, a proposição inter e transdisciplinar de Odum e Barret (2015) nos permite questionar, a partir do conto, em que medida os dilemas dos caracóis não seriam reflexos diretos das ações humanas sobre o ecossistema. Ratificando uma virada integralista sobre a ecologia, Airton Krenak afirma que, ao falar de humanidade, “não estou falando só do *Homo sapiens*, me refiro a uma imensidão de seres que nós excluímos desde sempre [...]” (Krenak, 2020, p. 9). Para esse autor, é imperativo, assim,

não apenas criticar a noção de uma humanidade fundada na dicotomia homem-natureza, mas estender essa crítica a outras noções, como a de desenvolvimento sustentável, por ser esse termo uma contradição em si, evidenciada no crescimento predatório dos grandes centros urbanos em detrimento da destruição ambiental. Para Krenak (2020b), é a negação do homem como parte da natureza que promove o deslocamento da ideia de ecossistemas enquanto *fontes de vida* para *fontes de recursos*, o que só denota a postura extrativista que vislumbra, ilusoriamente, no meio ambiente um fornecedor *ad aeternum* de matéria-prima.

Guardadas algumas diferenças de alocação disciplinar, outros dois autores ecoam a compreensão de Krenak (2020a; 2020b), quais sejam: Michael Löwy (2014) e Antonio Santos (2023). O primeiro o faz, ao afirmar que o combate para salvar o meio ambiente perpassa uma mudança civilizatória e um imperativo humanista que diz a integralidade dos sujeitos imbuídos da salvaguarda do planeta como biosfera habitável e reconstruída com outros padrões de implicação ética. Já Santos (2023) defende as ideias de envolvimento e biointeração no lugar de desenvolvimento sustentável. O argumento em prol de uma visão integrativa que traduza a interação de vários campos do conhecimento nos permite, por exemplo, aludir um sentido diferente do atribuído pelos caracóis ao castelo presente no conto, que o percebem como algo muito distante deles, uma vez que “Discutir ecologia sem discutir arquitetura é ilusão” (Santos, 2023, p. 100).

É ainda por meio de uma leitura integrativa que identificamos elementos de humanização presentes nas noções de herança, cultivo e anseios atravessados pela valoração, como já afirmamos. Retomemos esses e outros elementos de modo a percebê-los a partir de uma leitura sócio-político-econômica. Chama a atenção, nesse sentido, que o conto se desenvolve a partir da perspectiva autocentrada dos caracóis, que se expressa na indubitável ideia de superioridade da sua espécie, já que “A floresta havia sido plantada por causa deles, e o castelo, construído expressamente para que eles fossem cozidos e servidos” (Andersen, 2020, p. 33).

Questionamo-nos se essa curiosa demarcação de superioridade teria sido

um traço de ironia do autor para representar, por meio dos caracóis, a correlação entre alienação e esquemas de valoração para o estabelecimento de distinções entre estratos sociais observáveis na espécie humana. Assim, no conto, há a ambivalência comicidade-tragédia que se manifesta de várias formas, sempre para demarcar o quão especiais seriam os caracóis. Por exemplo, as dúvidas que essa espécie possuía sobre si mesma e seu entorno não são apontadas como limitações ao conhecimento, mas como traços de superioridade, já que, para eles, a explicação dada por eles de que outras espécies não se questionam sobre a floresta é atribuída ao fato de nenhum deles jamais terem “sido fervidos e servidos em bandejas de prata” (Andersen, 2020, p. 33). Para os caracóis, servir de alimento a outra espécie era um fim nobre, marcado pela ênfase de não ser uma simples comida, mas uma iguaria, servida em bandeja de prata, em um castelo.

Não apenas a floresta de bardanas, mas todo o seu funcionamento sistêmico que incluía os elementos abióticos, como a chuva, somente reiteravam, para os caracóis, que “muitas coisas foram feitas por nós do que por qualquer outra criatura. Todo mundo deve reconhecer que somos superiores” (Andersen, 2020, p. 33). É sobre essa crença que os caracóis têm certeza da relevância em perpetuar a espécie e, como não podem ter filhos, adotam um caracolzinho comum para criá-lo como se fosse um filho natural.

A ideia de adoção e o investimento afetivo voltado ao filho também emulam características humanas. Embora se demarque que o filhote fosse um caracol comum, a noção de herança transcende a intenção planejada – dimensão já tipicamente humana por ser a matriz constituinte da práxis enquanto elemento que diferencia os homens dos outros animais (Sanchez, 1977) – de deixar um bem material (a floresta) como legado, havendo também a transmissão de traços de comportamento, situada, portanto, para além da fenotipia. Não à toa, o pai caracol diz à mãe que ela está “sempre tão agitada e com pressa, e nosso filho já começa a ficar igual” (Andersen, 2020, p. 34).

Também o casamento tem um atravessamento valorativo que remonta ao dote enquanto conjunto de bens materiais por meio do qual se operam barganhas como condição para o enlace dos filhos. Isso se expressa na fala do

velho casal de caracóis, ao demarcarem que a pretendente encontrada é que deveria ir ao encontro do filho, “Pois ele tem uma floresta de bardana, e ela só possui um arbusto” (Andersen, 2020, p. 35). Nesse ponto, esse traço humano presente no contonoso remete, ainda que de passagem, ao clássico estudo de Bourdieu (2021), *O baile dos celibatários*, estudo etnográfico no qual o autor aborda as estratégias matrimoniais no sistema das estratégias de reprodução para identificar, dentre outros itens, os agenciamentos parentais na busca de parcerias para os filhos primogênitos.

Vimos, pois, que, ao adotarmos a perspectiva integrativa de Odum e Barret (2015), conseguimos ver diferentes possibilidades temáticas para trabalhar pedagogicamente os ecossistemas. Isto porque, ao integrarem a ecologia enquanto área multifacetada, se requer uma educação ambiental transdisciplinar cuja “abordagem de níveis múltiplos e escala ampla envolve sistemas inteiros de educação e inovação” (Odum; Barret, 2015, p. 16). Para os autores, é por essa via que a ecologia, enquanto estudo da casa ou lugar onde vivemos, poderá evoluir para uma ciência integrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Provavelmente, outros pontos e temáticas podem estar presentes no conto de modo a permitirem outros olhares e interpretações. Limitamo-nos, assim, à apresentação dos que foram esboçados, cientes da riqueza que comportam para discutir os ecossistemas para além da biologia. Cabe, todavia, ao utilizar a narrativa, realizar um planejamento que aborde o que foi discutido neste trabalho de modo formativo, isto é, fomentando também sua apreensão integral, sem a limitação disciplinar, reduzida a um único componente curricular. Acreditamos que a própria aproximação do conto, tomando-o por sua unidade metafórica (Benjamin, 2018), seguida de uma reflexão dialógica, favorece a apropriação dos aspectos mencionados, restando ao professor identificar os meios, métodos e estratégias de apresentá-lo.

Assim, ponderamos que as potencialidades discutidas podem se inscrever em práticas não só pedagógicas, mas formativas, e, por conseguinte, educacionais. Nesse sentido, aludimos, mais uma vez, a Abramovitch e a Mattos

para resgatar a dimensão da oralidade como forma possível de viabilizar a aproximação dos sujeitos ao conto de fadas *A família feliz*, já que a dimensão da escuta de uma produção cultural que, embora conhecida e acessada também pela escrita, é fruto da tradição, não só fornece a matéria-prima de elaboração de experiências e saberes como oportuniza o usufruto da estética do conto e a interação que a contação tem o potencial de promover.

Dadas as potencialidades apresentadas, defendemos que o conto possui diversas possibilidades para o trabalho pedagógico e formativo em diferentes níveis de ensino. Ademais, as interpretações que dão margem a um tratamento interdisciplinar transversal se coadunam com os parâmetros curriculares atuais desses vários níveis da educação, o que requer o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à realização de leituras integrativas que contemplam articular conhecimentos para além das suas inscrições nos limites disciplinares, o que pode fomentar uma abordagem que aproxime a investigação dos fenômenos a partir de diversos recursos e de forma a relacionar os conteúdos trabalhados com o cotidiano dos alunos, tendo em vista os seus contextos de vida.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1991.

ANDERSEN, Hans Christian. A Família Feliz. *In*: ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Fadas de Andersen**. Vol. 1. Tradução de Karla Lima. Jandira, São Paulo: Principis, 2020.

BARRET, Gary W.; ODUM, Eugene P. **Fundamentos de Ecologia**. 5. ed. Tradução Pégasus Sistemas e Soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

BELINTANE, Claudemir. **Da corporalidade lúdica à leitura significativa: subsídios para a formação de professores**. São Paulo: Scortecci, 2017.

BENJAMIN, Walter. O contador de histórias: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **A arte de contar histórias**. Tradução de Georg Otte, Marcelo Backes e Patrícia Lavelle. São Paulo: Hedra, 2018.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O baile dos celibatários**: crise da sociedade camponesa no Béarn. Tradução, apresentação e notas de Carolina Pulici. São Paulo: Editora Unifesp, 2021.

BUSATTO, Cléo. **Cantar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. 8. ed. Petrópolis, RJ: 2012.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. 8. ed. São Paulo: Global, 2000.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1986.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**: símbolos – mitos – arquétipos. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

GODEFROID, Rodrigo Santiago. **Ecologia de sistemas**. Curitiba: InterSaber, 2016.

GOMES, Lenice. Cantares e contares: brincadeiras faldas: a arte de contar histórias e as brincadeiras faladas. *In*: MORAES, Fabiano; GOMES, Lenice (Orgs.) **A arte de encantar**: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. São Paulo: Cortez, 2012.

HAMPATÉBÂ, Amadou. A tradição viva. *In*: UNESCO. **História geral da África, I**: metodologia e pré-história. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Pesquisa e Organização: Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

LÖWY, Michael. **O que é ecossocialismo?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias**: sua dimensão educativa. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias**: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

MAZZAROTTO, Angelo Augusto Valles de Sá; SILVA, Rodrigo de Cássio da Silva. **Gestão da sustentabilidade urbana**: leis, princípios e reflexões. Curitiba: InterSaber, 2017.

RIBEIRO, Ruth Marina Lemos; MARTINS, Isabel. O potencial das narrativas como recurso para o ensino de ciências: uma análise em livros didáticos de física. **Ciências & Educação**, v. 13, n. 3, p. 293-309, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132007000300002>. Acesso em: 02 ago. 2024.

RICKLEFS, Robert E. **A economia da natureza**. 5. ed. Tradução de Pedro P. de Lima-e-Silva e Patrícia Mousinho. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

ROSA JÚNIOR, Paulo Ailton Ferreira da; THIES, Vania Grim. Em busca dos contos de fadas na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260083>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2017.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

YUNES, Eliana. Contar para ler: a arte de contar histórias e as práticas de leitura. In: MORAES, Fabiano; GOMES, Lenice (Orgs.) **A arte de encantar**: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. São Paulo: Cortez, 2012.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**: a “literatura” medieval. Tradução de Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZURRA, Raiziana Mary de Oliveira *et al.* Narrativas populares: alternativa didática ao ensino de ciência. **Rev. ARETÉ**, Manaus, v. 8, n. 16, p. 90-103, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/170>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SENTIDOS INTERCULTURAIS NA MEDIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COM LEITURA DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INTERCULTURAL MEANINGS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING-LEARNING WITH STORY READING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

SIGNIFICADOS INTERCULTURALES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLÉS CON LECTURA DE CUENTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Fransigelma Lobo da Silva

<https://orcid.org/0009-0008-6199-1991>

E-mail: gelmalobo@hotmail.com

Risonete Lima de Almeida

<https://orcid.org/0000-0003-0746-6439>

E-mail: rlalmeida@uneb.br

RESUMO: Esta pesquisa buscou compreensões sobre sentidos interculturais por meio de leitura de histórias no livro de língua inglesa da Educação Infantil. Para tanto, consideramos a potência das histórias como recurso pedagógico para fomentar esses sentidos necessários ao desenvolvimento da consciência intercultural crítica desde a infância. O estudo se desenvolveu por meio do método bibliográfico-documental, cuja abordagem explorou e analisou a leitura de histórias no livro *Marcha Criança*. As histórias trabalhadas com as crianças do Grupo 5 foram selecionadas em busca de respostas para compreender como a leitura de histórias possibilita desenvolver sentidos interculturais com as crianças na Educação Infantil. Durante a pesquisa, estivemos fundamentados por compreensões teóricas, alinhadas aos fenômenos que circundam o objeto científico, a saber: sentidos interculturais em diálogo com Barbosa e Almeida (2022); perspectiva intercultural a partir das formulações de Mendes (2011) e Barros e Siqueira (2013); leitura no ensino de língua estrangeira na infância pela perspectiva de Oliveira e Almeida (2018) e Almeida e Oliveira (2024); leitura de histórias com as compreensões de Oliveira (2021). Os achados mostram que as histórias podem se impor como importante elemento mediador para ampliação de sentidos interculturais a partir de atitudes dialógicas com as crianças para exploração de seu conhecimento de mundo, construído nas interações que estabelecem com as pessoas e com as leituras já realizadas.

Palavras-chave: leitura de histórias; educação infantil; livro didático; sentidos interculturais.

ABSTRACT: This research aimed to produce understandings about intercultural meanings through the reading of stories in the English language textbook for Early Childhood Education. For this purpose, we considered the power of the stories as a pedagogical resource to foster these meanings necessary for the

development of critical intercultural awareness from early childhood. The study was developed through the bibliographic-documentary method, whose approach explored and analyzed the story reading in the textbook *Marcha Criança*. The stories worked on with the children in Group 5 were selected in search of answers to understand how story reading can develop intercultural meanings with children in Early Childhood Education. During the research, we were grounded in theoretical understandings aligned with the phenomena surrounding the scientific object, namely: intercultural meanings in dialogue with Barbosa and Almeida (2022); intercultural perspective based on the formulations of Mendes (2011) and Barros and Siqueira (2013); reading in foreign language teaching in childhood from the perspective of Oliveira and Almeida (2018) and Almeida and Oliveira (2024); story reading with the understandings by Oliveira (2021). The research findings show that the stories can become an important mediating element for expanding intercultural meanings through dialogical attitudes with children to explore their world knowledge, built in the interactions they establish with people and with the readings they have already done.

Keywords: story reading; early childhood education; textbook; intercultural meanings.

RESUMEN: Esta investigación buscó la comprensión de significados interculturales a través de la lectura de cuentos en el libro en idioma inglés para Educación Infantil. Para ello, consideramos el poder de los cuentos como recurso pedagógico para fomentar estos sentidos necesarios para el desarrollo de una conciencia intercultural crítica desde la infancia. El estudio se desarrolló a través del método bibliográfico-documental, cuyo enfoque exploró y analizó la lectura de cuentos en el libro *Marcha Criança*. Los cuentos trabajados con los niños del Grupo 5 fueron seleccionados en busca de respuestas para comprender cómo la lectura de cuentos posibilita desarrollar significados interculturales con los niños en Educación Infantil. Durante la investigación, nos basamos en comprensiones teóricas alineadas con los fenómenos que rodean al objeto científico, a saber: significados interculturales en diálogo con Barbosa y Almeida (2022); perspectiva intercultural basada en las formulaciones de Mendes (2011) y Barros y Siqueira (2013); la lectura en la enseñanza de lenguas extranjeras en la infancia desde la perspectiva de Oliveira y Almeida (2018) y Almeida y Oliveira (2024); lectura de cuentos con las comprensiones de Oliveira (2021). Los hallazgos muestran que los cuentos pueden imponerse como un importante elemento mediador para ampliar significados interculturales a partir de actitudes dialógicas con los niños para explorar su conocimiento del mundo construido en las interacciones que establecen con las personas y con las lecturas ya realizadas.

Palabras clave: lectura de cuentos; educación de la primera infancia; libro de texto; significados interculturales.

QUEM LÊ UMA HISTÓRIA, COMPARTILHA CULTURAS

O processo de mediação de aprendizagem de Língua Inglesa perpassa por compreensões críticas a respeito de línguas/linguagens e culturas – de quem aprende e de quem ensina - e de todas as outras culturas com as quais esses agentes possam interagir. Quando quem aprende é criança, é importante destacar sua plena possibilidade de interagir com as línguas-culturas (Mendes, 2011) que lhe são apresentadas dentro e fora da escola por meio de uma grande variedade de recursos e linguagens. Nesse contexto, faz-se necessário considerar que o desenvolvimento da competência intercultural infantil é um processo interdependente de perspectivas interculturais (Kramsch, 2012; Barros e Siqueira (2013) adotadas pelo adulto “mais experiente”, ou seja, não basta a mera adoção de material didático e recursos outros em língua inglesa que contemplem uma diversidade de culturas.

Portanto, quando falamos de perspectiva intercultural, buscamos ir além do reconhecimento de que devemos respeitar as línguas-culturas de uma diversidade de nações e povos. A compreensão de que a língua inglesa figura como língua oficial de vários países e é uma das mais faladas em todo o mundo é um grande passo para que possamos de forma mais confiante inserir nas práticas de mediação de aprendizagem com crianças brasileiras. Barbosa e Almeida (2022) alertam sobre a importância dessa atitude em contextos ricos de “sentidos interculturais”, ou seja, como produtos de interações entre culturas em que os sujeitos não apenas percebem e refletem sobre os diversos elementos (divergentes e convergentes) que compõem as culturas local e global, mas também expressam atitudes mediadas pela recepção de elementos e contextos linguístico-culturais que, muitas vezes, tensionam relações ideológicas.

Nesse interesse, esta pesquisa buscou produzir compreensões sobre sentidos interculturais por meio de leitura de histórias presentes no livro de língua inglesa da Educação Infantil.³ Para tanto, se norteou pela questão de pesquisa: como a leitura de histórias possibilita desenvolver sentidos interculturais com as

³ Para esse estudo, optamos pelo uso do termo história e não conto considerando que o livro didático em análise não faz referência a contos, como também para estarmos alinhadas às expressões “contação de história” e “leitura de história” amplamente praticada pelas escolas de Educação Infantil.

crianças na Educação Infantil? Nosso interesse científico esteve alinhado com a relevância de se produzir possibilidades de diálogos interculturais por meio de leitura de histórias na educação infantil.

No processo de mediação de aprendizagem de Língua Inglesa, consideramos a potência das histórias infantis como recurso didático-pedagógico para fomentar sentidos interculturais necessárias ao desenvolvimento da consciência intercultural crítica desde a infância. A consciência intercultural crítica no contexto de mediação de aprendizagem desde a Educação Infantil é importante para compreender que a língua é reconhecida como uma forma de interação social que carrega em meio às práticas discursivas elementos interculturais.

Ao focalizarmos a trajetória de professores e professoras de língua inglesa na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sentimos a necessidade de melhor compreender e desenvolver sentidos interculturais com as crianças, pois o mundo se encontra em constante transformação e cada vez mais globalizado. A criança, por sua vez, se encontra em frequente contato com elementos interculturais que entram em suas casas e na escola. E quais atitudes nós e a escola temos adotado para participar desses diálogos interculturais? Como os recursos didáticos têm favorecido esse debate?

As professoras que trabalhavam com a disciplina de Língua Portuguesa geralmente promoviam leituras com ênfase para a compreensão da história como um gênero literário, explorando vários elementos: linguísticos e extralinguísticos. As que atuavam com Língua Inglesa se guiavam estritamente pelas orientações didático-pedagógicas trazidas no livro didático. Isso, por sua vez, conduzia a uma prática com a história meramente voltada para os aspectos textuais gramaticais e para produção de vocabulário, com pouca ênfase na produção de sentidos interculturais e nas práticas dialógicas com as crianças.

O trabalho com as histórias da Coleção Marcha Criança para o ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil fortaleceu nosso interesse de ir além das orientações trazidas no livro para construir possibilidades de fomentar sentidos interculturais com a criança. Antes, consideramos que explorar e analisar as histórias pelo viés científico poderia contribuir para, com outros olhos, explorar a

imaginação infantil. A pesquisa, nesse sentido, é, portanto, oportunidade formativa para compreender como o processo de mediação de aprendizagem pode ocorrer de modo mais sensível a partir de diálogos interculturais com as crianças.

As histórias presentes no livro didático, nesse contexto, se impõem como importante elemento mediador para ampliação desses diálogos. Surgem, assim, o interesse e a necessidade de ampliar, dentro da escola, na Educação Infantil, conhecimentos referentes aos principais desafios didático-pedagógicos para formação de crianças mais críticas e reflexivas.

Sendo a Educação Infantil a oportunidade de primeiro contato com o contexto escolar, é importante ter atenção a todo e qualquer recurso e conteúdo a ser trabalhado com a criança. O contato com a língua inglesa, nesse contexto, com utilização de histórias, permite a aproximação da criança, de forma lúdica, com linguagens interculturais desde o primeiro contato com a escola, como também antes de seu ingresso nela.

Permite, também, inserir a criança nas práticas de letramento literário, visando à evolução da criticidade e do potencial da criança leitora, para que ela tenha sua apreciação estética e atitude voluntária em comunidades de leitores. Para que, assim, a oralidade na infância seja lugar de formação de leitores possíveis e impossíveis, como deve ser a infância.

Acreditamos, com base nesse enfoque, que as histórias devem ter espaço reservado na Educação Infantil, especialmente, porque a escola para a infância é (ou deveria ser) o lugar da imaginação infantil. As histórias possuem elementos mágicos, fantásticos ou surreais que favorecem a criatividade das crianças nos atos de leitura compartilhada. Nas formulações de Colomer (2007), significa que além de uma dimensão autônoma (leitura silenciosa), a leitura possui uma dimensão socializadora (leitura compartilhada), o que vai exigir com que o leitor considere a perspectiva do outro para estabelecer interlocução.

Estamos falando de história nos referindo à leitura, pois estamos cientes de que, geralmente na escola, a expressão “contação de história” é utilizada como ato de leitura de histórias (leitura guiada por livro) ou como ato de contação de história (expressão por meio de narrativa oral). Para este estudo, nosso

enfoque é, predominantemente, na leitura oralizada por docente de histórias presentes no referido livro didático, como já anunciamos, e aprofundaremos no decorrer desta narrativa científica.

ERA UMA VEZ, UMA PESQUISA NO MEIO DA DOCÊNCIA

Esta pesquisa se desenvolveu por meio de estudo bibliográfico-documental, cuja abordagem metodológica qualitativa explorou e analisou a presença da leitura de histórias em língua inglesa na classe de Educação Infantil. Para a investigação, o livro *Marcha Criança* da Editora Ática para o ensino da Educação Infantil foi escolhido e foram selecionadas as histórias apresentadas para o trabalho com as crianças do Grupo 5. Analisar as histórias permitiu construir reflexões sobre como envolver as crianças em questões ideológicas, interculturais e sociais desde a infância no contexto escolar e extraescolar. Isso, a nosso ver, tem importância quando pensamos o desenvolvimento da consciência intercultural das crianças, uma vez que buscamos na imaginação infantil um importante aliado para a formação de opinião e para desenvolver atitudes diante de situações diversas do cotidiano da criança inserida na escola de Educação Infantil.

O movimento bibliográfico se amparou aos estudos teóricos que transversalizaram toda a pesquisa. Estivemos fundamentados por compreensões teóricas alinhadas aos fenômenos que circundam o objeto científico, a saber: sentidos interculturais em diálogo com Barbosa e Almeida (2022); perspectiva intercultural a partir das formulações de Kramsch (2012), Mendes (2011) e Barros e Siqueira (2013); leitura no ensino de língua estrangeira na infância pela perspectiva de Oliveira e Almeida (2018) e Almeida e Oliveira (2024); leitura de histórias com as compreensões de Oliveira (2021); e Cosson (2009, 2011) para compreensões sobre letramento literário. Para melhor compreensão dos aspectos metodológicos adotados nesta pesquisa, contextualizamos a seguir o livro e as histórias que foram foco de nossas análises.

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA PARA O GRUPO 5 DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A coleção *Marcha Criança*, dividida em dois volumes, tem como objetivo principal desenvolver o gosto pela língua inglesa na Educação Infantil. A intenção é proporcionar às crianças um primeiro contato com o inglês de forma prazerosa por meio de atividades lúdicas, como brincadeiras, jogos com interações variadas, experiências, canções, leitura e contação de histórias (*storytelling*), além de fazê-las perceber que esse idioma é de fácil assimilação e pode fazer parte de seu cotidiano (Morino; Faria, 2021). Por meio de atividades dinâmicas, as autoras almejam proporcionar o ensino dessa língua estrangeira, usando temas e estruturas adequadas a essa faixa etária. Assim, priorizam-se os trabalhos com compreensão e produção oral, aprendizagem de vocabulário e interações.

O Grupo 5 utiliza os dois volumes da referida coleção, sendo um volume para cada semestre letivo. Com os objetivos de identificar e analisar os referentes interculturais presentes nas histórias selecionadas e de construir possibilidades de projetar sentidos interculturais a partir da leitura de histórias com crianças, analisamos duas histórias do volume 1 e duas histórias do volume 2. O livro didático nos inquietaram! As histórias do *storytelling*⁴ nos inquietaram. E as Orientações Didáticas trazidas no livro muito nos inquietaram. As análises incluíram observar como o trabalho com a leitura de história ocorre a partir das orientações trazidas no livro e nas atividades.

Cada unidade do livro é iniciada com uma *storytelling* temática, correspondente aos conteúdos que serão trabalhados em classe. Observamos que, embora as atividades incentivem o trabalho com habilidades linguísticas, aquisição de vocabulário e compreensão textual, o espaço reservado para as leituras e diálogos com vistas à construção de sentidos interculturais deixava abertura para ser sufocado pelas orientações didáticas e atividades já

⁴ A *storytelling* pode ser traduzida livremente como uma narrativa a ser lida ou contada, ou ainda, como a habilidade de contar histórias. Neste contexto, se refere a uma atividade de leitura e contação de história que abre cada unidade do livro.

estruturadas.

Cada lição do livro *Marcha Criança* está dividida em seis atividades, a saber:

- *Listen and Say*: a seção traz atividades de áudio para a reprodução e, dessa forma, incentivar o uso de leituras multimodais (da escrita e de imagens, de recursos gráficos e de sons com o intuito de promover a compreensão geral do texto);
- *Storytelling*: traz uma breve história a ser lida e explorada com as crianças. A narrativa traz elementos do tema que será abordado na lição, bem como o conteúdo, enfatizando o vocabulário principal a ser aprendido pela criança na língua alvo;
- *Join the circle*: os educandos têm a oportunidade de conversar sobre as cenas apresentadas e expor seus conhecimentos prévios sobre a temática;
- *Key Words*: nessa seção são apresentados alguns dos principais vocábulos que serão estudados durante a unidade;
- *Language time*: apresenta as atividades propostas que irão possibilitar ao educador explorar a Língua Inglesa de forma mais simples e natural;
- *Now we know*: essa seção traz as propostas de atividades de acordo com os conteúdos apresentados durante a sessão temática.

Esse livro didático representou um importante recurso científico por permitir o desenvolvimento de reflexões sobre o mediação de aprendizagem de língua estrangeira. A perspectiva trazida é de proporcionar ao professor vislumbrar o processo a ser percorrido com a criança para que a aprendizagem ocorra, respeitando a autonomia infantil. No entanto, observamos que a construção de sentidos interculturais deve ir além de práticas leitoras voltadas para aprendizagem de vocabulário e de aspectos linguísticos. A aprendizagem de uma segunda língua na infância também perpassa alguns caminhos e o ensino por meio de um recurso mediador, como as histórias lidas e contadas, leva a criança a vivenciar a história narrada se inserindo nas culturas da língua alvo em um processo de se reconhecer dentro de sua própria cultura, enquanto explora a de outros sujeitos históricos e sociais.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS NO LIVRO DA COLEÇÃO MARCHA CRIANÇA

Para a investigação desenvolvida, selecionamos quatro histórias, sendo duas histórias do volume 1 e duas do volume 2 que correspondem às primeiras lições dos referidos livros da Coleção Marcha Criança.

As histórias selecionadas representaram uma amostra para este estudo científico, pois as demais seguem as mesmas orientações didáticas, variando temáticas e conteúdos. Sendo assim, a escolha dessas lições foi, principalmente, motivada por nossos interesses em entender como essas temáticas são abordadas a partir das orientações didáticas do livro e como poderiam ser abordadas com enfoque para a produção de sentidos interculturais de modo a levar as crianças a refletirem sobre esses aspectos.

As Orientações Didáticas, de modo geral, orientam o/a professor/a, com foco para o objetivo da obra, a permitir que o/a educando/a amplie o vocabulário trabalhado, usando os sentidos linguísticos e aplicando-os em contextos similares. Dessa forma, busca-se preparar o educando para trabalhar o eixo “conhecimentos linguísticos” em situação do cotidiano, como estipula a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 42), segundo a qual a aprendizagem da Língua “consolida-se” pelas práticas de uso, análise e reflexão sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita.

Em relação às práticas vinculadas às histórias, as Orientações Didáticas propõem que, “[...] uma vez que os alunos tenham realizado a atividade, leia as falas com eles e peça-lhes que a pratiquem em duplas, incentivando os papéis para que todos tenham a oportunidade de falar e ouvir as frases. Enquanto eles praticam, caminhe pela sala e ajude-os no que for necessário”. (Morino; Faria, 2021, p. 10). Especificamente, trataremos sobre as Orientações Didáticas aplicadas a cada uma das histórias analisadas na próxima seção deste artigo.

SENTIDOS INTERCULTURAIS NA LEITURA DE HISTÓRIAS NO LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os sentidos interculturais, nesse contexto da leitura de histórias no livro didático da Educação Infantil, a nosso ver, deve ampliar a competência intercultural com atitudes direcionadas a reconhecer e respeitar as diferenças culturais a partir das leituras dessas histórias e suas temáticas. Significa, sensivelmente, atuar na produção e compreensão de sentidos para o engajamento e a interação de pessoas de diversificadas origens e culturas.

Com o objetivo principal de produzir compreensões sobre sentidos interculturais por meio de leitura de histórias, esta seção está dividida em duas partes, nas quais trataremos especificamente, de: (i) referentes interculturais presentes nas histórias selecionadas para o grupo 5 e (ii) sentidos interculturais a partir da leitura de histórias com crianças nas seções que se seguem.

Referentes interculturais presentes nas histórias selecionadas para o Grupo 5

Neste debate científico, consideramos referentes interculturais todo e qualquer elemento que nos remeta às diferentes culturas e tradições presentes nas histórias trazidas no livro didático de Língua Inglesa utilizados na Educação Infantil, compreendendo como parte da história a imagem que a ilustra e todos os seus elementos. Elementos esses que as crianças possam ter a oportunidade de se familiarizar e, assim, ampliar seus horizontes para compreender a diversidade cultural presente no mundo. Compreender que esses referentes podem também estar presentes em outras culturas, mas podem se apresentar de modo diferente.

Ao buscar os referentes interculturais nas histórias, percebemos a necessidade de explorar com as crianças a existência de outras múltiplas formas de vida, costumes e tradições distintas das suas próprias. Ao analisar esses referentes, tais como: elementos que representem tradições, costumes, crenças, linguagens, povos, observamos que não são acentuados como conteúdo relevante para o mediação de aprendizagem da língua inglesa, deixando o

assunto, a nosso ver, para ser inserido no planejamento diário do/a professor/a.

Defendemos a inclusão desse enfoque por uma concepção de mediação de aprendizagem que pratique a tolerância e o respeito pelas diferenças culturais, o que é essencial para formação de cidadãos globais em sociedade cada vez mais multicultural e interconectada. Essa inclusão é de extrema importância, uma vez que permite aos envolvidos no processo de aprendizagem de uma segunda língua uma vivência intercultural, expande seus horizontes, desenvolve habilidades de leitura e compreensão mais sofisticadas, além de possibilitar um aprendizado mais interessante e envolvente e propicia ao desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças.

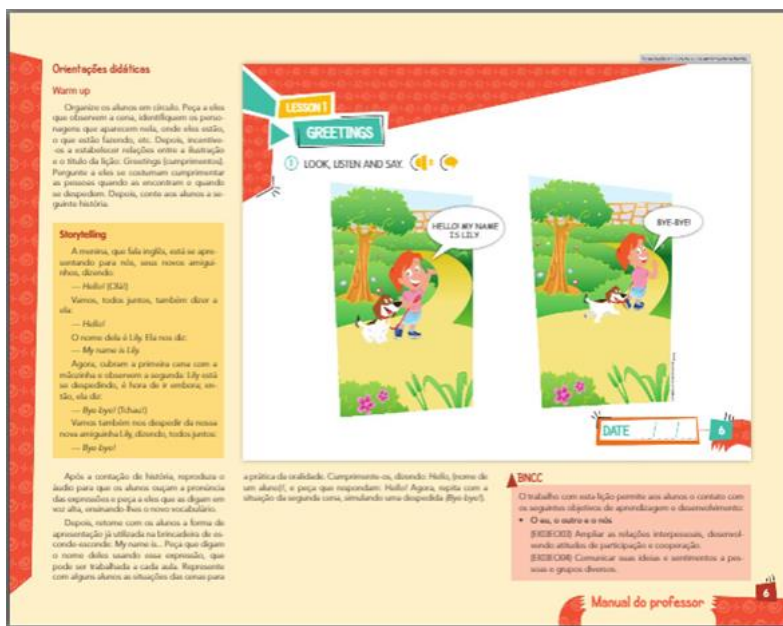
Com vimos, na seção 2, o livro didático "Marcha, Criança!" é dividido em capítulos que apresentam diferentes temas relacionados ao cotidiano das crianças, como números, cores, animais, alimentos, partes do corpo, família, partes da casa etc. Cada capítulo contém lições com ilustrações coloridas, frases curtas e rimas simples. Os conteúdos são apresentados às crianças por uma *Storytelling* que introduz a temática a ser trabalhada.

A análise dos referentes interculturais também leva em consideração as imagens das lições trazidas pelo livro didático, pois desempenham um papel fundamental na compreensão das representações visuais de diferentes culturas para que as crianças possam perceber como esses elementos visuais, símbolos e contextos contribuem para a produção de sentidos interculturais. Passemos a conhecer, agora, as Orientações Didáticas específicas para cada lição.

Orientação Didática da lição *Greetings* (Figura 1)

- ✓ Organize os alunos em círculo. Peça a eles que observem a cena, identifiquem os personagens que aparecem nela, onde eles estão, o que estão fazendo etc. Depois incentive a estabelecer relações entre a ilustração e o título da lição *Greetings* (cumprimentos). Pergunte a eles se costumam cumprimentar pessoas quando a encontram e quando se despedem. Depois conte aos alunos a seguinte história.

Figura 1: Lição Greetings



Fonte: api.plurall.net/media_viwer/documents

À primeira vista, identificamos as saudações como referente intercultural, mas podemos ir além da prática de vocabulário e significado. A prática do vocabulário entre as crianças é importante e essa compreensão pode ser ampliada com diálogos sobre diferentes saudações em outras regiões do Brasil e do mundo. As formas como as pessoas se cumprimentam estão correlacionadas aos hábitos e costumes de uma cultura. Explorar a forma como outros povos se cumprimentam também é primordial para evitarmos estranhamento e atitude preconceituosa, além de estabelecer laços de afetos uns com os outros.

As crianças podem contribuir muito com esse debate, trazendo seu conhecimento de mundo construído nas interações que estabelecem com as pessoas e com as leituras que já realizaram, a exemplo das saudações de familiares, de personagens de histórias e de super-heróis e heroínas.

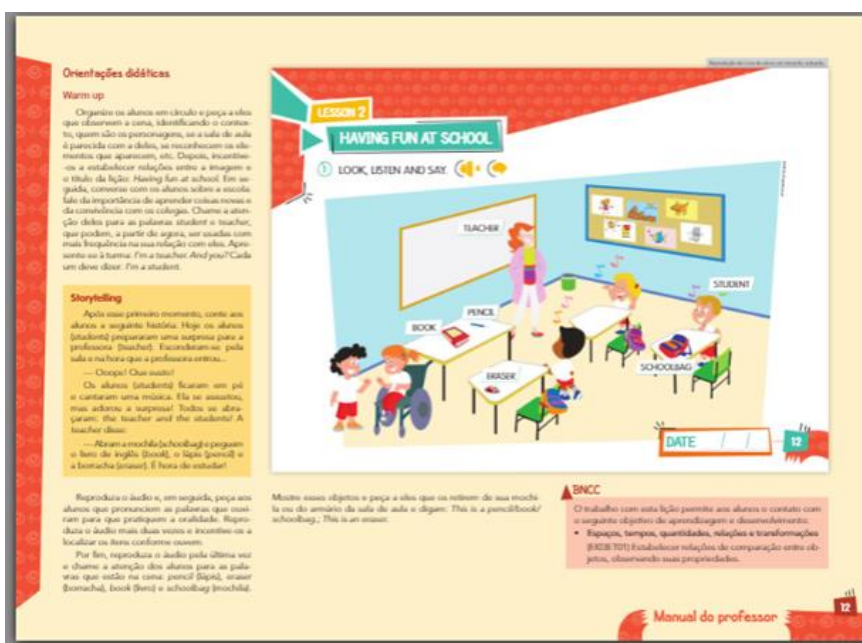
Orientação Didática para a lição *Having fun at school* (Figura 2)

- ✓ Organize os alunos em círculo e peça a eles que observem a cena, identificando o contexto, quem são os personagens, se a sala de aula é parecida com a deles, se reconhecem os elementos que aparecem etc.,

depois os incentive a estabelecer relações entre a imagem e o título da lição: *Having fun at school*. Em seguida, converse com os alunos sobre a escola: fale a importância de aprender coisas novas e de convivência com os colegas. Chame a atenção deles para as palavras *student* e *teacher*, que podem a partir de agora, ser usadas com mais frequência na sua relação com eles. Apresente-se à turma: *I'm a teacher. And you?* Cada aluno deve dizer: *I'm a student*.

- ✓ Reproduza o áudio e, em seguida peça os alunos que pronunciem as palavras que ouviram para que pratiquem a oralidade. Reproduza o áudio mais duas vezes e incentive-os a localizar os itens conforme ouvem.
- ✓ Por fim, reproduza o áudio pela última vez e chame a atenção dos alunos para as palavras que estão na cena: *pencil* (lápis), *eraser* (borracha), *book* (livro), *schoolbag* (mochila). Mostre esses objetos e peça a eles que os retirem de sua mochila ou do armário da sala de aula e digam: *This is a pencil, book, schoolbag. This is an eraser*.

Figura 2: Lição *Having fun at school*



Fonte: api.plurall.net/media_viwer/documents

Na lição *Having fun at school*, a Orientação Didática vem como uma atividade de *warm up* e já incluem uma relação entre a imagem e o ambiente em que as crianças estão inseridas. Estabelece uma relação entre o contexto com o da imagem, incentivando-os a reconhecerem seu espaço no confronto com o que está sendo apresentado na imagem. Legitimamos essa importância de criar possibilidades de aprendizagens correlacionadas com o ambiente ao qual se inserem.

Destacamos como referentes interculturais: a sala de aula, as figuras de professor e estudante e os materiais escolares. Referentes que, sabemos, estão presentes em outras culturas. Para além da atividade de prática de vocabulário, podemos desenvolver com as crianças uma prática dialógica, explorando outros ambientes escolares, a organização física da classe e seus mobiliários, os objetos escolares em outras culturas, outras nações, por meio de imagens, vídeos e, principalmente, explorando o conhecimento de mundo das crianças. Nesse enfoque, podemos também explorar a representação do professor como mediador da aprendizagem, investigar suas origens, costumes, como se apresentam e como essa representação pode influenciar no cotidiano e no desenvolvimento das aprendizagens e não apenas dar ênfase aos objetos escolares que é a temática proposta na lição.

Orientação Didática para a lição *Family* (Figura 3)

- ✓ Peça aos alunos que observem a cena com a apresentação da família e, em seguida leia a apresentação para eles, antes de reproduzir o áudio pelo menos duas vezes, uma na íntegra e outra fazendo pausas, para que os alunos que não compreenderam todas as palavras tenham uma ideia geral do que está sendo dito. Dessa forma, estimula-se o uso de leituras multimodais (da escrita, de imagens, de recursos gráficos e de sons) para promover a compreensão geral do texto.
- ✓ Se possível, realize com a turma o jogo *Chain Game*, disponível no manual do professor.⁵ Esse jogo pode ser explorado como complemento da atividade de apresentação, pois ajuda na memorização do nome dos alunos e promove a integração da turma.

⁵ O *chain game* é um jogo de memorização que contém cartelas com gravuras e os nomes dos elementos correspondentes com a temática a ser trabalhada.

Figura 3: Lição *Family*

Orientações didáticas

Listen and Say

Peça aos alunos que observem a cena com a apresentação da família e, em seguida, faça a apresentação para eles, antes de reproduzir o áudio. Em seguida, reproduza o áudio pelo menos duas vezes, uma na íntegra e outra fazendo pausas, para que os alunos que não compreenderem todas as palavras tenham uma ideia geral do que está sendo dito. Dessa forma, estimule-se o uso de leituras multimodais (áudio, vídeo, imagens, recursos gráficos, etc.) para promover a compreensão geral do texto.

Se possível, realize com a turma o jogo *Clash Game*, disponível no Manual do Professor. Esse jogo pode ser explorado como complemento da atividade de apresentação, pois ajuda na memorização do nome dos alunos e promove a interação da turma.

Storytelling

A família (*The family*) está reunida na sala, divertindo-se muito. O pai e a mãe estão sentados na sala com as crianças. Lily lê um livro (*book*) sentada na poltrona. Tom brinca com um quebra-cabeça (*puzzle*) e aproveita que estão todos reunidos para se apresentar e apresentar sua família, enquanto isso, Noah brinca com a bola (*ball*) e Snow, o cachorrinho, também quer brincar e tenta pegar a bola. Mom – Snow, ficou quieto! Dad: Noah brincar tranquilo.

The illustration shows a family of four in a living room. A father and mother are sitting on a red sofa, a boy is sitting on the floor playing with a dog, and a girl is sitting in a blue armchair reading a book. There are speech bubbles with the word 'HELLO' next to each person. The page includes a 'KEY WORDS' section with a 'LOOK, LISTEN AND SAY' activity and a '10 min' icon.

Fonte: api.plurall.net/media_viwer/documents

A lição *Family* tem como proposta didática fazer uma exploração dos diálogos entre os personagens da imagem sem fazer menção à temática anunciada que é a família. Observamos a presença de importantes referentes interculturais: o modelo de família, os membros da família, o cotidiano familiar, as formas de cumprimento, elementos que podem ser explorados a partir das vivências da criança em seu contexto familiar e escolar, como também com base em seu conhecimento de mundo. As crianças, a exemplo, ao trazer a figura da família, podem, espontaneamente, sinalizar as questões de gênero que traduzem o seu contexto familiar.

Orientação Didática para a lição *House Parts* (Figura 4)

- ✓ Peça aos alunos que observem a imagem de abertura antes de reproduzir o áudio. Reproduza-o pelo menos duas vezes, uma na íntegra e outra fazendo pausas para que os alunos que não compreenderem todas as palavras tenham uma ideia geral do que está sendo dito. Dessa forma,

estimula-se o uso de leituras multimodais (texto, imagens, recursos gráficos, sons) para promover a compreensão geral do texto e prepará-los para o trabalho com o vocabulário da lição.

- ✓ Aproveite também para relembrar com os alunos a diferença entre termos *house* e *home*, já discutida na abertura da *Lesson 1*.

Figura 4: Lição *House Parts*

The image shows a lesson page for 'HOUSE PARTS'. It includes a 'LISTEN AND SAY' section with a tree illustration and a 'KEY WORDS' section with two small room illustrations. The page is designed for a listening and speaking activity.

Fonte: api.plurall.net/media_viwer/documents

A lição evidencia elementos convergentes à sua temática, partes de uma casa, e, possibilita explorar diálogos relacionados à dinâmica familiar nos referidos ambientes da casa. Observamos a presença de uma diversidade de referentes interculturais que podem ser explorados, a saber: membros da família, divisão de tarefas e execução, estrutura da casa, objetos, lazer e trabalho. Tais referentes, como os outros mencionados nas lições anteriores, abrem possibilidades para diálogos sobre a presença desses em diferentes culturas globais e na cultura local. Este é um enfoque que fomenta atitudes sensíveis desde a infância para se refletir sobre as condições sociais e estruturais de um lugar e, especificamente, dos diferentes padrões de vida familiar, o que,

acreditamos, contribui para o desenvolvimento da empatia ao próximo.

STORYTELLING: SENTIDOS INTERCULTURAIS A PARTIR DA LEITURA DE HISTÓRIAS COM CRIANÇAS

Para ampliar o debate iniciado nesta seção, aqui buscamos construir possibilidades de projetar sentidos interculturais a partir da leitura de histórias com crianças. Nossa atenção, agora, é direcionada para a *Storytelling*, como vimos, uma atividade que traz uma breve história a ser lida para ser explorada com as crianças.

É importante, também, retomar a compreensão de que o termo *Storytelling* é amplamente traduzido e aplicado à contação de história, que, por sua vez, o senso comum no Brasil, como também alguns profissionais de Educação, e até mesmo documentos oficiais, utilizam-no tanto para a contação quanto para a leitura de história. No entanto, Matos (2007) alerta que há diferenças entre contação e leitura de história, porque há uma diferença entre palavra oral e palavra escrita. Quando o suporte da leitura é a palavra escrita, o centro de percepção é visual; já o suporte da contação é a palavra oral, sendo o centro de percepção auditivo. Com Oliveira (2021), também acentuamos que se trata de concepções e práticas diferentes:

LER HISTÓRIAS tem a ver com o papel, a escrita. É pegar um livro uma revista, ou mesmo, um tablet ou celular e ler exatamente o que está escrito, com todos os sinais de pontuação, palavras, respeitando a produção escrita tal como se apresenta. Todo texto literário necessita performance para ter sentido, assim ao ler também é preciso exprimir nas palavras os sentimentos e as sensações que a história exige [...];

CONTAR HISTÓRIAS é, acima de tudo, oralidade. Contar histórias é ação tradicional, pois, muito antes de aprendermos a nos expressar por meio da escrita, nos comunicávamos oralmente e assim passávamos nossos conhecimentos uns para os outros. Por mais que a sociedade atual seja centrada na escrita, a comunicação por meio da fala é muito empregada. Portanto, as habilidades de expressão oral devem ser estimuladas nas crianças desde o seu nascimento (Oliveira, 2021, p. 10).

Acreditamos que o trabalho com a contação de histórias em si desempenha um papel relevante na produção de conhecimento e na construção de valores, tradições e cultura de uma comunidade ou sociedade. É uma prática

ancestral que tem sido utilizada ao longo da história como uma forma de comunicação e educação, tanto para crianças quanto para adultos.

Por esses motivos, reconhecemos a importância da contação de histórias e defendemos também seu lugar nas escolas de Educação Infantil, seja por meio de contos de tradição oral, seja por contos produzidos pelas profissionais de Educação e pelas crianças. Especificamente, na pesquisa desenvolvida, e que ora apresentamos os resultados, observamos que a contação de história, naturalmente, se mistura ao ato de leitura, por motivos diversos, integrando palavra escrita, imagens e palavra oral que ganham espaço nas práticas de Educação Infantil. Assim, estamos conscientes de que, amparadas por Oliveira (2021, p. 9), “ler e contar histórias não são a mesma coisa, mas são duas ações que devem fazer parte da formação cidadã, seja na escola, seja em outros espaços de formação, inclusive no lar”.

A leitura de histórias a partir do *Storytelling* no livro de Língua Inglesa do Grupo 5, foco de nosso interesse científico, carrega também nosso interesse profissional de construir e propagar compreensões sobre leituras e sentidos interculturais com e para as crianças. É através da leitura, qualquer que seja a representação gráfica, que a criança, entre tantos benefícios, poderá ampliar seu vocabulário, dinamizar o raciocínio e suas habilidades de compreensão. Por meio da leitura de histórias, mesmo que seja mediada pela professora, a criança entra em contato e participa ativamente dos atos de leitura.

Da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacamos que “o eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/expectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...] (Brasil, 2017, p. 71)”. Com a leitura de histórias, e por meio dela, a criança poderá entrar em contato com a multiplicidade de elementos da vida, o que a levará a diferentes lugares e tempos, aguçando as fantasias, emoções, reflexões. Um leitor ativo tende a espontaneamente participar de práticas sociais letradas no seu cotidiano, facilitando, assim, a sua autonomia como ser pensante, um agente sociocultural transformador. Para Freire (2020), a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e o contexto.

Assim sendo, o ato de ler concebido como instrumento de saber, oportuniza o ser humano a ter maiores oportunidades de ascensão social e desconstruir antigas concepções para combater posturas que não contribuam para formação leitora, como enfatiza Oliveira e Almeida (2018):

No século passado, modo geral, docentes entendiam a leitura de outra maneira, muito contextualizada com as demandas da sociedade à época. Naquele momento, não se entendia a formação de leitores do mesmo modo que se entende hoje, pois as finalidades que hoje são atribuídas ao ensino da leitura eram diferentes e, muitas vezes, quando adotamos certas práticas e metodologias para o aprendizado da leitura, damos continuidade a antigas concepções de formação de leitores, com as quais usualmente discordamos, nas quais as oportunidades de leitura escolares tinham em vista formar leitores não propriamente para desenvolver as competências e usos da leitura, mas antes, provavelmente, o que se buscava na formação de leitores era a transmissão de conteúdos instrutivos, em geografia, história, ciências e habilidades básicas de leitura e escrita e das regras ortográficas e gramaticais da língua, além da transmissão de regras e modelos de comportamento vigentes na época (Oliveira; Almeida, 2018, p. 7).

Daí a importância de nosso olhar para a leitura de histórias com vistas ao desenvolvimento da consciência intercultural e da produção de sentidos interculturais desde a infância. Tomemos as histórias trazidas no *Storytelling* para leitura e reflexão e, posteriormente, análise:

Greetings (vol.1 p. 6)

A menina que fala inglês está se apresentando para nós, seus novos amiguinhos dizendo:

- *Hello* (olá)

Vamos todos juntos, também dizer a ela.

- *Hello!*

O nome dela é Lily. Ela nos diz:

- *My name* é Lily.

Agora cubram a primeira cena com a mãozinha e desvendem a segunda:

Lily está se despedindo, é hora de ir embora; então, ela diz:

- *Bye-bye* (tchau)!

Vamos também nos despedir de nossa amiguinha Lily dizendo todos juntos

- *Bye-bye!*

Having fun at school (vol. 1, p. 18)

Hoje os alunos (*students*) preparam uma surpresa para a professora (*teacher*). Esconderam-se pela sala na hora que a professora entrou...

- *Ooops!* Que susto!

Os alunos (*students*) ficaram em pé e cantaram uma música. Ela se assustou, mas adorou a surpresa! Todos se abraçaram: *The teacher and the students!* A *teacher* disse:

- Abram as mochilas (*schoolbag*) peguem o livro de inglês (*book*), o lápis (*pencil*) e a borracha (*eraser*). É hora de estudar!

Family (vol. 2, p.10)

A família (*The Family*) está reunida na sala, divertindo-se muito. O pai e a mãe estão sentados na sala com as crianças. Lily lê um livro (*book*) sentada na poltrona. Tom brinca com um quebra-cabeça (*puzzle*) e aproveita que estão todos reunidos para se apresentar se apresentar a família; enquanto isso, Noah brinca com a bola (*ball*) e Snow, o cachorrinho, também quer brincar e tentar pegar a bola.

Mom: - Snow fique quieto! Deixe Noah brincar tranquilo.

House Parts (vol. 2, p.18)

Hoje é domingo (*today is Sunday!*). As crianças adoram os domingos porque é o dia da semana em que todos da (*Family*) costumam ficar em casa juntos. Eles organizam e dividem as tarefas da casa (*house*), arrumam o quarto (*bedroom*), descansam na sala de estar (*living room*) com a mãe (*mom*) e cuidam do jardim (*garden*) com o pai (*dad*).

Antes do almoço, o pai pede que levem o cachorrinho Snow para passear pelo condomínio e recomenda que, ao voltar em casa, subam direto para o banheiro (*bathroom*) para tomar um banho rápido e lava bem às mãos.

A vida em família é sempre muito especial. Lily preparou um lindo desenho para enfeitar a mesa do almoço, como título *Home Sweet Home!* (Lar doce lar) como é bom estar em família!

De modo geral, as histórias se estruturam com narrativas e diálogos, trazendo crianças, familiares, amigos/as, estudantes, professor/a e animal de estimação nas cenas protagonizadas. Os cenários trazem ambientação de amizade, escola e residência, contextualizando rotina e cotidiano sempre na perspectiva da interação entre adultos e crianças. A narrativa trazida é uma produção das próprias autoras do livro com a intenção de a temática de cada história ser convergente com o conteúdo a ser trabalhado na lição. São narrativas curtas, com linguagens e elementos, de modo geral, que concorrem para a compreensão leitora das crianças do Grupo 5.

Quando olhamos para essa atitude de trazer histórias produzidas pelas organizadoras do livro, inicialmente, nos inquietamos, mas pensamos, também, na importância da autoria nesse processo de narrar acontecimentos da realidade. São situações de contextos vivenciados ou conhecidos pelas/das crianças, expressões de leitura do mundo com a participação das crianças que se inserem no mundo que lhes é apresentado.

Sobre isso, Cosson (2009, p. 17) ainda confirma: “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a

literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas [...]”. Com Cosson (2011), compreendemos que o letramento literário vai além do aprendizado das habilidades de leitura e escrita, envolvendo também a compreensão e reflexão sobre os textos literários. Nessa perspectiva, o letramento literário não se limita ao ensino de técnicas e estratégias de leitura, mas busca também desenvolver nos estudantes a competência para apreciar obras literárias, reconhecendo a literatura como uma forma de expressão artística e cultural.

Embora as histórias trazidas no livro *Marcha Criança* não possam ser consideradas obras literárias e estejam direcionadas para a prática de conteúdos específicos, em nossas análises, destacamos e reconhecemos a presença implícita e explícita de alguns importantes referentes interculturais. Tais referentes nos permitem construir possibilidades de projetar sentidos interculturais a partir da leitura de histórias com crianças, considerando que a narrativa gera aprendizados. A lição *Greetings* traz como temática inicial os cumprimentos em inglês. Antes ou durante a leitura da história pela professora, norteadas pelas orientações didáticas, as crianças são levadas a explorar os elementos e o vocabulário presentes na imagem e na narrativa. Na perspectiva de produção de sentidos interculturais, destacamos que no ato da leitura numa relação dialógica com as crianças podemos ir além dessa prática.

É importante dialogar com as crianças para que saibam que as formas como as pessoas se cumprimentam se diversifica de acordo com contextos culturais, no qual hábitos, costumes, línguas, linguagens e elementos simbólicos são determinantes. Podemos explorar com as crianças e investigar a forma como outros povos e nações se cumprimentam para que, assim, aprendam sobre diversidade e possam estabelecer laços de afetos uns com os outros.

Ao observamos a história *Having fun at school*, percebemos certo distanciamento entre a temática e o conteúdo apresentado. O título gera uma expectativa de exploração de elementos relacionados a jogos, brincadeiras e diversão na escola, mas como observamos há um direcionamento para a aprendizagem de vocabulário sobre material escolar e como se referir à professora e ao estudante em inglês. O enfoque direcionado aos sentidos interculturais poderá tanto explorar os modos de diversão na escola em

diferentes partes do mundo, como também promover o conhecimento sobre a diversidade de material escolar e sua função adotada por crianças em diferentes nações, ou ainda, as formas de se referir à figura do professor e do estudante em diferentes culturas e sua importância como agentes da aprendizagem.

Isso pode ocorrer de forma lúdica, explorando imagens, jogos, vídeos, desenhos e muitas outras formas. No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, é muito importante construir com as crianças possibilidades de aprendizagem da língua com exploração da cultura local e global. As histórias *Greetings* e *Family* são contextualizadas em suas respectivas lições, como vimos, trazendo atividades de *Warm up*, (*Look*), *Listen and Say*, *Storytelling* e *Key Words* (como ocorre na lição *Family*).

Semelhante ao que ocorre na abordagem que encontramos na história *Having fun at school*, percebemos na lição *Family* certo distanciamento entre a temática e o conteúdo apresentado. Aqui, o título gera uma expectativa de exploração de elementos relacionados à família, mas como já observamos na Figura 3, a imagem traz uma família em comunicação por meio de *Greetings*, a seção *Keywords* foca nos membros da família e a *Storytelling* traz a aprendizagem de vocabulário sobre objetos utilizados na escola. É uma diversidade de elementos que podem ser explorados para produção de sentidos interculturais: os formatos de família e os membros que a compõe, diversificados cumprimentos usados ao redor do mundo e os diferentes materiais escolares. Esses últimos, inclusive já foram apresentados nas lições *Greetings* e *Having fun at school* que compõem o volume um da obra, podendo, agora no volume dois, serem explorados com mais ênfase e participação das crianças para produção de sentidos interculturais.

A leitura dessa história pode ocorrer de forma dialógica, permitindo às crianças estabelecerem conexões com a variedade de informações e elementos que os textos verbais e não verbal trazem. Desse modo, podemos estar atentos às vivências das crianças e suas compreensões produzidas a partir da leitura de mundo ao qual fazem parte. Criar relações de sentidos entre o enredo da *Storytelling* com o ambiente de convívio ao qual se inserem pode ser o ponto de partida para se reconhecer culturalmente, para se chegar a outras culturas e

para que possam se encontrar interculturalmente, o que, a nosso ver, é possível a partir da produção de sentidos interculturais, o que pode incentivar o desenvolvimento da competência intercultural e oral. Para Oliveira e Almeida (2018, p. 14), “O desenvolvimento da competência intercultural é sugerido por meio de fomento ao conhecimento e exploração de diferentes aspectos (históricos, geográficos, sociais e culturais) de países em que se fala a língua estrangeira”.

Sabemos que a língua inglesa assume o *status* de língua franca por estar calcada com uma variedade de tradições oriundas dos mais diversos países. Sendo assim, não podemos desconsiderar as culturas diversas, uma vez que, língua e cultura são indissociáveis (Mendes, 2011). No entanto, de acordo com Barros e Siqueira (2013, p. 5) “[...] para seguir o ritmo das novas transformações geopolíticas e atuar em culturas cada vez mais híbridas, o inglês surge como uma língua franca, desterritorializada e fronteiriça, que contribui de forma decisiva para que a comunicação entre as pessoas neste contexto global ocorra”.

A última lição, *House Parts*, objeto de nossa análise, focaliza cômodos diversos da casa com maior convergência à temática anunciada, além de integrar pessoas da família e animal de estimação dentro desse contexto. Como nas imagens que compõem as demais histórias trazidas, observamos paisagens, vegetação, pessoas, vestimentas e animais que sugerem um ambiente social mais abastado, portanto, sem limitações.

Observamos como a narrativa apresenta o vocabulário de modo mais contextualizado, integrando a rotina e o cotidiano familiar, descrevendo o compartilhamento de tarefas que ocorrem em diferentes ambientes da casa. A orientação didática específica a esta lição destaca a relevância da leitura multimodal para promover a compreensão das crianças em torno da temática trabalhada. A diversidade de elementos que compõem a imagem e a narrativa escrita possibilita a leitura da história com ampla exploração de hábitos e costumes praticados no contexto familiar das crianças.

Isso, a nosso ver, além de problematizar a cultura na qual a criança se insere, permite uma abertura para se conhecer como esses elementos, tarefas e atitudes se apresentam em outras culturas. Mais que isso, permite uma

produção de sentidos interculturais voltada para atitudes sensíveis ao reconhecimento de que as condições sociais e estrutura de casas são diversificadas ao redor do mundo. Cultura é tudo que nos rodeia, e por ser compreendida como algo simbólico e profundo, pois depende do contexto no qual estamos inseridos. Quando lembramos que o mundo, embora seja plural e diversificado, sofre constante presença de atitudes discriminatórias e preconceituosas, a leitura de histórias é também oportunidade de acolhimento, inclusão e afetividade, a oralidade garante isso.

ENTROU POR UMA CULTURA, SAIU PELA OUTRA, QUEM QUISER QUE LEIA OUTRA!

A questão científica como a leitura de histórias possibilita desenvolver sentidos interculturais com as crianças na Educação Infantil orientou a pesquisa que ora apresentamos os resultados. Para produzir compreensões sobre esses sentidos interculturais, investigamos a leitura oralizada por docentes de histórias com atenção para as narrativas escritas e as imagens que dialogam com elas. Especificamente, analisamos a atividade *Storytelling* das lições selecionadas, buscando estabelecer correlações com as Orientações Didáticas trazidas nos livros de Inglês Marcha Criança para o Grupo 5 (volumes 1 e 2).

A compreensão sobre sentidos interculturais foi amparada pelas formulações de Barbosa e Almeida (2022) e contribuiu para um olhar mais sensível em relação à leitura de histórias na Educação Infantil. Nossa atitude científica defende o papel mediador docente diante do material didático e dos conteúdos e o incentivo à autonomia e protagonismo infantil quando da recepção de contextos linguístico-culturais que tensionam relações ideológicas. Assim sendo, é fundamental que a leitura de histórias seja oportunidade de formação para a autonomia na oralidade, de um leitor intercultural que surge na produção de sentidos interculturais.

A partir dos achados científicos aqui apresentados, norteados pelos sentidos interculturais produzidos, consideramos que a leitura de histórias na Educação Infantil fomenta relevantes aprendizagens que assim destacamos:

preservação cultural; desenvolvimento da linguagem e imaginação; aprendizado de valores e lições de vida; estímulo à reflexão e compreensão do mundo; fortalecimento de laços sociais; incentivo à criatividade e imaginação; promoção do diálogo intercultural, desenvolvimento da oralidade.

Do ponto de vista científico, a pesquisa se mostrou relevante por trazer contribuições para a área de estudos de línguas estrangeiras com ênfase para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na Educação Infantil. Acreditamos que esses achados possam representar conhecimento para as práticas de leitura oralizada de histórias, visando ao desenvolvimento da consciência intercultural crítica infantil.

Do ponto de vista sociocultural, abre possibilidades para explorar os referentes interculturais e sociais presentes nas histórias e provocar a inclusão de elementos que poderiam estar presentes, sempre a partir da imaginação e perspectiva das crianças. Com e por elas, pensar os elementos da cultura local e a de outras nações e povos em um movimento sensível de fomentar sentidos interculturais. A ideia é de perceber por meio das histórias, como se conhecer e reconhecer dentro da cultura do outro, sem perder de vista a própria identidade cultural.

Como professoras e pesquisadoras, apostamos no potencial formativo da pesquisa e traduzimos os achados científicos como de suma importância para desenvolver atividades orientadas por uma perspectiva intercultural dialógica, nas quais a criança experimenta a língua inglesa com mais autonomia. A experiência de ler e contar histórias para crianças transitando entre a língua materna e a língua estrangeira passa a ocorrer com compreensões que fortalecem a valorização das linguagens infantis e das manifestações culturais que lhes são próprias em qualquer lugar do mundo.

Referências

ALMEIDA, Risonete Lima de; OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. Atos de leituras em língua estrangeira nas infâncias: ressonâncias propositivas para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. **Tabuleiro de Letras**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 138–152, 2024. DOI: 10.35499/tl.v18i1.17506. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/17506>.
Acesso em: 7 ago. 2024.

BARBOSA, Joadisson de Souza; ALMEIDA, Risonete Lima de. Produção de HQ em língua inglesa: práticas interculturais e intertextuais na formação inicial do professor de língua inglesa. **Anais** [da] / XXVI Jornada de Iniciação Científica da UNEB: valorização da ciência em defesa da vida. Salvador de 07 a 09 de novembro de 2022. Salvador: EDUNEB, 2022. p. 776-778. Disponível: https://drive.google.com/file/d/1WTV25QktpbevMbe-PgHypBGrkS_PlwMu/view. Acesso em: 7 ago. 2024.

BARROS, Kelly Santos. SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Por um ensino intercultural de inglês como língua franca. **Estudos linguísticos e literários**, v. 5, n. 48, p. 5-39. jul- dez. 2013. Disponível em <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14536>. Acesso em 07 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 23 junho. 2023

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni, São Paulo: Editora Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. Literatura: modos de ler na escola. **Anais da XI Semana de Letras**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz & Terra, 2020.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (Org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p.139-158.

MORINO, Eliete Canesi; FARIA.Burgin. **Marcha Criança Educação Infantil: língua inglesa**. vol.1 Ed. Scipione, 2021.

MORINO, Eliete Canesi; FARIA. Burgin. **Marcha Criança Educação Infantil: língua inglesa**. vol.2 Ed. Scipione, 2021.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de; ALMEIDA, Risonete Lima de. O Papel da

leitura no ensino de língua estrangeira. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas, BA, v. 8, n. 1, p. 26–39, 2018. DOI: 10.69969/revistababel.v8i1.4299. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/4299>. Acesso em: 8 ago. 2024.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa. **Guia de Contação de História**. Brasília: MEC/UNESCO, 2021. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/guia_de_contacao_de_historias.pdf Acesso em: 8 ago. 2024.

CONTO, CONTINHO, CONTAÇÃO: O CAMINHO DA ORALIDADE E ENLEITURAMENTO ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

TALE, SHORT STORY, STORYTELLING:
THE PATH OF ORALITY AND READING THROUGH STORYTELLING.

HISTORIA, CONTINUACIÓN, CUENTA:
EL CAMINO DE LA ORALIDAD Y LA LECTURA A TRAVÉS DEL CUENTO

Ana Lucia Anunciação Santana
<https://orcid.org/0009-0003-4588-8955>
analu_19san@yahoo.com.br

Flávia Catarino Conceição Ferreira
<https://orcid.org/0000-0003-3429-4791>
flaviaccf@yahoo.com.br

Valquíria Claudete Machado Borba
<https://orcid.org/0000-0002-1855-439X>
vborba@uneb.br

RESUMO

Este artigo objetiva narrar uma experiência de contação de histórias no Ensino Fundamental com uma turma do 5º ano de uma Escola Municipal na cidade do Salvador, Bahia. Contar histórias favoreceu ao aprimoramento da práxis pedagógica dos educadores, considerando a importância da contação de histórias como instrumento de construção colaborativa do conhecimento, seguida pela possibilidade de identificação de mudanças com base na descrição dos processos de enleituramento dos discentes, bem como pelo envolvimento deles através da contação de história para outros alunos menores. Os resultados evidenciaram que os discentes desenvolveram outras habilidades previstas na Base Comum Curricular, além disso se tornam pequenos contadores de histórias. A conclusão revela que a contação de histórias pode ajudar os educadores na sala de aula, pois de maneira lúdica podem contribuir para que os seus alunos desenvolvam habilidades artísticas e literárias, bem como leitura autônoma de textos narrativos com a ajuda do professor e dos colegas, como também, o reconto de textos literários e histórias. A experiência da contação de história na sala de aula contribuiu para o desenvolvimento da oralidade e auxílio no processo de enleituramento dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de histórias. Oralidade. Enleituramento.

ABSTRACT

This article aims to narrate a storytelling experience in Elementary School with a 5th year class at a Municipal School in the city of Salvador, Bahia. Telling stories favored the improvement of educators' pedagogical praxis, considering the

importance of storytelling as an instrument for collaborative construction of knowledge, followed by the possibility of identifying changes based on the description of students' reading processes, as well as their involvement through storytelling to other younger students. The results showed that the students developed other skills provided for in the Common Curricular Base, in addition to becoming little storytellers. The conclusion reveals that storytelling can help educators in the classroom, as in a playful way they can help their students develop artistic and literary skills, as well as autonomous reading of narrative texts with the help of the teacher and colleagues, as well as the retelling of literary texts and stories. The experience of storytelling in the classroom contributed to the development of oral skills and helped students in the reading process.

KEYWORDS: Storytelling. Orality. Reading.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo narrar una experiencia de narración de cuentos en la Escuela Primaria con una clase de 5º año de una Escuela Municipal de la ciudad de Salvador, Bahía. El relato de cuentos favoreció la mejora de la praxis pedagógica de los educadores, considerando la importancia del storytelling como instrumento de construcción colaborativa del conocimiento, seguido de la posibilidad de identificar cambios a partir de la descripción de los procesos de lectura de los estudiantes, así como su involucramiento a través del relato de cuentos a otros estudiantes más jóvenes. Los resultados mostraron que los estudiantes desarrollaron otras habilidades previstas en la Base Curricular Común, además de convertirse en pequeños narradores. La conclusión revela que contar cuentos puede ayudar a los educadores en el aula, ya que de manera lúdica pueden ayudar a sus estudiantes a desarrollar habilidades artísticas y literarias, así como la lectura autónoma de textos narrativos con la ayuda del docente y compañeros, así como el recuento de cuentos de textos y cuentos literarios. La experiencia de contar cuentos en el aula contribuyó al desarrollo de la oralidad y asistencia en el proceso lector de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Narración. Oralidad. Lectura.

INTRODUÇÃO

Contar história é uma arte milenar que faz parte da história da humanidade. Através da oralidade, saberes e culturas eram repassados sob as estrelas, ao redor da fogueira, debaixo das árvores, nas plantações e nas lidas da vida cotidiana de uma comunidade.

No tempo em que não havia escrita, o homem fazia o que o diferencia de todos os outros seres vivos: contava histórias, e nessa contação o conhecimento passava de geração em geração. Segundo Benjamim (2020), esses contadores se originaram de dois grupos de narradores: os viajantes que comercializavam

de vila em vila trazendo e levando relatos como mercadores que além de transportar produtos, levava e trazia histórias também, os sedentários camponeses, que por estarem fixo nos lugares, criavam suas próprias histórias e as perpetuava entre gerações. Uns eram mestres na arte de narrar e outros a aperfeiçoaram, associava-se ao saber das terras distantes com o saber do passado recolhido pelo trabalhador sedentário.

Seja para disseminar conhecimentos, ou para entretenimento, os contos sempre fizeram parte da vida do ser humano, não importando sua cultura ou origem. Inicialmente, por milênios, esse processo se deu de forma oral, com a invenção da escrita as histórias tomaram novas configurações, como lembra Busatto (2013, p. 8):

Da palavra falada à palavra escrita e à palavra lida, há uma mudança na solicitação dos sentidos. Enquanto falar se configura como um fato histórico-biológico, a escrita por sua vez, é concebida como uma técnica aprendida que exige uso de ferramentas específicas e ações claras para ser decifrada, como a leitura, que surge como consequência do ato de escrever.

A oralidade é a base da contação de história, como explica Benjamin (2020, p. 21) “a experiência que se transmite oralmente é a fonte da qual beberam todos os contadores de histórias.”, porém essa prática tem sido esquecida, chegando mesmo a quase cair em desuso, visto que, as pessoas cada vez mais têm se distanciado do uso da oralidade pelo excesso de informações imagéticas que assolam essa geração.

Fato é que, as histórias permeiam a vida dos seres humanos em todos os tempos. Por esse motivo, esse assunto vem provocado pesquisas e discussões ao longo do tempo. E, a principal relevância tem sido o encantamento dos seres humanos pelas histórias, tanto as histórias vividas quanto as histórias que só existem no mundo da imaginação. Segundo Coelho (1999) sejam histórias de boca ou histórias de livro, elas instigam as pessoas em qualquer idade, quando contadas de maneira a envolver o público ouvinte, então por que não utilizar desse instrumento tão valioso para enriquecer a aprendizagem das crianças? Utilizar esse recurso pode trazer benefícios para o desenvolvimento da leitura e das oralidades dos educandos durante o processo de enleituramento? É possível pensar que além de desfrutar do prazer de ouvir e contar histórias, os

educandos ainda, retomam uma importante arte já quase em desuso: a arte de contar e ouvir histórias.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

As histórias levam mensagens diferentes para quem as ouve e isso não depende simplesmente da intenção de quem conta, mas principalmente da reação de quem ouve, pois, as histórias ainda têm o poder de encantar a quem as ouve. Como reforça Busatto (2007, p. 75) “o segredo do poder da história é a compreensão essencial de que o importante não é o que acontece na história. O que vale é o que acontece dentro de nós, quando a ouvimos”.

A magia das histórias vai muito além do que pretendemos com ela. A partir de um momento em que ela é contada para um público de cem pessoas por exemplo, ela ganha cem significados diferentes e outros tantos sentidos, a depender de quem as ouve. Se no passado servia para veicular a cultura e ensinar aos mais jovens, hoje, ela tem seguido um percurso diferente.

Quem conta a história compartilha da sua sabedoria, contribuindo para o estabelecimento de sentidos para a vida e para o autoconhecimento, oportunizado pelo aprendizado por meio das personagens, por exemplo. “Afinal, as histórias refletem a sabedoria ancestral, sendo porta-vozes das memórias, das tradições e do imaginário dos grupos dos quais se originaram e fundamentam valores a serem aprendidos.” (Oliveira, 2022, p. 7).

Nos tempos atuais a contação de história tem um cunho de divertir, entreter, mas nem sempre foi assim. Além disso, hoje em dia as histórias são usadas até mesmo para fins terapêuticos, auxiliando no tratamento psicológico por ter fácil acesso ao mundo infantil, por ter uma linguagem metafórica que faz parte do mundo de imaginação da criança. Nesse sentido, Sunderland (2005, p. 16) diz que: “[...] para as crianças, a linguagem cotidiana não é a linguagem natural do sentimento. Para elas, a linguagem natural do sentimento é da imagem e da metáfora, como em histórias e sonhos”.

A criança ao ouvir a contação vai atribuir um significado à história de acordo com a realidade em que vive. É nesse processo que emergem as

possibilidades terapêuticas, seja pela identificação com a personagem, seja pelo riso ou pelo alívio de tensões. Por sua vez, a criança que narra a história desempenha um papel fundamental para que as outras crianças criem laços de afetividade que favorecem a ampliação das potencialidades terapêuticas da contação de histórias.

Com o passar dos anos e com o desenvolvimento das tecnologias, a escrita também evoluiu e hoje podemos encontrar os livros também nos formatos digitais. Os *e-books* e livros digitais, por exemplo, ampliaram os escritos e consequentemente os formatos dos contos:

Ao situarmos a linha do tempo para acompanhar a passagem da linguagem oral para a linguagem manuscrita, impressa e digitalizada, concluiremos que as culturas, oral, quirográfica e tipográfica contam uma história densa e curiosa, que podem ampliar essa reflexão e elucidar a transição da era imprensa à era digital. (Busatto, 2013, p. 9).

A oralidade, porém, não deixou de ser utilizada, pois continuamos usá-la para ler em voz alta, para narrar os contos e para comunicação de modo geral. Entretanto, ela passou a ser deixada em segundo plano apesar da sua importância, pois é a oralidade que coloca o sujeito na defesa por seu ponto de vista e lhe permite ser ouvido pela sociedade. Saber posicionar-se e ter a oralidade desenvolvida, ajuda na defesa que permite ao sujeito a argumentação e a não transferir para outros a sua fala. O fato é que as histórias precisam ser contadas nas escolas e nos espaços informais.

O enleituramento, termo defendido por Oliveira (2014), durante a sua pesquisa de doutorado, significa uma imersão no texto em que o sujeito leitor vai além da decodificação, utilizando sua leitura de mundo para associar a leitura, atribuindo sentido ao que lê. Assim, associa ou faz uma ponte entre outras leituras e sua visão crítica.

Uma ação que é continuada e ampliada cada contato com o texto que o cerca, enquanto faz a leitura do texto, imergindo do contexto dos acontecimentos da trama, interagindo com os personagens de forma tão intensa que percebe nuances de personalidades e desejos não formulados subentendidos na teia textual. (Oliveira, 2014, p. 2964).

A autora acrescenta ainda, que o enleituramento faz com que esse sujeito tenha lugar de fala com uma relação dialógica com o texto, indo além da simples decodificação do texto e trazendo luz e sentido ao texto, interligando com outros

escritos lidos, atribuindo assim significado a leitura.

Como está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Unidade Temática de leitura/ escuta (compartilhada e autônoma), habilidades: (EF15LP01), (EF15LP02), (EF35LP02), o acesso dos educandos à literatura promove o desenvolvimento do sujeito leitor, que termina por identificar os diversos gêneros textuais e seus suportes dentro da sua função social, compreender e divulgar a ideia central do texto, bem como antecipar e compartilhar acontecimentos, fazer inferências, utilizando para isso as leituras prévias, além da socialização de opinião com seus pares. Vinculando-se à temática, a BNCC (Brasil, 2019, p. 97) prevê que os educandos devem:

(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

Educadores precisam elaborar atividades que desenvolvam de forma lúdica a leitura e a oralidade através da contação de histórias bem como ofertar literatura diversificada nos gêneros narrativos, pois precisam:

(EF15LP15) 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. (Brasil, 2019, p.97)

O desenvolvimento da oralidade também é previsto na BNCC nas habilidades (EF15LP12) e (EF15LP13 p.95), evidenciando que devem ser trabalhados aspectos linguísticos e paralinguísticos como gestos e expressões corporais, tons de fala em diferentes situações. Essas habilidades são desenvolvidas quando os educandos participam de eventos como contação de histórias de maneira interativa e lúdica, fazendo parte do encantamento oferecido pelos contos de fadas. assim, os educandos conseguem:

(EF35LP24) Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena. (Brasil, 2019, p. 133).

Dessa forma, proporciona-se a estudantes o contato com múltiplas linguagens no exercício da contação de histórias e na representação com as

falas dos personagens, o que refletirá no seu desenvolvimento na oralidade, na leitura e na sua interação com seus pares bem como despertará um sentimento de pertencimento, garantindo, assim, o desenvolvimento das competências propostas nesse documento.

METODOLOGIA

Adotou-se a pesquisa-ação que constou com etapas delimitadas a partir de objetivos específicos que foram: 1. Observar o desenvolvimento da oralidade dos alunos durante a contação de histórias; 2. Descrever os depoimentos dos alunos após a contação de histórias; 3. Identificar, a partir da observação o envolvimento dos alunos na contação de história e o enleituramento; 4. Traçar comparativo entre o que antecede o enleituramento dos alunos e os resultados após a ação de contar histórias. 5. Avaliar os resultados.

A turma que participou do processo foi a do 5º ano vespertino, composta por 35 alunos, dos quais alguns fizeram parte diretamente, os demais deram apoio. Eles foram divididos em 5 equipes. Para cada história, uma equipe. O restante da turma recebia o grupo convidado, os alunos do 1º ano da mesma escola, orientando e conduzindo as atividades propostas após cada apresentação. Houve envolvimento de todo o grupo, conforme o método adotado, pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é um instrumento de trabalho em grupo no qual todos os atores envolvidos na pesquisa são participantes ativos do processo, como esclarece Thiollent (1986, p.19): “[...] pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação”.

A escolha do método de pesquisa-ação se deve pelo fato de consistir em uma estratégia para o desenvolvimento do processo de ensino, conduzindo a possibilidades de utilizar a presente pesquisa para aprimorar o processo de aprendizado dos alunos da turma do 5º ano de uma Escola Municipal na cidade do Salvador, Bahia. Tripp (2005) analisando o método, considera-o como uma variedade de investigação, na qual se empregam técnicas de pesquisa, de

qualidade suficiente, para contribuir no planejamento e avaliação das aulas.

Foi escolhido o método, visando a interação dos educandos nas tomadas de decisão e em todo o processo interventivo, fazendo levantamento das dificuldades vivenciadas pelos educandos, a fim de que junto com eles, fosse possível buscar soluções nos níveis de leitura, oralidade e enleituramento. Tripp (2005, p.3) ainda acrescenta que: “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.”

As atividades foram planejadas, admitindo-se as particularidades da turma selecionada entre outros fatores. Na primeira fase, os alunos apenas desfrutaram da contação de histórias como ouvintes, e, depois, sugerimos que escolhessem os contos que mais lhe agradaram, e propomos o projeto como uma maneira divertida de aprendizagem. Eles escolheram a turma que iria ouvir as histórias e sugeriram como iriam apresentá-las. Dividimos os personagens conforme a escolha deles também.

O projeto aconteceu na última unidade letiva e durou cerca de três meses, entre a organização e a culminância. Na data escolhida, o grupo fez uma carta convite à turma convidada. Foi uma contação de uma história por semana. Após cada apresentação, eles realizavam atividades de pintura com o tema da história monitorando a turma convidada.

A pesquisa ação foi uma oportunidade para desenvolver as atividades, observar o desenvolvimento das mesmas e realizar o registro descritivo de modo a alcançar os objetivos específicos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como referencial teórico, foram trazidos autores que abordam o assunto de contação de história, oralidade e enleituramento os quais vêm sendo discutidos. Walter Benjamin (2020) relata que o contador de histórias está com os dias contados diante de uma sociedade permeada de informações. E com a extinção das narrações, perde-se a habilidade de ouvir e de contar as próprias

histórias, conseqüentemente a perda da tradição oral. Resgatar a contação de histórias pode trazer consigo o estímulo à oralidade, o prazer e a capacidade de contar a sua própria história?

Apesar da oralidade fazer parte do cotidiano dos educandos que a utiliza desde a mais tenra idade com o objetivo primário da comunicação, nota-se que muitos apresentam dificuldades em defender seus pontos de vista ou de expressar-se criticamente. Tendo em vista o exercício desse lugar de fala, faz-se necessário buscar meios para que eles possam se expressar com naturalidade na sala de aula ao mesmo tempo em que desenvolvem a escuta do outro.

Oliveira (2019) lembra que é importante para o estudante exercer seu poder de fala na sala de aula e o seu direito de discordância, para formação de sujeitos leitores autônomos e críticos. Se o educando não falar quem falará por ele?

Para Benjamin (2020), quem escuta uma história, diferentemente de quem lê um romance, desfruta da companhia de quem a conta e participa da sua história. A história nunca morre, vive para sempre no coração do ouvinte e de quem as perpetua.

Todas as pessoas são contadoras de história nem que seja da sua própria. Vale destacar que algumas pessoas não tenham se dado conta disso, ou tenham perdido essa habilidade, talvez porque em algum momento foram silenciadas. Assim, contar histórias e se deixar enleitar por elas pode resgatar a necessidade de contar a sua, da sua família e até da comunidade.

Busatto (2013) fala da possibilidade da evolução da contação de histórias através do uso das tecnologias. É possível continuar contando histórias mesmo diante da evolução tecnológica e ajustar os dois seria uma maneira de atrair a nova geração com os *e-books* e as leituras digitais. Perde-se, porém, a magia da contação de boca (Coelho, 1999) na qual teríamos a possibilidade de olhar nos olhos de quem ouve e observar as suas expressões corporais. Mas esse seria o futuro das histórias?

Não podemos negar que com o crescimento das tecnologias de comunicação a escola acaba ficando em desvantagem se não acompanhar.

Vivemos em uma era digital e encontramos tanto dentro, quanto fora da escola essas tecnologias. O mundo mudou e com ele a maneira de ler o mundo ou as novas leituras inseridas. Então, por que não trazer para a contação de histórias essa nova leitura? Hoje nas escolas, inclusive nas públicas, já são utilizados os livros digitais o que oportuniza aos alunos várias formas de se contar um conto para que eles tenham a livre escolha do que melhor lhes alcança.

Oliveira (2014 *apud* Freire, 2009) traz o conceito de enleituramento que é um termo usado para nomear aquele sentimento que o leitor tem ao se apropriar da leitura, fazendo uma interrelação com outros textos lidos anteriormente, que amplia a visão do texto, tornando-o significativo para o leitor, pois vai além do texto, trazendo para o contexto sua leitura de mundo.

Enleiturar-se é preciso! Então nada melhor que proporcionar aos alunos momentos de contação de histórias para que eles possam, de maneira crítica e participativa, se relacionar com outras leituras e com a sua 'leitura de mundo'.

Abramovich (2009) lembra que as aventuras através dos contos e dos livros, promove o envolvimento e traz experiências positivas. Além de ajudar na formação dos educandos, esses momentos são prazerosos e recompensadores pois:

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... é poder sorrir, gargalhar com situações vividas, pelos personagens com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor, e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento (Abramovich, 2009, p. 17).

A fase da infância é a que mais é marcada pela fantasia, pelo riso fácil, brincadeiras e possibilidades. Os contos vêm trazer esses momentos muitas vezes já esquecidos pelas cobranças de currículo e gramática. Fazer dos momentos de leitura e contação de histórias prazerosos, pode gerar nos educandos uma leitura com sentido e de sentidos. Vale destacar que a contação de histórias “[...] portadora de significados para a prática pedagógica, não se restringe [...] somente ao entendimento da linguagem. Preserva-se seu caráter literário, sua função de despertar a imaginação e sentimentos, assim como suas possibilidades de transcender a palavra.” (Mateus *et al.*, 2014, p. 66). É nessa perspectiva que o presente trabalho foi desenvolvido, tendo em vista a necessidade do aprimoramento da práxis pedagógica, considerando a

importância da oralidade e do enleituramento através da contação de histórias

RESULTADOS

Os resultados ilustram que a experiência aqui descrita foi momento de construção colaborativa do conhecimento, seguida pela possibilidade de identificação de mudanças com base na descrição dos processos de enleituramento dos discentes do 5º ano. Considerando as duas etapas da pesquisa, foi possível acompanhar os avanços no desempenho dos alunos, comparando as duas fases. A primeira etapa na sala de aula com os educandos do 5º ano do ensino fundamental, momento no qual o questionamento: como poderemos melhorar a leitura, oralidade e o enleituramento? norteou o início da atividade e conduziu a turma a dialogar sobre a ação de contar histórias em sala de aula.

Durante a discussão propomos a contação de história como recurso para melhorar a performance dos alunos diante das dificuldades que enfrentam para ler ou se expressar, oralmente. Sendo aceita a sugestão, apresentamos vários textos: contos oriundos de diversos povos (europeus, indígenas, africanos, asiáticos etc), oferecido aos educandos para que pudessem escolher. Foi utilizada uma linguagem que favoreceu a construção de ambiente acolhedor (a meia luz), para que os alunos pudessem se sentir receptivos a ouvir e também a participar. O presente trabalho serviu para “[...] fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos” (Thiollent, 1986, p. 20).

Os contos escolhidos foram apresentados nas aulas de Práticas literárias duas vezes por semana através da contação oral, utilizando para isso, uma caixa de histórias que continha recursos visuais, que foram usados pelos educandos. Num segundo momento, houve uma discussão com o grupo sobre a percepção que cada um teve das histórias. Então, deu-se início a segunda etapa onde foi apresentada a sugestão para realizar o reconto com os educandos do 1º ano. Os alunos foram orientados a formarem equipes e logo após escolher os contos que eles iriam apresentar. Foram escolhidos os dias dos encontros e iniciado o

preparo do que eles precisariam para a apresentação. Os contos escolhidos foram: 'Os três porquinhos', 'Menina Bonita do laço de fitas', um conto criado por eles, 'Frozen Negra', 'Chapeuzinho Vermelho' e 'D. Baratinha'. Os dois últimos foram utilizados para a contação junto com os alunos. Eles fizeram as falas dos personagens. Foram reservadas algumas aulas para ensaios e escolha do figurino. Na semana da apresentação confeccionou-se uma carta convite com informações dos dias e horários das apresentações, que foi entregue por eles a turma escolhida.

No dia da apresentação, depois da turma convidada ter se acomodado nas cadeiras arrumadas em forma de semicírculo, a turma fez uma pequena apresentação do que iria ocorrer e começaram a apresentar. Fizeram a contação de história com muita empolgação e participação dos convidados.

As apresentações ocorreram conforme o calendário estipulado e após cada apresentação, os educandos realizaram atividades de pintura e música com o tema da história aos convidados como forma de interação e descontração entre as turmas. Os alunos do 5º ano, auxiliaram os convidados na execução das mesmas. Foi um momento de crescimento e interação entre as turmas. Depois das apresentações fizemos uma breve avaliação oral da atividade.

CONCLUSÕES

Apesar de vivermos em um mundo tecnológico no qual a comunicação acontece bastante virtualmente, ou seja, de forma escrita ou oral, através de aplicativos, ainda é enriquecedor utilizar-se da contação de história e da oralidade para momentos de prazer, aprendizagem e descontração, ou até mesmo com fins terapêuticos, como foi evidenciado na fundamentação teórica.

O tema em estudo é desafio que conduz a repensar o quanto contar e ouvir histórias são atos sociais, que criam laços entre quem conta e quem ouve. Neste artigo, cujo objetivo foi narrar uma experiência de contação de histórias no Ensino Fundamental com uma turma do 5º ano de uma Escola Municipal na cidade do Salvador, Bahia, os alunos demonstraram, que, de forma experimental, esses atos sociais possibilitam mudanças positivas, contribuindo

para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Proporcionar momentos de aprendizagens e vivências com os alunos e mostrar como eles podem utilizar a fala para expressar a arte da comunicação e interação, despertou total interesse dos educandos, pois eles se sentiram coautores do projeto por serem atuantes em todas as etapas. Isso gerou o sentimento de pertencimento, fazendo com que almejassem, tanto pelos momentos de ouvirem as histórias, quanto pelos momentos de contá-las. No final, todos ganhamos, eu enquanto educadora pude ver a empolgação e o desenvolvimento dos alunos que sugeriram até criar uma história para participar, como em outros momentos puderam contribuir junto comigo na elaboração do roteiro de apresentação, como também, na escolha dos personagens.

Foi possível observar que até os mais tímidos se aventuraram a fazer pequenas participações ao verem a empolgação dos demais. Observou-se também que esse tipo de atividade engloba o aprimoramento outras habilidades como a escrita, no caso da carta-convite, roteiro, lista das histórias, adaptações e até mesmo a escrita de uma história feita por eles mesmo, o que não havia sido previsto no momento inicial.

Concluimos falando o quanto esse tipo de atividade pode ajudar aos educadores na sua sala de aula, pois de maneira lúdica podem ajudar aos seus alunos a desenvolverem habilidades artísticas e literárias, previstas na BNCC, bem como: leitura autônoma de textos narrativos com a ajuda do professor e dos colegas e reconto de textos literários e histórias.

Assim, vale mencionar que o ensino da oralidade é instrumento que favorece ao educando a se posicionar no mundo, enquanto sujeito social, tomando posição do seu lugar de fala, porque quando ensinamos nossos alunos a se expressar oralmente garantimos que ele estará apto para fazer isso em qualquer lugar que ele precise fazê-lo para expressar suas ideias e os seus posicionamentos. Esse aprendizado se torna ainda mais significativo quando acontece no convívio com seus pares. E, quanto mais essa aprendizagem for prazerosa, e eficaz será de maior valia para todos. Para os alunos que não concebiam a aprendizagem como 'um peso a ser carregado', nem para os educadores que verão os resultados do processo de aprendizagem de maneira

efetiva, contribuindo assim pra um ensino de qualidade e para a formação de sujeitos não passivos, mas críticos e ativos, coparticipantes no processo educacional.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009.

BENJAMIN, Walter. **O contador de histórias e outros textos**. Trad. Patricia Lavelle. 2 ed. São Paulo: Hedra 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 jul. 2024.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca *et al.* A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em ação**, Campinas, p.54-69, v. 5, n. 1, 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/8477/7227>. Acesso em: 05 jul. 2023.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa. A constituição do sujeito leitor através do enleituramento. **Linha mestra**, [S.l.], n.24, jan./jul., 2014.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa. **Guia de contação de histórias**. [S.l.]: UNESCO, 2022. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - DIDÁTICO).

SILVA, Maria Betty Coelho. **Contar Histórias: uma arte sem idade**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SUNDERLAND. Margot. **O Valor Terapêutico de Contar Histórias: para as crianças pelas crianças**. Tradução: Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lucia da Rocha Franco. São Paulo: Cultrix, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986. (Coleção temas básicos da pesquisa-ação).

TRIPP, David. Pesquisa-Ação: Uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.