

Educação **e** Contemporaneidade

Revista da FAEEBA - volume 31 - número 68 - out./dez. 2022



Educação e Contaçon de Histórias



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

EDUCAÇÃO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS





UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

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

Editor Geral: Emanuel do Rosário Santos Nonato (UNEB)

Editores Científicas: Jane Adriana Pacheco Rios (UNEB); Lívia Alessandra Fialho Costa (UNEB)

Editores Associados: Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Liége Maria Sitja Fornari (UNEB)

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Ana Chrystina Venâncio Mignot

Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ

Betânia Leite Ramalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Elizeu Clementino de Souza

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Edla Eggert

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

João Wanderley Geraldi

Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

José Carlos Sebe Bom Meihu

Universidade de São Paulo-USP

Maria Elly Hertz Genro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS

Maria Teresa Santos Cunha

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC

Nádia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Paula Perin Vicentini

Universidade de São Paulo-USP

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Tânia Regina Dantas

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire

Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

António Nóvoa

Universidade de Lisboa- Portugal

Cristine Delory-Momberger

Universidade de Paris 13 – França

Daniel Suarez

Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba- Argentina

Francisco Antonio Loiola

Université Laval, Québec, Canada

Giuseppe Milan

Università di Padova – Itália

Julio César Díaz Argueta

Universidad de San Carlos de Guatemala

Mercedes Villanova

Universidade de Barcelona, Espanha

Paolo Orefice

Università di Firenze - Itália

Coordenadores do n. 68: Renata Junqueira de Souza (UNESP) e Rosemary Lapa de Oliveira (UNEB)

Diagramação: Lino Greenhalgh – **Capa:** (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA)

Revisão: Luiz Fernando Sarno – **Editora Assistente:** Maura Icléa Castro

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

REVISTA DA FAEEBA

Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 31, n. 68, p. 1-302, out./dez. 2022

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

Revista do Departamento de Educação – Campus I
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Departamento de Educação I - DEDC

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL

E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlinesubmissions>

Email: fialho2021@gmail.com

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br

- Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br

- BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>

- EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>

- Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação.

www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html

- CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>

- DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>

- INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/ France. Site: <http://www.inist.fr>

- IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: www.iisue.unam.mx

- LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: www.latindex.org

- Portal de Periódicos CAPES. Site: www.periodicos.capes.gov.br

- EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Eletronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: www.rz-blx1.uni-regensburg.de

- SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>

- ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. www.ulrichsweb.com

- Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). www.ibict.br

- Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. www.ibict.br

Pede-se permuta / We ask for exchange.

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade trimestral.

Quadrimestral até o volume 28, n. 56 (2019)

Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

12 EDITORIAL

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

13 APRESENTAÇÃO

Renata Junqueira de Souza; Rosemary Lapa de Oliveira

20 NARRAR HISTÓRIAS SOB O PENSAR COMPLEXO: COMPREENDER O HUMANO, INCLUIR E RELIGAR SABERES

Flávia Diniz Roldão; Anderson Francisco Vitorino; Ricardo Antunes de Sá

34 A PREPARAÇÃO DO CONTO E DO CONTADOR DE HISTÓRIAS

Luciene Souza Santos; Mary de Andrade Arapiraca; Luciana Maria Ávila Carvalho

48 PLAN AND TELL: EXPERIENCE WITH STORYTELLING AT CELLIJ

Isabela Delli Colli Zocolaro; Renata Junqueira de Souza; Jefferson A. Stevenson

69 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA MEDIADA PELA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NO TEA: REVISANDO ESTUDOS

Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby; Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne; Gabriela Christine Spinardi

85 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO TEMPO-ATENÇÃO DA AULA: CONVERSÇÕES COM/ENTRE ANCESTRALIDADES

Maria Alice Gouvêa Campesato

103 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA, COM E POR CRIANÇAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA

Débora Cristina Sales da Cruz Vieira

117 CONTAR HISTÓRIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

Jaqueline Sousa Santos Pita; Rosemary Lapa de Oliveira

130 A PERFORMANCE DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA COREOGRAFIA DO PENSAMENTO A PARTIR DAS INFÂNCIAS

Thais Braz Duarte; Cilene Nascimento Canda

148 COMUNIDADE NARRATIVA E PERFORMANCE: A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS CONTADORAS DE HISTÓRIA

Elisa Maria Dalla-Bona; Selma Soczecki Leal; Adriana Vaz

168 EDUCAÇÃO SOCIAL E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO APORTE DIDÁTICO-METODOLÓGICO

Danielle Rezera; Walson Lopes

181 CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Lidiane Rodrigues Brito; Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

200 “VITÓRIA, VITÓRIA, ACABOU A HISTÓRIA!”: NARRATIVAS INFANTIS EM PODCASTS

Letícia Águida Bento Ferreira; Lidnei Ventura

215 LITERATURA DIGITAL INFANTIL, EXPERIÊNCIAS SONORAS E AUDIÇÃO DE HISTÓRIAS

Edgar Roberto Kirchof; Giselly Lima de Moraes

231 LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA

Simone Ribeiro; Daniele Fortuna; Jacqueline Lima

247 RECONTEXTUALIZAR CIÊNCIAS POR MEIO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: REDE E HIBRIDISMO NA EDUCAÇÃO

Luciana Backes; Catherine Brugièrre; Vera Lucia Felicetti; Naidi Carmen Gabriel

ESTUDOS

266 FAMÍLIAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CUIDAR E EDUCAR NAS REDES PARENTAL E SOCIAL DE APOIO

Cláudia Paranhos Portela; Lívia A. Fialho Costa

277 PROTAGONISMO E PROCESSOS FORMATIVOS: UM ESTUDO DE CASO DA ALFABETIZAÇÃO EM CUBA (1961)

José Joaquim Pereira Melo; Roseli Gall do Amaral; Dayane Colombo

294 TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES DOS PRÓXIMOS DOSSIÊS

297 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

CONTENTS

EDUCATION AND STORYTELLING

12 EDITORIAL

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

13 PRESENTATION

Renata Junqueira de Souza; Rosemary Lapa de Oliveira

20 STORYTELLING UNDER COMPLEX THINKING: UNDERSTANDING THE HUMAN, INCLUDING AND RECONNECTING KNOWLEDGES

Flávia Diniz Roldão; Anderson Francisco Vitorino; Ricardo Antunes de Sá

34 THE PREPARATION OF THE TALE AND THE STORY TELLER

Luciene Souza Santos; Mary de Andrade Arapiraca; Luciana Maria Ávila Carvalho

48 PLAN AND TELL: EXPERIENCE WITH STORYTELLING AT CELLIJ

Isabela Delli Colli Zocolaro; Renata Junqueira de Souza; Jefferson A. Stevenson

69 STORY TELLING MEDIATED BY ALTERNATIVE COMMUNICATION IN ASD: REVIEWING STUDIES

Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby; Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne; Gabriela Christine Spinardi

85 STORYTELLING IN THE *TIME-ATTENTION* OF THE CLASS: CONVERSATIONS WITH/BETWEEN ANCESTRALITIES

Maria Alice Gouvêa Campesato

103 STORYTELLING TO, WITH, AND BY CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD SCHOOL

Débora Cristina Sales da Cruz Vieira

117 TELLING STORIES IN SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE: CONTEMPORARY PERSPECTIVES

Jaqueline Sousa Santos Pita; Rosemary Lapa de Oliveira

130 THE PERFORMANCE OF STORY TELLING: A CHOREOGRAPHY OF THOUGHT FROM CHILDHOOD

Thais Braz Duarte; Cilene Nascimento Canda

148 NARRATIVE COMMUNITY AND PERFORMANCE: THE EDUCATION OF CHILDREN TO STORY TELLERS

Elisa Maria Dalla-Bona; Selma Soczecki Leal; Adriana Vaz

168 SOCIAL EDUCATION AND STORYTELLING AS A DIDACTIC-METHODOLOGICAL CONTRIBUTION

Danielle Rezera; Walson Lopes

181 CONTRIBUTION OF STORYTELLING IN BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (BSL) FOR DEAF PEOPLE EDUCATION

Lidiane Rodrigues Brito; Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

200 "VICTORY, VICTORY, THE STORY IS OVER!": CHILDREN'S NARRATIVES IN PODCASTS

Letícia Águida Bento Ferreira; Lidnei Ventura

215 CHILDREN'S DIGITAL LITERATURE, SOUND EXPERIENCES AND STORIES LISTENING

Edgar Roberto Kirchof; Giselly Lima de Moraes

231 AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN LITERATURE IN THE CONSTRUCTION OF CHILDREN'S IDENTITY IN PRESCHOOL

Simone Ribeiro; Daniele Fortuna; Jacqueline Lima

247 RECONTEXTUALIZING SCIENCES THROUGH STORYTELLING: NETWORK AND HYBRIDITY IN EDUCATION

Luciana Backes; Catherine Bruguère; Vera Lucia Felicetti; Naidi Carmen Gabriel

ESTUDIES

266 FAMILIES OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: CARING AND EDUCATING IN PARENTAL AND SOCIAL SUPPORT NETWORKS

Cláudia Paranhos Portela; Livia A. Fialho Costa

277 PROTAGONISM AND FORMATIVE PROCESSES: A CASE STUDY OF LITERACY IN CUBA (1961)

José Joaquim Pereira Melo; Roseli Gall do Amaral; Dayane Colombo

295 DEADLINES FOR SUBMISSION FOR THE NEXT THEMED ISSUES

300 NORMS FOR PUBLICATION

SUMARIO

EDUCACIÓN Y NARRACIÓN

12 EDITORIAL

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

13 PRESENTACIÓN

Renata Junqueira de Souza; Rosemary Lapa de Oliveira

20 NARRACIÓN DE HISTORIAS BAJO EL PENSAMIENTO COMPLEJO: COMPRENDER LO HUMANO, INCLUYENDO Y RECONECTANDO EL CONOCIMIENTO

Flávia Diniz Roldão; Anderson Francisco Vitorino; Ricardo Antunes de Sá

34 LA PREPARACIÓN DEL CUENTO Y DEL CUENTACUENTOS

Luciene Souza Santos; Mary de Andrade Arapiraca; Luciana Maria Ávila Carvalho

48 CONTAR Y PLANEAR: EXPERIENCIAS CON NARRACIÓN DE HISTORIAS EN EL CELLIJ

Isabela Delli Colli Zocolaro; Renata Junqueira de Souza; Jefferson A. Stevenson

69 NARRATIVA DE CUENTOS MEDIADA POR COMUNICACIÓN ALTERNATIVA EN EL TEA: ESTUDIOS DE REVISIÓN

Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby; Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne; Gabriela Christine Spinardi

85 NARRATIVA EN EL TIEMPO-ATENCIÓN DE LA CLASE: CONVERSACIONES CON/ENTRE ANCESTRALIDADES

Maria Alice Gouvêa Campesato

103 CUENTOS PARA, CON Y POR NIÑOS EN LA ESCUELA DE INFANCIA

Débora Cristina Sales da Cruz Vieira

117 CONTAR HISTORIAS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA: PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS

Jaqueline Sousa Santos Pita; Rosemary Lapa de Oliveira

130 LA ACTUACIÓN DE NARRAR HISTORIAS: UNA COREOGRAFÍA DEL PENSAMIENTO DESDE LA INFANCIA

Thais Braz Duarte; Cilene Nascimento Canda

148 COMUNIDAD NARRATIVA Y PERFORMANCE: LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS A CUENTACUENTOS

Elisa Maria Dalla-Bona; Selma Soczecki Leal; Adriana Vaz

168 LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LA NARRACIÓN COMO APORTE DIDÁCTICO-METODOLÓGICO

Danielle Rezera; Walson Lopes

181 CONTRIBUCIÓN DE LA NARRACIÓN DE HISTORIAS EN LENGUA DE SIGNOS BRASILEÑA (LIBRAS), PARA LA EDUCACIÓN DE SORDOS

Lidiane Rodrigues Brito; Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

200 “¡VICTORIA, VICTORIA, SE ACABÓ LA HISTORIA!”: NARRATIVAS INFANTILES EN PODCASTS

Letícia Águida Bento Ferreira; Lidnei Ventura

215 LITERATURA DIGITAL INFANTIL, EXPERIENCIAS SONORAS Y ESCUCHA DE CUENTOS

Edgar Roberto Kirchof; Giselly Lima de Moraes

231 LITERATURA AFRICANA Y AFROBRASILEÑA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD INFANTIL EN PREESCOLAR

Simone Ribeiro; Daniele Fortuna; Jacqueline Lima

247 RECONTEXTUALIZAR LAS CIENCIAS A TRAVÉS DE LA NARRATIVA: RED Y HIBRIDEZ EN LA EDUCACIÓN

Luciana Backes; Catherine Bruguère; Vera Lucia Felicetti; Naidi Carmen Gabriel

ESTUDIOS

266 FAMILIAS DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: CUIDAR Y EDUCAR EN LAS REDES DE APOYO PARENTAL Y SOCIAL

Cláudia Paranhos Portela; Livia A. Fialho Costa

277 PROTAGONISMO Y PROCESOS FORMATIVOS: UN ESTUDIO DE CASO DE ALFABETIZACIÓN EN CUBA (1961)

José Joaquim Pereira Melo; Roseli Gall do Amaral; Dayane Colombo

294 ABIERTOS LOS PLAZOS DE ENVÍOS PARA LOS PRÓXIMOS MONOGRÁFICOS

EDITORIAL

Com alegria encerramos o ano de 2022, período comemorativo aos trinta anos da **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, com bastante aprendizados, produções, publicações, esperanças e muitas histórias. Ano de expectativas de mudanças, de fechamentos de ciclos e de (trans)formação.

Finalizamos este ano com o Dossiê *Educação e Contação de Histórias*, que nos apresenta enredos, pesquisas e estudos sobre e com a contação de histórias que atravessam a Educação Básica em diferentes perspectivas. Histórias que se hibridizam com as narrativas, as memórias, as práticas pedagógicas, as propostas de inclusão escolar, as teorias sociais, decoloniais, entre outras. O Dossiê traduz tradições construídas pela sabedoria oriunda de comunidades, do imaginário, dos mitos, da literatura oral e do cotidiano escolar que circundam nossa construção de conhecimento que se consolida em lutas e (re)existências que se misturam com os investimentos de produção consolidados na contemporaneidade e nas viradas paradigmáticas produzidas pelos povos latino-americanos e africanos nos últimos anos.

Como nos ensina o povo *Griot*, a contação de história através das narrativas orais nos ajuda a levar a sabedoria dos anciões para o diálogo com a educação escolar através do reconheci-

mento e consolidação do patrimônio imaterial produzido pelos contadores e contadoras de histórias. O griot, assim como o xamã e o rapso, exerce o papel de guardião das tradições e histórias da cultura africana, mantendo vivos os costumes e a memória de seu povo. Essas atividades, praticadas desde muito cedo, vão desenvolvendo estética, ética e politicamente a visão de mundo, de sociedade e outras formas de educar e construir conhecimentos.

O paradigma narrativo que atravessa esta publicação e seus estudos demarca lugares outros de produção que consolidam uma história de três décadas da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, contada e vivida por muitos autores e autoras, editores e editoras, e que nos move a acreditar em outro modelo civilizatório no qual podemos escrever e contar histórias protagonizadas por diferentes povos que compõem nosso país ao longo dos seus 200 anos de independência e de luta constante por sua DEMOCRACIA.

Uma boa leitura!

Outubro de 2022.

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Editora Científica – Revista da FAEEBA

APRESENTAÇÃO

*Renata Junqueira de Souza**
Universidade Estadual Paulista
<http://orcid.org/0000-0003-2227-2544>

*Rosemary Lapa de Oliveira***
Universidade do Estado da Bahia
<https://orcid.org/0000-003-1165-8265>

Sabemos que nas sociedades de tradição oral os contadores de histórias fazem uso da palavra também em sua dimensão educativa, uma vez que reconhecem, na oralidade, o principal veículo de transmissão de saberes. Esses contadores têm consciência de que o sujeito já nasce imerso em saberes que lhe atravessam. Nas sociedades em que a escrita tem papel mais central que a oralidade, como a nossa, somos influenciados por uma oralidade secundária, na expressão de Walter Ong (1993), fortemente demarcada por suportes tecnológicos que difundem a voz e a imagem em dimensões diversas. Gislayne Matos (2012), associando a arte de contar histórias com a educação, na perspectiva da dimensão formativa, afirma que o desenvolvimento humano, seja ele razão, sentimento, corporeidade ou espiritualidade, se realiza através da arte de viver. Ela cita a expressão usada por Amadou Hampaté Bá (2010) “do berço ao sarcófago”, para expressar a ideia harmoniosa de “educação formativa”, que começa quando o indivíduo nasce e segue com ele até o final da vida.

A narrativa encena, dramatiza a relação expressa por Mikhail Bakhtin quando afirma que: “Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade.” (BAKHTIN, 2003, p. 15). Através dela, o sujeito é, ao mesmo tempo,

projeção de si e do outro, porque nenhum discurso provém de um sujeito adâmico que, num gesto inaugural, emerge a cada vez que fala ou escreve, como fonte única do seu dizer. Segundo essa perspectiva, o conceito de subjetividade se desloca para um sujeito que se cinde porque é átomo, partícula de um corpo histórico-social no qual interage com outros discursos dos quais se apossa, ou diante dos quais se posiciona (ou é posicionado) para construir sua fala.

Essas ideias deram mote para o presente número temático¹, que tem inspiração na contação de histórias, notadamente, em seu viés lúdico-pedagógico, no sentido de ampliar os dizeres proferidos na docência na perspectiva da formação continuada de sujeitos envolvidos na educação de criança, de jovens, de adultos ou de idosos em espaços etnoformativos diversos (MACEDO, 2013). Portanto, o principal objetivo é contribuir com as discussões levantadas em pesquisas relativas a esse objeto de estudo que apresentam interfaces com outras áreas, especificamente, a Arte e a Educação.

O dossiê é composto por 15 artigos apresentando pesquisas desenvolvidas na intercessão entre a tradição ancestral da contação de histórias e da docência como hoje a conhecemos, passando pela literatura oral e a oralidade e performance, uma vez que contar histórias é uma arte e um modo de ensinar e de aprender.

* Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Livre-docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Presidente Prudente, São Paulo. E-mail: recellij@gmail.com

** Doutora e pós-doutora em Educação. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia. Salvador-BA. E-mail: rosy.lapa@gmail.com

1 Texto da Apresentação revisado por Aline Barbosa de Almeida Cechinel.

O artigo que inicia o dossiê é de autoria de Flavia Diniz Roldão, Anderson Francisco Vitorino e Ricardo Antunes de Sá e tem como título: *Narrar histórias sob o pensar complexo: compreender o humano, incluir e religar saberes*. Nele, os autores apresentam uma investigação teórico-bibliográfica em relação ao ato de contar histórias à luz do pensamento complexo, a partir de escritos selecionados de Edgar Morin. Os autores buscam construir uma compreensão de como a narração e a fruição de histórias podem ser trabalhadas na educação sob a perspectiva da inclusão. A investigação aponta que, segundo Morin, a literatura pode favorecer a compreensão do humano e sua multidimensionalidade. Sendo assim, desvela a religação entre a razão e a emoção; a dimensão subjetiva e a objetiva; o imaginário e o real; a linguagem lógica racional e a analógico-simbólica; os aspectos da singularidade e da universalidade humana; a dimensão individual e suas tensões com a sociedade. Propõe-se a literatura como um caminho de inclusão na educação.

O artigo seguinte traz três pesquisadoras da área: Luciene Souza Santos, Mary de Andrade Arapiraca e Luciana Maria Ávila Carvalho, as quais falam sobre *A preparação do conto e do contador de histórias*. O objetivo é refletir sobre a constituição do sujeito como contador de histórias, defendendo a ideia de que existe um portador de memórias em cada pessoa, que pode se revelar e se constituir em contador ou contadora de histórias, se dessa forma se descobrir. Tomando a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) como lócus da investigação, de inspiração etnográfica, e estudantes de Pedagogia como sujeitos da pesquisa. O estudo se desenvolveu seguindo uma combinação de procedimentos e de dispositivos de produção e coleta de dados e informações. Isso foi possível através da criação e da implementação de uma oficina de contação de histórias para os sujeitos da pesquisa. A discussão aqui posta é resultado do percurso de contação e de escuta de muitas histórias que nasceram a partir da questão norteadora desse

estudo: que caminhos podem ser percorridos para a formação de sujeitos contadores de histórias? Tal questionamento foi respondido ou, por vezes, desdobrado em muitos outros. As reflexões que o estudo produziu, a partir da interação com os jovens estudantes, autorizam as autoras a apontar como resultado a seguinte afirmação: o contador de histórias aprende a contar a partir da rememoração das suas histórias fundantes – memória afetiva – contando muitas e muitas vezes. É assim que se forma na arte de contar.

O artigo subsequente é fruto de uma parceria entre Brasil e EUA, através dos pesquisadores: Isabela Delli Colli Zocolaro, Renata Junqueira de Souza e Jefferson A. Stevenson. Sob o título *Plan and tell: experience with storytelling at CELLIJ* e, considerando a relevância do contar e do ouvir histórias para a formação humana e leitora, os autores buscam mostrar a importância de se planejar as contações de histórias, pensando no texto, nas técnicas, nos gestos e nos elementos que serão utilizados na narrativa para que o ouvinte tenha uma experiência prazerosa com a história e a literatura, além de possibilitar leitura em voz alta, relacionando texto e imagem. Para isso, foram realizados estudos bibliográficos a partir de Busatto (2003), Sisto e Motoyama (2016), Silva (1986) e outros, e relatos de experiências ocorridas no Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) da UNESP de Presidente Prudente, e na biblioteca da escola Wickliffe Progressive Community School, ambos espaços buscam meios de oferecer uma experiência humanizadora com o texto literário. Com os estudos e as experiências descritas, é possível concluir que essa prática milenar deve continuar fazendo parte da vivência das novas gerações.

No artigo *Contação de história mediada pela comunicação alternativa no TEA: revisando estudos*, Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby, Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne e Gabriela Christine Spinardi mostram resultado de investigação acerca da contação de

histórias, utilizando a Comunicação Ampliada e Alternativa (CAA) como recurso pedagógico para estudantes no Transtorno do Espectro Autista (TEA) entre os anos de 2015 e 2021. A pesquisa foi de análise qualitativa, com revisão bibliográfica, através de estudos selecionados nas plataformas Google Acadêmico, CAPES e SciELO. Todos os estudos selecionados relataram resultados positivos na comunicação com crianças no TEA a partir do emprego da CAA na contação de histórias. Concluiu-se que o número de pesquisas sobre o tema é escasso e recente, e, quando são encontrados, grande parte se localiza na área da saúde, evidenciando a necessidade de maiores investimentos em metodologias alternativas de ensino para estudantes TEA e incentivo às produções acadêmicas na área educacional.

Já Maria Alice Gouvêa Campesato nos apresenta o artigo: *Contação de histórias no tempo-atenção da aula: conversações com/entre ancestralidades*, no qual explora o lugar da contação de histórias no tempo-atenção da aula em época de hiperaceleração e de excessos. O estudo apresenta maneiras como a palavra pode ser tomada como força-potência (trans)formadora de mundos e de modos de existência. Para tal, estabelece aproximação entre práticas ocidentais muito antigas e as tradições africana e ameríndia desde a perspectiva da oralidade. O texto parte de uma arqueogenealógica que investigou a aula da antiguidade aos dias atuais, além da investigação da relação entre palavra, voz e escuta nas tradições africanas e indígenas. Como material empírico, toma textos da tradição greco-romana e os textos *A queda do Céu*, de Kopenawa e Albert, e *A tradição viva*, de Hampâté Bâ. Como ferramental teórico-metodológico, utiliza-se da análise do discurso foucaultiana. Nesse sentido, apontou-se como conclusão que a contação de histórias, no espaço áulico, é uma possibilidade para provocar outras formas de existência e de fabricação de novas verdades.

Em *Contação de histórias para, com e por crianças na escola da infância*, Débora Cristina

Sales da Cruz Vieira propõe a análise de performances narrativas de crianças pequenas produzidas na oficina lúdica *Caixinha de guardar o tempo*, realizada presencialmente em dezembro de 2021, em quatro instituições públicas de Educação Infantil localizadas em regiões periféricas do Distrito Federal. Estabeleceu-se um diálogo entre saberes da Teoria Histórico-Cultural, dos Estudos Sociais da Infância e dos Estudos da Performance como aporte teórico, para discutir a potência da contação de histórias por crianças pequenas na escola da infância em uma perspectiva de partilha dialógica. O percurso metodológico foi trilhado a partir da etnografia performativa com práticas artístico-pedagógicas de mediação de leitura e de contação de histórias, abrindo espaço e tempo para a criação e a materialização das performances narrativas das crianças pequenas, com a gravação em áudio, a transcrição e a produção da obra *Crianças Narradoras*. A autora destacou a compreensão das formas singulares como crianças pequenas criam e (re)criam, com autoria, as histórias narradas em contextos educativos, que se evidenciam como prática performativa de produção de culturas na infância.

Jaqueline Sousa Santos Pita e Rosemary Lapa de Oliveira assinam o artigo *Contar Histórias no Atendimento Educacional Especializado: perspectivas contemporâneas*, o qual tem como objetivo analisar os fundamentos da educação especial e AEE no âmbito da educação Inclusiva, a partir das contribuições contidas em marcos legais e de autores como Mazzotta (2011), Mantoan (2015), Diniz (2009), entre outros. Na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, a pesquisa ressalta possibilidades e contribuições no contexto escolar na contemporaneidade. Nesse sentido, a partir das discussões apresentadas, ratificam a importância de estudos a serem realizados no binômio educação inclusiva e Contação de histórias, oportunizando a ampliação de habilidades, ao suscitar a reflexão, a imaginação, a criticidade, o questionamento, a oralidade e a comunica-

ção, além de proporcionar a interação, uma vez que as histórias tocam, indiscriminadamente, as pessoas, não importando suas especificidades, mas respeitando suas diferenças.

No artigo *A Performance da contação de histórias: uma coreografia do pensamento a partir das infâncias*, Thais Duarte e Cilene Canda apresentam a relação entre a contação de história e a educação básica compreendida em sua dimensão cosmoperceptiva e em referência aos princípios de sociedades de tradição oral. A performance se constitui como conceito e fio metodológico para entender acontecimentos do estado brincante ao contar histórias. A metodologia é revestida pelo campo epistemológico da afroperspectividade, assentado em saberes afrocentrados, concebendo, desse modo, a pesquisa como acontecimento que atravessa corpos, memórias e sentidos. No estudo, são recuperados fios de experiências de performances, para analisar a natureza híbrida e a potencialidade da contação de histórias. Assim, é dada à criança a voz de seus saberes uma vez que ela se torna atenta aos mistérios, pois se interessa pela magia dos contos e apresenta lições sobre a existência: viver entre a brincadeira e a narrativa, convite profundo a uma compreensão complexa sobre a oralidade que dá corpo à contação de histórias.

Em *Comunidade Narrativa e performance: a formação de crianças contadoras de história*, Elisa Maria Dalla-Bona, Selma Sockecki Leal e Adriana Vaz apresentam sua compreensão sobre como os recursos internos das crianças e da professora foram aflorados na experiência de aprender/ensinar o ofício de narrar. O artigo apresenta um estudo de caso centrado no curso *Arte de Contar História*, realizado em um Centro Municipal de Educação Cultural do Município de Araucária, estado do Paraná, Brasil. Foram selecionados quatro participantes: uma professora e três estudantes com idade entre 7 e 11 anos. Descrevem-se três vivências, rememorando as histórias que abordaram temas difíceis como a morte, a condição da mulher na sociedade e o racismo. As principais

reflexões teóricas versam sobre: a instauração da performance lúdica; o processo simbiótico entre quem narra uma história e quem a escuta; o protagonismo da criança, que no exercício de contar e ouvir histórias constrói saberes, alimenta sua imaginação e desenvolve sua criatividade; e sobre os benefícios da horizontalidade da relação entre crianças e adultos, que passam a se constituir como autores mais conscientes das suas histórias de vida. Como resultado, a pesquisa evidenciou que as trocas de saberes entre professora e estudantes contadores de histórias contribuíram para a instauração da performance e a formação de uma comunidade narradora.

Educação Social e Contação de História como Aporte Didático-Metodológico é o texto apresentado por Danielle Rezera e Walson Lopes no qual discutem a contação de histórias como metodologia didática no processo formativo de crianças entre 6 e 12 anos de idade, que participaram de um programa de educação integral, sob a perspectiva da educação não formal e orientação formativa de educadores sociais. O objetivo foi discutir a relação construída, por meio de metodologias educativas de caráter crítico, que envolveram a oficina de teatro, realizada durante o período de 2015 a 2019. Uma das experiências formativas naquele período foi analisada com enfoque na metodologia qualitativa, posto que se levou em consideração um relato de experiência, que apresentava a importância da contação de histórias como ferramenta metodológica na superação das tensões sócio-históricas, assim como na construção da superação do senso comum, em sentido gramsciano, e práticas de sociabilidade mais cidadãs e críticas.

O texto que se segue tem como título *Contribuições da Contação de Histórias em Libras para a Educação de Surdos* e foi escrito por Lidiane Rodrigues Brito e Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro. O estudo discute as contribuições da contação de histórias em Libras para a educação de surdos no Ensino Fundamental. Para tanto, explora o potencial

de desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário proporcionado pela contação de histórias, por meio do suporte da Linguística Aplicada e dos Estudos Surdos. Foram selecionados três vídeos de contadores disponíveis em canais do *YouTube* para análise, apresentando, ao fim, possibilidades didáticas para a sala de aula. Os resultados sugerem que ao imergirem em histórias contadas em língua de sinais, crianças surdas entram em contato com aspectos que permitem o desenvolvimento global, ainda que as intencionalidades, por parte do professor contador das histórias, não estejam postas.

Já no artigo "*Vitória, vitória acabou a história!*" *Narrativas infantis em Podcasts*, as autoras Letícia Águida Bento Ferreira e Lidnei Ventura apresentam resultados de uma pesquisa sobre a produção de *podcasts* por um grupo de crianças pequenas de uma unidade pública de educação infantil. A pesquisa aproxima os campos da narrativa, numa visão benjaminiana de intercâmbio de experiências, tecnologias digitais de produção de *podcasts* e educação infantil. Elas realizaram pesquisa qualitativa, de natureza narrativa, a partir da qual foram coletadas histórias de crianças para produção de *Podcasts*, os quais foram publicados em plataformas *on-line*. A coleta dos dados ocorreu por meio de observação participante, registro em diário de campo e em gravações de rodas de conversa e de contações em *podcasts*. O material foi interpretado de acordo com a hermenêutica fragmentária de Walter Benjamin. Fundamentadas nesse autor, as pesquisadoras tomam a criança como sujeito produtor de narrativas de experiências comunicáveis. Os resultados indicam que a produção de *Podcasts*, por crianças da educação infantil, amplia o espaço narrativo e torna-se um importante meio de potencializar suas experiências.

Literatura digital infantil, experiências sonoras e audição de histórias foi o artigo escrito por Edgar Roberto Kirchof e Giselly Lima de Moraes. Eles discutem tanto as potencialidades da voz na literatura infantil digital quanto ao

que ela acrescenta à experiência de audição de histórias por crianças e por jovens. O estudo depreende uma análise sobre os modos da utilização da voz em sete narrativas digitais para crianças, como um recurso semiótico capaz de produzir efeitos de sentido tais como humor, afetividade, imersão, entre outros. O *corpus* de análise é composto de produções brasileiras e internacionais. A fundamentação teórica que sustenta as reflexões se baseia nos estudos de Walter Ong, Frédéric Barbier e Roger Chartier sobre oralidade, cultura escrita e cultura digital; nos estudos de Gunther Kress no que concerne à multimodalidade; e nos estudos de Paul Zumthor sobre a palavra poética. A análise revela que a literatura infantil digital recupera aspectos da tradição narrativa e promove rupturas nessa tradição ao converter a voz em recurso semiótico que compõe a obra literária, a qual se torna multimodal e interativa.

Simone Ribeiro, Danielle Fortuna e Jacqueline Lima apresentam o artigo *Literatura africana e afro-brasileira na construção da identidade da criança na pré-escola*. O objetivo foi discutir, de forma interdisciplinar - estabelecendo um diálogo, principalmente, entre educação e sociologia -, a questão da leitura de história e a contribuição da literatura africana e afro-brasileira na formação da identidade da criança negra na pré-escola. Para tanto, apresenta um relato de experiência desenvolvida em uma escola do Município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, que atende crianças da pré-escola e do ensino fundamental. A prática pedagógica em questão inseriu a literatura africana e a afro-brasileira na rotina de uma turma de Educação Infantil, composta por 20 crianças na faixa dos cinco anos. O relato de experiência está ancorado, principalmente, nos pressupostos de Kabengele Munanga (2009) como base para a discussão teórica em torno da construção da identidade negra. Para o autor, o conceito de identidade no Brasil se refere a uma realidade complexa que envolve fatores distintos como: histórico, linguístico e psicológico. Os resultados alcan-

çados foram significativos tanto na relação de respeito entre as crianças, quanto na mudança de comportamento de algumas delas em relação a si.

O artigo que fecha o dossiê tem por título *Recontextualizar ciências por meio da contação de histórias: rede e hibridismo na educação* e foi escrito por Luciane Backes, Catherine Bruguière, Vera Lucia Felicetti e Naidi Carmen Gabriel. O objetivo do estudo foi refletir sobre os aspectos mobilizados na ação de recontextualizar as ciências por meio da contação de histórias para a educação. As reflexões emergem do projeto de pesquisa *Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias para os processos de Ensino e de Aprendizagem da Educação Básica na Formação de Professores em Nível Internacional*, envolvendo três grupos de pesquisas da França e do Brasil. No contexto educativo, a pesquisa, de natureza qualitativa, explorou diferentes situações na configuração do espaço de convivência entre participantes, conhecimentos e tecnologias. A recontextualização das ciências, por intermédio da contação de histórias, ocorreu na constituição de rede de conhecimento para a formação de professores e na educação enquanto perspectiva híbrida para espaço, linguagem, modalidade e tecnologia.

Além desses artigos versando sobre a contação de histórias em diferentes aspectos, temos ainda a *Seção Estudos* com dois artigos. O primeiro tem por título *Famílias de pessoas com deficiência intelectual: cuidar e educar nas redes parental e social de apoio* de Cláudia Paranhos Portela e de Lívia Alessandra Fialho Costa. O artigo é resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida em Salvador, no ano de 2014, cujo tema foi o percurso de cuidado e de educação das pessoas com deficiência, especificamente, sobre a formação e atuação das redes de apoio parental e social no que diz respeito ao cuidado e à educação da pessoa com deficiência intelectual. Analisou-se, assim, as estratégias de cuidado elaboradas e experienciadas pelas famílias diante da necessidade

de cuidar, de educar e de socializar filhos(as) com deficiência intelectual. A pesquisa foi baseada em entrevistas semiestruturadas com dezesseis famílias de pessoas com deficiência intelectual, adultas, moradoras de Salvador, Bahia. Os resultados obtidos na investigação revelaram uma realidade familiar em que as mães aparecem como as principais cuidadoras dos(as) filhos(as). Evidenciou-se, também, que o apoio fornecido pelas redes parental e social se revelam como fatores determinantes no processo de cuidado, de educação e de socialização do(a) filho(a) com deficiência intelectual, tendo em vista que, quanto maior é o apoio recebido, mais qualidade de vida se garante às pessoas com deficiência e às suas famílias. A pesquisa aponta a necessidade de novos estudos comparativos que estabeleçam a relação entre a influência das redes de solidariedade familiar e social no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual.

O segundo artigo da seção e que fecha o dossiê 68 tem por título *Protagonismo e processos formativos: um estudo de caso da alfabetização em Cuba (1961)*. Foi escrito por José Joaquim Pereira Melo, Roseli Gall do Amaral e Dayane Colombo, os quais discutem, a partir de uma pesquisa bibliográfica com caráter qualitativo, a Campanha Nacional de Alfabetização em Cuba em 1961 e o material didático utilizado na formação do professor alfabetizador em sua expressão didática, psicológica e militar para uma formação autônoma. O texto destaca os princípios do *Currículo Oculto* expressos no *Alfabetizamos: manual para el alfabetizador*, que teve como objetivo proporcionar orientações sobre o processo de alfabetização e treinar jovens que se alistaram como professores voluntários, cujas idades eram entre 12 a 16 anos. Determinada abordagem buscava estimular o protagonismo educacional e político da época. Após a intervenção, o índice de analfabetismo em Cuba caiu de 23,6% para 3,9%, o que configurou a ilha como o primeiro território, declarado pela UNESCO, como livre de analfabetismo da América Latina. Os “jovens

maestros” se configuraram como protagonistas de um novo processo formativo que fez da educação cubana referência mundial.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HAMPATÊ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. P. 167-212. Editado por Joseph Ki-Zerbo, 2ª Ed. Brasília: UNESCO, 2010. Acesso: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249POR.pdf>.

[unesco.org/images/0019/001902/190249POR.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249POR.pdf).

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: o socioconstrutivismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

NARRAR HISTÓRIAS SOB O PENSAR COMPLEXO: COMPREENDER O HUMANO, INCLUIR E RELIGAR SABERES

*Flávia Diniz Roldão**

UNIBRASIL Centro Universitário
<https://orcid.org/0000-0003-1598-3989>

*Anderson Francisco Vitorino***

Universidade Federal de Alagoas
<https://orcid.org/0000-0002-1826-283X>

*Ricardo Antunes de Sá****

Universidade Federal do Paraná
<https://orcid.org/0000-0001-5979-9265>

RESUMO

Este artigo apresenta uma investigação teórico-bibliográfica em relação ao ato de contar histórias e como este pode ser compreendido à luz do Pensamento Complexo a partir de escritos selecionados de Morin. Buscou-se construir uma compreensão de como a narração e a fruição de histórias podem ser trabalhadas na educação sob a perspectiva da inclusão. A investigação aponta que, segundo Morin, a literatura pode favorecer à compreensão do humano e sua multidimensionalidade. Sendo assim, desvela a religação entre a razão e a emoção; a dimensão subjetiva e a objetiva; o imaginário e o real, a linguagem lógica racional e a analógico-simbólica; os aspectos da singularidade e da universalidade humana; a dimensão individual e suas tensões com a sociedade. Propõe-se a literatura como um caminho de inclusão na educação.

Palavras-chave: contação de histórias; pensamento complexo; compreensão humana; inclusão; eeligação dos saberes.

ABSTRACT

STORYTELLING UNDER COMPLEX THINKING: UNDERSTANDING THE HUMAN, INCLUDING AND RECONNECTING KNOWLEDGES

This paper presents a theoretical and bibliographical investigation of the act of storytelling and how it can be understood in the light of Complex Thought based on selected writings of Morin. The aim was to build an understanding of how storytelling and the enjoyment of stories can be used in education from the perspective of inclusion. The research points out that, according

* Doutora em Educação (UFPR). Professora da UNIBRASIL, Curitiba, Paraná, Brasil. Email: flaviaroldao@gmail.com

** Doutorando em Educação (UFPR). Professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Arapiraca, Alagoas, Brasil. E-mail: anderson.vitorino@arapiraca.ufal.br

*** Pós-doutor em Educação (PUCPR). Professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: antunesdesa@gmail.com

to Morin, literature can favor the understanding of the human being and its multidimensionality. Thus, it unveils the connection between reason and emotion; the subjective and objective dimensions; the imaginary and the real, the logical rational language and the analogical-symbolic one; the aspects of singularity and human universality; the individual dimension and its tensions with society. Literature is proposed as a path to inclusion in education.

Keywords: storytelling; complex thought; human understanding; inclusion; reconnecting knowledge.

RESUMEN

NARRACIÓN DE HISTORIAS BAJO EL PENSAMIENTO COMPLEJO: COMPRENDER LO HUMANO, INCLUYENDO Y RECONECTANDO EL CONOCIMIENTO

Este artículo presenta una investigación teórica y bibliográfica sobre el acto de contar historias y cómo puede entenderse a la luz del Pensamiento Complejo a partir de escritos seleccionados de Morin. El objetivo era comprender cómo se puede trabajar la narración y el disfrute de los cuentos en la educación desde la perspectiva de la inclusión. La investigación señala que, según Morin, la literatura puede favorecer la comprensión del ser humano y su multidimensionalidad. Así, desvela la conexión entre razón y emoción; la dimensión subjetiva y objetiva; lo imaginario y lo real, el lenguaje lógico racional y el analógico-simbólico; los aspectos de singularidad y universalidad humana; la dimensión individual y sus tensiones con la sociedad. La literatura se propone como una vía de inclusión en la educación.

Palabras clave: narración; pensamiento complejo; comprensión humana; inclusión; reconexión del conocimiento.

Introdução¹

“Ah, minha Criatura admirável...
Seja bem-vinda...
Entre, entre...
Estou esperando por você...
é, por você e pelo seu espírito!
Fico feliz por você ter conseguido encontrar o caminho...
.... Venha, sente-se comigo um pouco.
Pronto, vamos fazer uma pausa,
deixando de lado todos os nossos ‘inúmeros afazeres’.
[...]
Venha, experimente essa poltrona.
Acho que é perfeita para o seu corpo querido.
Pronto. Agora, respire bem fundo...
deixe os ombros caírem até o ponto que lhes seja natural.
Não é bom respirar esse ar puro?
Respire fundo mais uma vez.
Vamos...

1 Artigo revisado por Thaís Luisa Deschamps Moreira

Eu espero...
Viu? Está mais calma, mais presente agora.
Preparei a lareira perfeita para nós.
O fogo vai durar a noite inteira
– suficiente para todas as nossas
‘histórias dentro de histórias’”
(ESTÉS, 2007)

A epígrafe acima é um trecho do livro *A ciranda das mulheres sábias*, de Clarissa Pínkola Estés (2007), ela traz um acolhedor convite para que nos achemos a uma roda de contação de histórias, que é sempre um espaço regado à imaginação e experiências criativas e renovadoras. Nós, seres humanos, somos seres narrativos. Nós nos renovamos pelas histórias que narramos e fruímos. Contamos histórias sobre as coisas e sobre nós mesmos, e as histórias que contamos e fruímos vão construindo a nossa cultura e nos construindo enquanto humanos. Por meio de nossas muitas histórias, vamos dando significado e sentido ao mundo. Para Estés (1998, p. 9), “o dom essencial da história tem dois aspectos: que nos reste uma criatura que saiba contar a história e que, com esse relato, as forças maiores do amor, da misericórdia, da generosidade e da perseverança sejam continuamente invocadas a se fazerem presentes no mundo”. Ela fala de uma “farmácia de centenas de histórias” (ESTÉS, 1998, p. 10), que são verdadeiros bálsamos para a alma.

Ao longo da História da Arte, podemos perceber histórias de povos que ficaram narradas em imagens das paredes das cavernas, como, por exemplo, em Lascaux, na França, onde encontram-se pinturas realizadas há mais ou menos quinze mil anos atrás (GOMBRICH, 1977). Tais registros rupestres deixam pistas narrativas registradas por meio de imagens, principalmente de animais; elas contam a história de tribos que se utilizavam das pinturas para fins de magia e que acreditavam no poder de sua ação para afetarem de fato a vida real, a caçada e a apreensão de presas. Afirma Gombrich (1977, p. 22): “o pensamento desses caçadores primitivos era que, se fizessem uma imagem de sua presa — e talvez a surrassem

com suas lanças e machados de pedra — os animais verdadeiros também sucumbiriam ao poder deles”.

Em algumas tribos primitivas, narrações sobre a sua relação com seu totem aconteciam por meio de encenação com o uso de máscaras de animais. Gombrich (1977) assim nos conta:

De fato, eles parecem, às vezes, viver num mundo onírico em que podem ser homem e animal simultaneamente. Muitas tribos têm cerimônias especiais em que envergam máscaras com as feições desses animais e, quando as colocam, parecem sentir-se transformadas, convertidas em corvos ou ursos. É como se crianças que brincam de polícia e bandido chegassem a um ponto em que já não sabem onde terminou a representação e começou a realidade. Mas no caso das crianças, há sempre o mundo adulto à volta delas, as pessoas que lhe dizem: “Não façam tanto barulho” ou “É hora de ir para a cama”. Para o homem primitivo, não existe outro mundo para estragar a ilusão, porque todos os membros da tribo participam nas danças cerimoniais e nos ritos, com seus fantásticos jogos de simulação. (GOMBRICH, 1977, p. 23).

Outra forma dos povos primitivos contarem suas histórias é através de certos objetos por eles criados, como, por exemplo, os seus mastros, que ilustravam por vezes lendas da sua tribo (GOMBRICH, 1977). A feitura de alguns desses objetos consumia muito tempo e trabalho e envolvia a colaboração de numerosos integrantes da comunidade tribal. Algumas das explicações acerca das histórias registradas nesses mastros (tal qual em outros objetos, como algumas máscaras) acabaram se perdendo com o tempo. Nestes casos, os objetos sobreviveram e são passíveis de apreciação, mas as histórias que eles contam se perderam.

Em seu texto *Os livros que fizeram a diferença*, Edgar Morin lança a seguinte pergunta: “O que é um livro que faz diferença em uma vida?”; e responde: “É um livro que, para seu leitor, constitui uma ‘experiência de verdade’” (MORIN, 2014, p. 285). Ao dar essa resposta, ele completa apontando que isso diz respeito

principalmente (embora não somente) a textos de literatura: um poema, um romance.

A propósito da questão de Morin(ano), e focando nas questões da educação e mesmo da inclusão na educação, refletimos: por que não poderíamos pensar em algumas histórias infantis que são verdadeiras obras primas (e que podem ser apreciadas com muito gosto até mesmo pelos adultos) como possibilidades de potência para “experiências de verdade” ou para experiências estéticas na educação? Ou mesmo, ainda, para trabalhar na educação o tema da inclusão? Lembramos, por exemplo, de alguns livros escritos por Rubem Alves que, em sua profundidade e beleza, ultrapassam os estreitos limites etários delimitados: escritas inicialmente para o público infantil — especialmente para sua filha, como nos informa Gonçalo Junior (2015) —, tais histórias podem agradar até mesmo aos adultos. Algumas das obras que podem ser citadas, dentre tantas outras desse autor, incluem *A menina e o pássaro encantado* (ALVES, 1999) e *O patinho que não aprendeu a voar* (ALVES, 2014). Interessantemente, Rubem Alves também tem histórias inspiradas em suas experiências como psicanalista, tal como *Se é bom ou se é mau* (ALVES, 2007), entre outras.

Diante do contexto citado por Gonçalo Junior (2015), podemos fazer a seguinte indagação: afinal, para que e a quem lemos e contamos histórias?

Em uma primeira leitura rápida do texto de Edgar Morin *A inclusão: verdade da literatura* (MORIN, 2004), percebemos o seu destaque para as histórias presentes na literatura como possibilidade de compreensão do humano. Buscamos, então, a partir de suas proposições, construir uma compreensão da contação de histórias no trabalho da educação. Esta pesquisa, de caráter teórico-bibliográfico, buscou responder à seguinte questão: como a contação de histórias pode ser compreendida segundo o Pensamento Complexo?

Para ensaiar a construção de uma resposta a tal questionamento, visto que não temos

conhecimento de que o autor tenha abordado, especificamente, o tema da contação de histórias, recorremos a textos de Edgar Morin que abordam a literatura, bem como menções que o autor faz ao tema ao longo de sua obra. Não é nossa intenção fazer uma revisão completa dos textos do autor referentes à literatura, mas, sim, visitar algumas de suas ideias, buscando inspiração para compreender como a narração e a fruição de histórias podem ser compreendidas à luz das ideias do Pensamento Complexo e, assim, trabalhadas na educação.

Este artigo está dividido em cinco momentos. No primeiro e no penúltimo momento, abordaremos aspectos centrais da literatura que pudemos escavar no pensamento moriniano, conforme expressos em seus escritos — com ênfase no texto *A inclusão: verdade da literatura* (MORIN, 2004) —, que nos serviram de inspiração para construirmos uma concepção da contação de histórias à luz do Pensamento Complexo. No segundo e terceiro momento, abordamos o tema da contação de histórias e sua potência como estratégia de inclusão. O último momento do texto traz nossas considerações finais.

Narrar histórias: modos de ensaiar compreensões do humano

Para Morin, o problema da compreensão humana é absolutamente crucial. Em uma de suas obras mais conhecidas sobre a educação, a saber, *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2000), ele propõe que educar para a compreensão humana é uma das finalidades da educação. A partir de outro texto do autor, *A inclusão: verdade da literatura*, compreende-se que a literatura pode oferecer grande contribuição nesse sentido, pois ela situa-se “[...] na inclusão de todas as dimensões humanas, de tudo o que é humano. Nada de humano lhe é estranho, [ou] estrangeiro” (MORIN, 2004, p. 13).

Observamos que o autor entende a literatura como meio de compreensão da complexidade humana. No referido texto, Morin aponta que, nas histórias narradas na literatura, o ser humano é percebido na sua amplitude *sapiens-demens*, na sua dimensão subjetiva e objetiva, singular e universal, no seu aspecto emocional e racional, imaginário e real. Ele indica a riqueza da linguagem lógica, racional e analógico-simbólica da literatura, lembrando-nos que, nela, a exuberante vida subterrânea, inconsciente, de alma, de uma pessoa torna-se visível (MORIN, 2004). O autor nos revela ainda que “na literatura encontra-se a inclusão dos problemas humanos mais terríveis, coisas insuportáveis, que [ali] se tornam suportáveis” (MORIN, 2004, p. 16). A partir de tais postulados, compreendemos que, por meio da literatura, como na contação de histórias, os professores podem entrar em contato e abordar temas da existência difíceis de serem tocados diretamente nas aulas, abrindo espaços para dialogar com os estudantes sobre tópicos dolorosos como a morte; as perdas; as doenças; as diferentes formas de abuso e exploração; a dificuldade de lidar com a raiva; a inveja; e outros tantos sentimentos, emoções e temas delicados da existência humana.

Na fruição de uma história, os participantes se engajam na narrativa à medida que se identificam com as personagens e sentem em sua própria vida a ressonância dos temas que fazem parte do relato. Nas palavras de Morin:

Um livro importante revela-nos uma verdade ignorada, escondida, profunda, sem forma, que trazemos em nós, e causa-nos um duplo encantamento, o da descoberta de nossa própria verdade na descoberta de uma verdade exterior a nós, e o da descoberta de nós mesmos em personagens diferentes de nós. (MORIN, 2013, p. 19).

Os livros tiveram um papel muito importante na vida de Edgar Morin. Em seu livro *Meus demônios* (2013), ele revela que, por volta dos treze ou quatorze anos, descobriu os livros mais importantes de sua existência. Para ele,

a literatura “prepara-nos para a vida, [...] dota-nos de uma *alma*, [...] forma a nossa personalidade” (MORIN, 2013, p. 20, grifo nosso). Ele afirma: “pelo romance e pelo livro, cheguei ao mundo. [...] E por acaso e por sorte, encontrei os livros que me falam, me perturbam, me transformam e me formam” (MORIN, 2013, p. 20).

Em nossos estudos da obra moriniana, não encontramos até o momento passagem alguma que relate a importância da contação de histórias na vida de Edgar Morin, embora ele relate que o cinema marcou profundamente a sua história de vida na juventude. Quanto à leitura, porém, temos, por meio de sua obra, ciência da importância que ela teve em sua formação desde a infância. Como ele relata,

Minha paixão pela leitura se exacerbou após a morte de minha mãe, e mergulhei no imenso universo romanesco. Eu lia romances quase sem interrupção, em casa, à mesa durante as refeições, na cama, no metrô, na rua, assim como na escola, durante as aulas, protegendo-os com um estojo ou escondendo-os em meu colo, nas aulas das primeiras séries do segundo grau. Assim aprendi literatura no colégio, mas muito mais nos livros que lia escondido do que nas aulas dos professores. (MORIN, 2013, p. 20).

Na literatura, aspectos densos e sofridos da vida humana são abordados de maneira sensível, estética e, por vezes, através de metáforas, ou seja, de um modo indireto, porém capaz de tocar profundamente as emoções e mobilizar sentimentos, encorajando, inclusive, a conversa aberta sobre eles. Por meio da contação de histórias, é possível abordarmos temas difíceis pela via da imaginação, não somente diretamente pela cognição; isso torna mais leve a lida com determinados assuntos. Pela via da imaginação, é possível construirmos novos modos de pensar e ampliarmos nosso modo de ver o mundo a respeito de temas complexos, favorecendo a alargamento da compreensão humana ou da pessoa. Para Morin, é nas várias obras da literatura em que temos as mais ricas descrições do humano. Ele chega a afirmar que romance e teatro são antropologia (MORIN, 2004) e sustenta que “na leitura, no teatro, no

cinema, [e, por que não, na contação de histórias?] desenvolve-se a nossa compreensão do outro” (MORIN, 2004, p. 17).

A partir das ideias do autor sobre como a literatura favorece a compreensão do humano, entendemos que a contação de histórias pode ser considerada um momento coletivo de comunhão humana, propício ao alimento da alma, à sementeira da imaginação, à construção de significados e de conhecimentos, regado à partilha de afetos e pela via da imaginação: uma via rica em imagens e metáforas e uma forma mais leve de abrir caminhos para dialogar sobre questões dolorosas, ignoradas, silenciadas ou complicadas.

A potência da Literatura como um caminho para a inclusão

[...] E achei que esta história só caberia no impossível.
Mas não;
ela cabe aqui também.
(BARROS, 2010)

Dois assuntos que ainda se mostram delicados e que precisam ser mais amplamente trabalhados na educação são os temas das pessoas com deficiências e da inclusão. Se recorremos à História da Arte, podemos constatar que ela apresenta uma coleção de pessoas com deficiências que nos inspiram profundamente através de suas produções artísticas e histórias de resiliência e superação; como cita Menenguci (2011, p. 112), temos “Alícia Alonso, Antonio Francisco Lisboa, Frida Kahlo, Helen Keller, Ludwig Van Beethoven, Marquês de Sade, Vincent Van Gogh, entre outros tantos nomes”. Essas celebridades assinavam suas artes e marcavam a sua autoria por meio da sua própria história de vida. Contudo, para alcançar esse patamar, as pessoas com deficiência necessitam de oportunidades de aceitação. É importante notar que todo processo de aceitação do outro inicia com um processo de autoaceitação; senão, como diz Moraes (2004, p. 3), “sem

aceitação de si e auto-respeito, é impossível aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro em seu legítimo outro na convivência, não há convivência social”.

As celebridades supracitadas podem auxiliar educadores, estudantes e toda a comunidade escolar a compreender o modo como experenciam suas histórias e suas vidas. Contar e recontar suas histórias com atenção e detalhes nas aulas, em rodas de contação de histórias, para além de nos revelar suas produções artísticas, pode nos desnudar outras lógicas e outras racionalidades para tocarmos nos temas da deficiência e da inclusão.

No início da década de 1990, a educação inicia o processo de escolarização das pessoas com deficiência em escola comum de ensino regular. Essa história, até então vivida e cunhada pela segregação e exclusão das pessoas com deficiência, começa, a partir de então, a configurar-se uma nova perspectiva educacional sob um olhar inclusivo.

Pensar em inclusão sob o ponto de vista das pessoas com deficiências – com transtornos globais do desenvolvimento, com surdez, com altas habilidades/superdotação, entre outras – incluídas no contexto da sala de aula da escola é pensar em aprendizado e desafio ao mesmo tempo; é, também, compreender que todas as pessoas, em sua diversidade, possuem garantia de direitos. Em relação à diversidade humana, Morin propõe:

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano

é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. (MORIN, 2000, p. 55).

Partindo desse pensamento de Morin sobre a manutenção da diversidade humana, compreendemos que devemos enxergar o ser humano sem julgamento, respeitando a capacidade psíquica e cognitiva das pessoas. O autor provoca-nos à reflexão de visualizar o sujeito na sua totalidade, analisando o contexto dentro de cada realidade particular. Morin remete-nos a pensar que devemos enxergar o outro de acordo com a característica global e multidimensional de cada um, não observando apenas uma parte isolada do ser humano.

Para nos ajudar a pensar a inclusão em seu aspecto conceitual, recorreremos ainda a outros autores que serão apresentados a seguir. De acordo com Ferreira (2010, p. 93), “[...] incluir é o mesmo que compreender, que, por sua vez, quer dizer entender, alcançar com a inteligência”. Essa afirmação de Ferreira permite-nos compreender que a inclusão requer capacidade de compreensão, entendimento do outro.

Corroborando com essa mesma linha de reflexão, Mantoan (2005, p. 96) sustenta que a “inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção”. Com esse entendimento que Mantoan expõe, consideramos que a arte de contação de histórias pode promover a educação e a inclusão social na vida das pessoas com deficiência. De outro lado, Edgar Morin (2004, p. 67) inspira-nos a pensar que “é preciso enxergar com um novo olhar e não com o olhar já constituído”.

Para Guérios, Petraglia e Freire (2022), a inclusão pode ser compreendida como modo de viver, como forma de estar no mundo numa diversidade de espaços sociais, que permite a compreensão da totalidade humana sob a ótica do modo de ser, pensar e agir no mundo com o outro. Lembramos que o Pensamento

Complexo, através de uma ética da religação, propõe que possamos religarmo-nos uns aos outros (MORIN; KERN, 2003).

Assim, Morin instiga-nos a pensar na complexidade da vida como vetor potente de transformação do conhecimento sob a lente da inclusão — a inclusão do ponto de vista de viver, de respeitar, de compreender a vida, do lugar e do espaço de quem somos e de onde estamos falando; mas, também, da tentativa de compreender o lugar de pertença e de direito do outro no mundo. Com isso, podemos constituir um pensamento inclusivo considerando a complexidade humana com enfoque multidimensional e global.

Tomando tais ideias por base, sustentamos a relevância da inclusão e da educação para compreender a outra pessoa, com ou sem deficiência, sondando atenciosamente toda sua complexidade humana. Ao mesmo tempo, entendemos que devemos promover condições necessárias para o seu aprendizado levando em consideração a prática do amor, da empatia e do cuidado. É desse espaço e lugar que a inclusão e a educação devem partir para que oportunizem às pessoas com deficiência, por meio da estratégia da contação de histórias, criarem, narrarem, encenarem e (re)inventarem-se, potencializando as suas próprias histórias de vida.

Compreendemos que a contação de histórias para as crianças com deficiência inclui uma representação de encantamento que permite transcender dialogicamente do mundo real para o da imaginação, assim como da imaginação para o real. Esse movimento favorece que a criança com deficiência, através do lúdico e do imaginário, compreenda o mundo em seu entorno, conviva e ressignifique os seus próprios sentimentos. A vida é expressa por produção de sentidos e significados. A narrativa, na contação de histórias, pode ser direcionada a essa possibilidade, que provoca e abre um leque de caminhos que conduz os seres humanos ao despertar para o pertencimento histórico-cultural e social. Conforme Busatto (2006):

A intenção de inserir a história no contexto escolar é de propiciar cultura, conhecimento, princípios, valores, educação, ética, além de contribuir para uma boa construção de relacionamentos afetivos saudáveis, como: carinho e afeto bons tratos, cuidados pessoais, reeducação alimentar, autoestima [...]. (BUSATTO, 2006, p. 74).

A contação de histórias promove a interação entre as crianças com deficiência numa rede de coletividade, colaboração, socialização e compartilhamento das histórias vivenciadas por cada uma com base na formação da sua própria realidade de vida. Borsa (2007) aponta que

A socialização é um processo interativo, necessário para o desenvolvimento, através do qual a criança satisfaz suas necessidades e assimila a cultura ao mesmo tempo que, reciprocamente, a sociedade se perpetua e desenvolve. Este processo inicia-se com o nascimento e, embora sujeito a mudanças, permanece ao longo de todo o ciclo vital. (BORSA, 2007, p. 1).

Tal processo de socialização é absolutamente crucial para o desenvolvimento. Na infância, a escola tem papel fundamental na organização dos modos como ela pode acontecer, de maneira a potencializar o progresso dos estudantes.

A contação de histórias como estratégia de inclusão no processo de ensino e aprendizagem

No processo de ensino e aprendizagem, a estratégia da contação de histórias pode promover aptidão cognitiva nas estruturações mentais das crianças com deficiência, aspecto fundamental para o exercício da imaginação, da observação, da expressão de ideias e das emoções. Narrativas fluem na educação das crianças e pré-adolescentes, servindo de recurso para diversificar e potencializar a prática pedagógica utilizada pelo docente.

Compreendemos que, quanto mais cedo as crianças estiverem em contato com o universo mágico das histórias, mais poderão ampliar a sua visão da vida, das situações diárias do seu

viver e do mundo. Isso pode ampliar o senso estético, levá-las a uma paixão pelas histórias e fazer delas leitoras por toda a vida. Nesse aspecto da promoção da leitura, o docente pode ser um elemento decisivo para a mudança na vida do seu aluno com deficiência quando este não tem uma família leitora e atenciosa para com esta prática. Também uma ação instrutiva do professor às famílias é estimular seus filhos a lerem, e mesmo conscientizá-las da importância que pode ter o ato de contarem histórias para o desenvolvimento dos seus filhos.

Por meio da arte da contação de histórias, o docente possibilita às crianças com ou sem deficiência o desenvolvimento de sua sensibilidade estética e ética, assim como trabalha a partilha social de conhecimentos, sentimentos e representações, levando-as a viajarem pelo mundo da imaginação, dando-lhes melhores condições para lidarem com os possíveis desafios que a vida oferece. Ele pode, ainda, estimular os estudantes a praticarem o exercício de uma cidadania responsável e feliz (MORAES, 2004).

É na hora da contação de histórias que acontece a religação entre a fantasia e a realidade, capaz de conduzir quem está ouvindo a prazerosos momentos de reflexão. Comumente, o contador de histórias incorpora a personagem, dando-lhe vida e transmitindo emoções. Desse modo,

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

Com base na fala supracitada, concordamos que os docentes são os responsáveis por selecionarem as histórias a serem narradas com base na faixa etária, no contexto sociocultural e no nível de compreensão das crianças. Compete aos docentes, também, utilizarem a ferramen-

ta pedagógica de contação de histórias como prática de ensino em sala de aula e como instrumento de trabalho para promover a reflexão crítica e o aprendizado dos seus estudantes.

Com base nisso, compreendemos que o docente deve adotar uma proposta educacional que promova reflexão-ação, inserindo o sentimento de amor. É o que Torre (1998) chama de *sentipensamento*. Segundo o próprio autor, é a integração entre o sentir e o pensar que permitirá ao docente visualizar o outro na sua inteireza, com a proposta de colaborar com o processo de construção do ser humano, levando em consideração o amor, a criatividade, as emoções, os sentimentos e os diálogos. Oliveira (2009) aborda que:

O melhor instrumento e a técnica mais eficiente são o amor e a criatividade, unidos à preocupação com os objetivos do trabalho, com o nosso público e com a mensagem a ser transmitida. É preciso que o professor goste de Literatura Infantil, que ele se encante com o que lê, pois somente assim poderá transmitir a história com entusiasmo e vibração. Se o professor for um apaixonado pela Literatura Infantil, provavel-

mente os alunos se apaixonarão também. Para ler um texto de Literatura Infantil é preciso ter o coração de criança. Muitas vezes lemos uma mesma história e não gostamos, uma criança lê a mesma história e fica encantada. Isso pode acontecer porque lemos com a cabeça de adulto. (OLIVEIRA, 2009, p. 15).

De acordo com a referida autora, esse feedback que recebemos é crucial quando realizamos a contação de histórias, pois as crianças com deficiência transmitem reações de entusiasmo ou não ao ouvir e/ou perceber a história contada pelo docente. Cabe ao professor capturar a devolutiva dada pela criança. Cabe também a ele perceber a atenção, a participação e o entusiasmo dos estudantes, para que possa permanecer contando a história ou utilizar outros recursos para enriquecer o contexto da narração, mudando assim as suas formas de narrar.

Segundo Duarte (2022), há vários tipos de narrativas, subdivididas em: Romance, Novela, Conto, Crônica e Fábula. Nesse sentido, o quadro 1 descreve os tipos de narrativa e a função exercida por cada uma delas.

Quadro 1 – Tipos de narrativas

TIPOS DE NARRATIVAS	FUNÇÕES
ROMANCE	É uma narrativa sobre um acontecimento ficcional no qual são representados aspectos da vida pessoal, familiar ou social de uma ou várias personagens. Gira em torno de vários conflitos, sendo um principal e os demais secundários, formando assim o enredo.
NOVELA	Assim como o romance, a novela comporta várias personagens, sendo que o desenrolar do enredo acontece numa sequência temporal bem marcada. Atualmente, a novela televisiva tem o objetivo de nos entreter, bem como de nos seduzir com o desenrolar dos acontecimentos, pois a maioria foca assuntos relacionados à vida cotidiana.
CONTOS CONTOS POPULARES CONTOS DE FADA	É uma narrativa mais curta, densa, com poucos personagens, e apresenta um só conflito, sendo que o espaço e o tempo também são reduzidos. Os contos populares remetem às questões folclóricas de um grupo, os mitos, que se assemelham em muito com os contos, pois contam histórias oriundas de um povo. Nos contos de fadas são retratadas ações mágicas representadas por seres imaginários.

CRÔNICA	Também sendo um gênero literário, a crônica é um texto mais informal que trabalha aspectos da vida cotidiana. Muitas vezes num tom muito “sutil”, o cronista faz uma espécie de denúncia contra os problemas sociais através do poder da linguagem.
FÁBULA	Geralmente composta por personagens representados na figura de animais, é de caráter pedagógico, pois transmite noções de cunho moral e ético. Quando são representadas por personagens inanimados, recebem o nome de “Apólogo”, mas a intenção é a mesma da fábula. As fábulas são baseadas em lições que se espera que sejam absorvidas pelas crianças, possivelmente levadas para a vida adulta.

Fonte: adaptado de Duarte (2022).

Sabendo disso, compreendemos que os docentes podem escolher intencionalmente entre as diferentes formas narrativas com o intuito de estimular o despertar da imaginação das crianças, para conduzirem-nas ao encantamento pela leitura e pela narração. Agregado a isso, o docente pode fazer uso de outros objetos que também potencializam a contação de histórias, tais como: sacolas de livros de literatura diversificados, dentre os quais as crianças podem escolher a história que desejam ouvir naquele momento; fantoches, dedoches e bonecos para auxiliarem na narrativa; aventais de contação de histórias, com personagens adesivos a serem integrados no cenário do avental à medida que a história vai sendo narrada; realização da encenação de um teatro a partir da história; álbum seriado; e diversos outros meios (podem ser explorados, inclusive, recursos midiáticos).

Compreendemos ainda que há várias maneiras e técnicas de contar histórias. Por isso, o docente que realiza a contação de histórias deve selecionar a maneira mais oportuna de contar e recontar as histórias por meios de várias e diferentes técnicas, explorando-as. Nesse sentido, Edi Fonseca (2012) apresenta algumas ferramentas:

BAÚ DE HISTÓRIAS: Pode ser utilizado nos momentos em que o professor contar histórias ou pelas crianças. Dentro dele são guardados os objetos que farão parte da narração. Uma simples pena pode ser o pássaro; um lenço, o mar; um pandeiro, a lua; uma caixinha o tesouro; um

leque, uma borboleta... São infinitas as possibilidades de escolha de objetos para representar personagens ou símbolos significativos de uma história. [...] **CENÁRIOS DE PAPEL:** por serem confeccionados em tamanho reduzido (aproximadamente meia folha de cartolina ou papel cartão), são utilizados nas narrativas orais para grupos pequenos. Todos precisam ficar bem de frente para o cenário que se abre. Na junção entre a história narrada, a imagem apresentada e os possíveis personagens de papel, criam-se um clima gostoso e uma nova proposta para a narrativa oral. (FONSECA, 2012, p. 114; 121; 125)

Com base no que foi apresentado, o docente pode construir o seu próprio repertório de recursos que tornará sua aula bem mais atraente, capturando a atenção das crianças com deficiência. Mas é importante lembrar que a técnica não é tudo. Ao contar uma história, o docente necessita estar bem emocionalmente para que a narração flua naturalmente; assim,

Para contar uma história, seja qual for, é bom saber como se faz, afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes [...] Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção. [...] Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras. [...] Contar histórias é uma arte [...] e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declaração ou ‘teatro’ [...]. Ela é o uso simples e harmônico da voz. (ABRAMOVICH, 2009, p. 18).

Conforme a referida autora, a contação de histórias é uma arte em que o docente é promovido a artista, porque é através do professor que as pessoas com ou sem deficiência sentirão a voz como instrumento que vai modular os movimentos corporais para prender a atenção dos estudantes. O docente que narra deve colocar à disposição da contação a agilidade e originalidade na entonação da voz para expressar o amor, a ternura, o carinho e o suspense. Outra técnica que maximiza a narração é a música, pois toca as emoções e auxilia as crianças a imaginarem o cenário, o momento e o lugar em que ocorre a cena da história.

Uma estratégia importante é fazermos com que os alunos se sintam parte da dinâmica daquele momento. Para isso, os professores podem começar a contação de histórias, na inclusão de estudantes com deficiência, falando sobre alguma história da sua infância, por exemplo. Logo depois, é interessante pedir aos estudantes que participem e contem alguma história que já conhecem ou sua própria história. Entretanto, pode acontecer de nem todos se sentirem à vontade para se expressarem. Ainda assim, oferecer essa oportunidade coparticipativa e colaborativa pode ser um processo significativo e transformador para as crianças com ou sem deficiência. Desse modo, “para que se tenha uma educação humana e transformadora, é preciso conceber a educação de forma dialógica. Assim, [...] é essencial que a concepção de educação que permeia a sua formação se fundamente no diálogo entre os sujeitos” (KULISZ, 2004, p. 44). O diálogo, na relação entre docente e estudante, é fundamental para a integração e para a formação de um sujeito dinâmico, reflexivo, crítico e autocrítico.

Também é importante que o docente tenha à disposição oportunidades de formação que lhe permitam um bom desempenho ao trabalhar com a contação de histórias, pois sabemos que não é tarefa fácil e exige preparação; é necessário o desenvolvimento de competências e habilidades por parte do docente. Nesse sen-

tido, Abramovich (2009) sustenta a relevância que o professor tem no processo de narrar com eficiência para as crianças:

[...] para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante... E aí, no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com uma ou outra palavra (ou com várias), empacar ao pronunciar o nome de um determinado personagem ou lugar, mostrar que não percebeu o jeito que o autor construiu suas frases e dando as pausas nos lugares errados [...] Por isso, ler o livro antes, bem lido, sentir como nos pega, nos emociona ou nos irrita... Assim, quando chegar o momento de narrar a história, que se passe a emoção verdadeira, aquela que vem lá de dentro, lá do fundinho, e que por isso, chega no ouvinte [...]. (ABRAMOVICH, 2009, p. 18-20).

Com base na fala da autora, observamos o quanto o docente deve planejar e investir nas suas aulas que serão ministradas para os estudantes com ou sem deficiência, com a intenção de favorecer e participar do processo de formação dos cidadãos que precisam de atenção, amor, carinho, respeito e autonomia.

Narrar e religar saberes

“As narrativas e a imaginação podem nos ajudar a vermos, pensarmos e colocarmos a nossa atenção em construir o mundo de um jeito novo e diferente, a começar pela educação”. (ROLDÃO, 2022)

A proposição central do Pensamento Complexo é a necessidade da religação dos saberes que foram fragmentados ou mutilados sob a cultura disciplinar da modernidade, assim como a busca pela constituição de uma “inteligência da complexidade” (LE MOIGNE, 2000, p. 14). Como apontado por Le Moigne nesse texto, para Morin, esse caminho da religação dos saberes, da construção de uma inteligência da complexidade, de um conhecimento que é multidimensional, é algo a ser construído. E, para essa construção, não há um caminho único ou “receitas” estabelecidas (MORIN, 2005).

Roldão (2022, p. 31) apontou a estratégia da narrativa como “[...] um dos momentos de ápice (ao modo *eureka!*)” em seu estudo de doutorado, ao perceber que as narrativas favorecem a religação de diferentes saberes que podem ser apresentados de modo integrado, compondo uma totalidade textual relativamente coesa e não fragmentada. Morin apontou as obras primas [narrativas] como “cosmos culturais, incluindo conhecimentos históricos, religiosos, sociológicos, éticos, filosóficos” (MORIN, 2004, p. 17). Há uma riqueza multidimensional contida neste cosmos, “de sensibilidade, de conhecimento e, também de pensamento” (MORIN, 2004, p. 19). Entendemos que algumas histórias são um pequeno holograma da vida e da sociedade.

Tendo essas ideias por base, apontamos que a participação nos momentos de contação de histórias nas aulas pode ser explorada pelos professores de diversas formas, assumindo-os como momentos de aprendizagem em que o conhecimento pode ser trabalhado de maneira integrada e não fragmentada. Diferentes saberes podem ser trabalhados e discutidos a partir da narração e fruição de histórias; não apenas saberes da geografia ou da matemática, mas também saberes referentes à dimensão ética, estética e filosófica da existência, dentre outras.

A contação de histórias pode ser muito bem acolhida no trabalho pedagógico realizado a partir de diferentes abordagens teóricas devido ao seu caráter lúdico e ao seu envolvimento com o imaginário — aspectos bastante pertinentes à educação infanto-juvenil em geral. Contudo, devido ao seu caráter integrador, destacamos de modo especial sua natureza particularmente potente como estratégia no trabalho educativo na abordagem de uma Pedagogia Complexa, que, a partir das diretrizes trazidas pelo Pensamento Complexo, investe, conforme explicita Sá (2019, 2021), em uma compreensão multidimensional e complexa da constituição da realidade educacional implicada em um processo auto-eco-organizador. Corroborando as ideias trazidas por Morin (MORIN; LE

MOIGNE, 2000), Sá (2019, p. 53) afirma que “é preciso que a escola contemporânea, [...] à luz de uma Pedagogia Complexa, referenciada pelo Pensamento Complexo, fomenta, semeie, proponha a religação dos saberes”. A contação de histórias pode despertar tal curiosidade pelos diferentes saberes.

Há muitas e variadas formas de se contar uma história, e toda história traz em si múltiplos saberes inclusos em seu enredo. Daqueles que são trazidos na própria narrativa, alguns podem ser salientados; outros podem ser desdobrados; outros podem ser abraçados com novos saberes, em um diálogo reflexivo que se desdobra na geração de novas histórias. São histórias dentro de histórias, saberes em diálogo com outros saberes.

As narrativas são prenes de saberes múltiplos. Todavia, é preciso saber trabalhar esses saberes, explorando ao máximo o potencial que cada narrativa traz em si. Por sua vez, essa exploração pode ser realizada por múltiplas entradas; diversos caminhos podem ser abertos para isso, tal qual a própria exploração da religação dos saberes. Puxa-se um fio da trama aqui, enreda-se esse fio com outro fio ali, e uma nova trama pode ir sendo entretecida a partir da narrativa inicial.

Morin, Ciurana e Motta (2003) propõem um conjunto de princípios metodológicos que podem funcionar como guias para o pensar complexo. O primeiro desses princípios, conhecido como Princípio Sistêmico ou Organizacional, propõe que é impossível conhecer o Todo sem conhecer as partes, e vice-versa. Ainda, o Todo é mais e menos do que a soma das partes, devido às emergências que surgem como efeitos organizacionais.

No trabalho com a contação de histórias, essa relação dialógica entre as partes e o todo que compõem as histórias narradas e fruídas nas aulas vão sendo trabalhados por meio dessa estratégia, que pode ser intencionalmente explorada pelos professores na sua prática docente. Certamente, há na contação de uma boa história a vivência de uma experiência

estética pelo fruidor. Contudo, não é necessário que finalizemos a nossa relação com uma história nessa experiência. Ela pode ter outros desdobramentos, que gerem também outras experiências, intencionalmente organizados na aprendizagem.

Considerações finais

Buscamos neste artigo investigar como o ato de contar histórias pode ser compreendido à luz do Pensamento Complexo. Com vistas a tal objetivo, visitamos escritos de Edgar Morin que abordam o tema da literatura. A partir daí, foram destacados três aspectos que nos inspiraram a construir uma possível compreensão da contação de histórias à luz do pensamento moriniano: contação de histórias, ou o trabalho com a literatura, como modo de ensaiar uma compreensão do humano; o trabalho com a contação de histórias como modo de inclusão; e a contação de histórias e o trabalho com a literatura como modo de religar saberes no processo ensino-aprendizagem na educação.

Como demonstrado ao longo do texto, a contação de histórias pode ser uma rica estratégia na educação infanto-juvenil de um modo geral, devido aos seus aspectos lúdicos e imaginativos e, sobretudo, na Pedagogia Complexa (SÁ, 2019, 2021), dada a sua ampla possibilidade estratégica no trabalho com a religação dos saberes.

Embora, até onde tenhamos conhecimento em nossos estudos, Edgar Morin não tenha se detido em escrever especificamente sobre a contação de histórias, a investigação mostrou ser possível inspirarmo-nos em algumas das ideias de Morin sobre o tema da literatura para construirmos uma concepção acerca da contação de histórias à luz do Pensamento Complexo e a sua associação à dimensão formativa da educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. 14. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

ALVES, R. **A menina e o pássaro encantado**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

ALVES, R. **Se é bom ou se é mau**. São Paulo: Paulus, 2007.

ALVES, R. **O patinho que não aprendeu a voar**. 16. ed. São Paulo: Paulus, 2014.

BARROS, M. de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BORSA, J. C. **O papel da Escola no processo de socialização infantil**. 2007. Disponível em: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2022.

BUSATTO, C. **A Arte de Contar Histórias no século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

DUARTE, V. M. do N. Tipos de Narrativa. **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/redacao/tipos-narrativa.htm>> Acesso em: 06 jul. 2022.

ESTÉS, C. P. **O dom da História: uma fábula sobre o que é suficiente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

ESTÉS, C. P. **A Ciranda das Mulheres Sábias: ser jovem enquanto velha, velha enquanto jovem**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

FERREIRA, C. A. Vivências de Integração Curricular na Metodologia de Trabalho de Projecto. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 18, n. 1, p. 91-105, 2010.

FONSECA, E. (org.). **Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil**. São Paulo: Blucher, 2012.

GARCIA, W. *et al.* **Baú do professor**. Belo Horizonte: Fapi, 2003.

GOMBRICH, E. H. Estranhos começos: povos pré-históricos e primitivos; América Antiga. In: GOMBRICH, E. H. **História da Arte**. 13. ed. São Paulo: Círculo do Livro S. A., 1977. p 19-30.

GONÇALO JUNIOR. **É uma pena não viver: uma biografia de Rubem Alves**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2015.

GUÉRIOS, E.; PETRAGLIA, I.; FREIRE, M. M. Inclusão como modo de viver: bem viver. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 38, n. 1, p. 1-25, 2022.

KULISZ, B. **Professoras em cena: O que faz a diferença?** Porto Alegre: Mediação, 2004.

LE MOIGNE, J. L. Prefácio: Uma nova reforma do

- entendimento: “a inteligência da complexidade”. *In*: MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000. p. 13-24.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 182, p. 24-26, mai. 2005.
- MENENGUCI, L. P. O processo inclusivo na educação e na sociedade: atuando em redes. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7, 2011, Londrina. **Anais eletrônicos** [...]. Londrina: UEL, 2011. p. 110-121.
- MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.
- MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, E. **A cabeça bem feita**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MORIN, E. A inclusão: verdade da literatura. *In*: ROSING, T. M. K et. al. (Org.). **Edgar Morin: religando fronteiras**. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 13-20.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MORIN, E. **Meus demônios**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- MORIN, E. Os livros que fizeram a diferença. *In*: PENA-VEJA, A.; WOLTON, D. **Edgar Morin: um pensamento livre para o século 21**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. p. 285-294.
- MORIN, E.; CIURANA; E. R; MOTTA, R. D. **Educar na Era Planetária: O Pensamento Complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.
- MORIN, E; KERN, A. B. **Terra Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000. p. 13-24.
- OLIVEIRA, M. A. **Dinâmicas em literatura infantil**. São Paulo: Paulinas, 2009.
- ROLDÃO, F. D. **Diálogos com Morin e Vigotski: contribuição para estratégias imaginativas na universidade**. 2022. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.
- RODRIGUES, E. B. T. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia: Gwaya, 2005.
- SÁ, R. A. Contribuições Teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma Pedagogia Complexa. *In*: SÁ, R. A. de; BEHRENS, M. A. (Org.). **Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2019. p. 11-63.
- SÁ, R. A.; BEHRENS, M. A. Construtos teóricos do saber da ética para uma pedagogia complexa. **Polyphonia**, Universidade Federal de Goiás, v. 32, n. 1, p. 50-65, jan./jun. 2021.
- TORRE, S. de La. **Enfoque de interacción socio-cultural: um modelo de formación integral en la enseñanza**. Universidade de Barcelona: Mimeo, 1998.

Recebido em: 08/07/2022
Aprovado em: 05/10/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

A PREPARAÇÃO DO CONTO E DO CONTADOR DE HISTÓRIAS

*Luciene Souza Santos**
Universidade Estadual de Feira de Santana
<https://orcid.org/0000-0002-6751-1070>

*Mary de Andrade Arapiraca***
Universidade Federal da Bahia
<https://orcid.org/0000-0001-9721-5988>

*Luciana Maria Ávila Carvalho****
Escola Gurilândia
<https://orcid.org/0000-0003-2638-4260>

RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir sobre a constituição do sujeito como contador de histórias. O estudo aqui apresentado defende a ideia de que existe um portador de memórias em cada pessoa, que pode se revelar e se constituir em contador ou contadora de histórias, se dessa forma se descobrir. Tomando a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) como lócus da investigação, de inspiração etnográfica, e estudantes de Pedagogia como sujeitos da pesquisa, o estudo desenvolveu-se seguindo uma combinação de procedimentos e dispositivos de produção e coleta de dados e informações, o que compreendeu uma necessária pesquisa bibliográfica e a criação e implementação de uma oficina de contação de histórias para os sujeitos da pesquisa, com realização de um grupo focal ao final das atividades. A discussão aqui posta é resultado do percurso de contação e escuta de muitas histórias que nasceu a partir da questão norteadora desse estudo: Que caminhos podem ser percorridos para a formação de sujeitos contadores de histórias? Tal questão foi respondida ou, por vezes, desdobrada em muitas outras. As reflexões que o estudo produziu a partir da interação com os jovens estudantes autorizam as autoras a apontar como resultados: o contador de histórias aprende a contar a partir da rememoração das suas histórias fundantes – memória afetiva –, e é contando, muitas e muitas vezes, que ele se forma na arte de contar.

Palavras-chave: conto; contador de histórias; memória afetiva; modos de narrar; preparação.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UESF). Feira de Santana, Bahia, Brasil. E-mail: lssantos@uefs.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular da Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: marya@ufba.br

*** Especialista em Ludicidade no Desenvolvimento Criativo de Pessoas pelo Instituto de Educação Superior UNYAHNA. Professora da Rede Particular de Ensino de Salvador. Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: luciannamariaavila@gmail.com

ABSTRACT

THE PREPARATION OF THE TALE AND THE STORY TELLER

The purpose of this article is to reflect on the constitution of the subject as a storyteller. The study presented here defends the idea that there is a memory carrier in every person, who can reveal and constitute him or herself as a storyteller, if he or she discovers this way. Taking the Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) as the investigation locus, of ethnographic inspiration, and Pedagogy students as the research subjects, the study was developed following a procedure and device combination of producing and collecting data and information, which comprised a necessary bibliographic research, and the creation and implementation of a storytelling workshop for the research subjects, with a focus group at the end of the activities. The discussion presented here is the result of a storytelling and listening to many stories journey that was born from the guiding question of this study: What paths can be taken to form storytellers? This question was answered or, sometimes, unfolded into many others. The thoughts that the study produced from the interaction with the young students, authorize the authors to point as results: the storyteller learns to tell from the remembrance of his founding stories – affective memory –, and it is by telling, many and many times, that he forms himself into the art of telling stories.

Keywords: tale; storyteller; affective memory; ways of telling; preparation.

RESUMEN

LA PREPARACIÓN DEL CUENTO Y DEL CUENTACUENTOS

El propósito de este artículo es reflexionar sobre la constitución del sujeto como cuentacuentos. El estudio que aquí se presenta defiende la idea de que hay un portador de recuerdos en cada persona, que puede revelarse y convertirse en cuentacuentos, si se descubre a sí mismo de esta manera. Utilizando como locus de investigación la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahía (UFBA), la inspiración etnográfica y los estudiantes de Pedagogía como sujetos de investigación, el estudio se desarrolló siguiendo una combinación de procedimientos y dispositivos para la producción y recolección de datos e informaciones, que incluyó una necesaria investigación bibliográfica y la creación e implementación de un taller de narración de historias para los sujetos de investigación con un grupo focal al final de las actividades. La discusión aquí expuesta es el resultado de un recorrido de narración y escucha de muchas historias que nació de la pregunta orientadora de este estudio: ¿Qué caminos se pueden seguir para la formación de sujetos narradores? Esta pregunta fue respondida o, en ocasiones, desdoblada en muchas otras. Las reflexiones que el estudio produjo a partir de la interacción con jóvenes estudiantes, autorizan a los autores a señalar como resultados: el cuentacuentos aprende a narrar desde el recuerdo de sus historias fundantes – memoria afectiva – y es narrando, una y otra vez, que se va formando en el arte de narrar.

Palabras clave: cuento; cuentacuentos; memoria afectiva; modos de narrar; preparación.

Introdução

O presente texto versa sobre a experiência vivenciada por meio de uma pesquisa-formação na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde uma disciplina optativa EDCC60 *Vamos Contar Outra Vez?* Oficina de Contação de Histórias foi criada como proposta de intervenção, especialmente para a pesquisa. O propósito da disciplina foi o de mobilizar os estudantes matriculados a experimentar práticas de performances de narrativas orais em espaços de educação formal e não formal no intuito de compreender o caminho metodológico da constituição do sujeito em contador de histórias contemporâneo.

São muitas as inquietações sobre o caminho metodológico constituído para a formação do contador de histórias, especialmente no que tange à preparação desse narrador numa relação dinâmica entre os três elementos que envolvem a arte de contar histórias: o contador, o ouvinte e o conto (MATOS, 2005). Assim, foram muitas também as inquietações que emergiram do grupo de alunos matriculados em EDCC60, disciplina optativa ofertada aos estudantes do curso de Pedagogia da UFBA. Ao observarem a ementa da disciplina – “Fundamentos teórico-práticos acerca da arte de contar histórias; repertório de histórias da narrativa oral e escrita; arte de contação de histórias; memória afetiva de contadores de histórias em espaços de educação formal e não formal.” –, os estudantes matriculados apresentaram expectativas diversas, tais como:

[...] me matriculei nessa disciplina por considerá-la imprescindível no processo de nossa formação enquanto educador que valoriza a tradição popular, tão importante para o resgate cultural e ancestral de um povo. (NARRADOR 1, Grupo de discussão realizado em 16/08/2011).

[...] peguei essa disciplina porque imagino que ela será diferente de tudo que eu já vivi dentro da Faculdade de Educação. Acredito que, através dela, eu vou aprender a contar histórias bem melhor do que faço hoje. (NARRADORA 2, Grupo de discussão realizado em 16/08/2011).

[...] observei que essa era uma das disciplinas mais procuradas e mais recomendadas durante a matrícula, recebi boas referências, principalmente que ela vai enriquecer a minha formação pessoal e profissional... E é isso que eu espero. (NARRADORA 3, Grupo de discussão realizado em 16/08/2011).

[...] essa disciplina, para mim, é como um convite para embarcar num mundo de sonhos, encantos e magia, onde eu vou aprender a contar bem uma história e vou poder passar tudo adiante. (NARRADORA 4, Grupo de discussão realizado em 16/08/2011).

[...] imaginei que cursar essa disciplina seria como encontrar, na Faculdade de Educação, uma porta mágica, cheia de pó de risadas, dourado que nem um sol... Assim como nos livros de histórias, procuro um lugar cheio de fantasia que, ao mesmo tempo, seria real, recheado com algodão doce lá do céu, como as nuvens que a gente come com os olhos em dias ensolarados. (NARRADORA 5, Grupo de discussão realizado em 16/08/2011).

Segundo os atores desta pesquisa, ao mesmo tempo em que desejavam encontrar o universo imaginário presente nos livros, também esperavam interagir com o que há de fantástico na cultura popular, matéria-prima das histórias. Sinalizaram ainda a vontade de aprender a contar histórias para vencer a timidez, para conquistar a atenção de seus alunos, para melhorar a qualidade de suas aulas e para adentrar no universo infinito das emoções e aprendizagens provocadas pelas narrativas orais, descrito aqui por Abramovich (2005, p. 23):

Ouvir [...] histórias é também desenvolver todo o potencial crítico da criança. É formar a opinião, é ir formulando os próprios critérios, é começar a amar um autor, um gênero, uma ideia e daí ir seguindo por essa trilha e ir encontrando outros e novos valores (que talvez façam redobrar o amor pelo autor ou viver uma decepção... Mas isto tudo faz parte da vida).

Todo o grupo da oficina, depois que conseguiu iniciar a partilha de sua memória afetiva, mobilizou emoções capazes de acionar o desejo de narrar. Prova disso foi a entrega desses sujeitos durante o relato das narrativas fun-

dantes oriundas do contato com um contador tradicional. Histórias trocadas, desejo aguçado, foi o momento de saber um pouco mais sobre a estrutura do conto e sobre a preparação do contador de histórias. Como memorizar um conto? Como narrar com emoção? Como usar a voz de maneira apropriada? E o corpo? É necessário ser ator? Como envolver os ouvintes durante a narração? E foi Abramovich (2005, p. 23) quem os ajudou com as primeiras reflexões:

Para contar uma história, é preciso saber como se faz... Afinal, nela se descobrem palavras novas, se depara com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção... E para isso, quem conta tem que criar o clima de envolvimento, de encanto... Saber dar as pausas, o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário, visualizar os seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei... E tantas coisas mais...

Contar de memória é uma operação sofisticada, que exige leitura aprofundada do conto, apreensão de sua linguagem simbólica e do seu sentido mais profundo. Para isso, é necessária uma identificação estreita com as personagens, as situações vivenciadas por elas e suas próprias vivências cotidianas como contador de histórias. Como converter o conto lido ou ouvido em *performance* é o objeto do texto que segue, quando se comenta sobre o processo de memorização da própria narrativa oral.

O conto: da estátua ao corpo em movimento

Para guiar o grupo no intuito de construir os processos de memorização do conto, Matos e Sorsy (2009, p. 9) foram convidadas para apontar os diálogos estabelecidos metodologicamente:

O grande segredo dos bons contadores está na perfeita assimilação daquilo que pretendem contar. Assimilação no sentido de apropriação. Apropriar-se de uma história é processá-la no interior de si mesmo. É deixar-se impregnar de

tal forma por ela, que todos os sentidos possam ser aguçados e que todo o corpo possa naturalmente comunicá-la pelos gestos, expressões faciais e corporais, entonação de voz, ritmo etc.

Ao aproximar-se das personagens, ao buscar uma similaridade com as situações vividas por elas na história, ao enxergar o que delas existe em si, mesmo em se tratando de personagens reais ou ficcionais, o contador de histórias dá início ao processo de apropriação do conto. Para isso, é necessário estar aberto à invasão dos contos que o escolhem e, dessa forma, deixar-se possuir pelo prazer ou tristeza que transborda de uma história bem sentida, no corpo e na alma, que por certo encontrará eco no jogo jogado de narrador e seu público.

Quando expõe fisicamente diante do público, o jogador-narrador se defronta com todas as questões de atuação teatral; seu corpo passa a significar tanto quanto significam os corpos dos jogadores-personagens. As variações de seu olhar, sua movimentação, a qualidade da concentração, a diversidade da emissão vocal não pode deixar de ser lidos e interpretados pela plateia. (PROPP, 1984, p. 87).

Para dar vazão a esse processo, os atores desta pesquisa percorreram um caminho metodológico comum à formação de contadores de histórias, que começa com a narração oral da memória afetiva e a reflexão sobre ela, passando o reconhecimento das semelhanças entre as histórias que se gosta de ouvir ou contar e sua própria vida. Foi se afeiçoando aos personagens de um conto, buscando uma identificação com eles, percebendo as *nuanças* da sua própria trajetória e em que elas se assemelham à dos personagens que os atores desta pesquisa viram a narrativa como uma via capaz de “compartilhar com sabedoria, charme, humor e sutileza as próprias experiências de vida” (MATOS; SORSY, 2009, p. 9).

Quando converte um conto em *performance*, surge uma verdade pela qual o contador revela, de certo modo, sua própria história. Ele empresta a emoção de uma perda, a alegria de um novo amor, a angústia da saudade e toda sorte de sentimentos que um dia já experimentou,

compartilhando, dessa forma, experiências e sonhos. Por isso é tão importante que ele tenha as histórias de cor (do latim *cor, cordis*, coração), que mantenha uma relação estreita com elas e que busque também uma via de mão dupla, em que se alimente da vida e das emoções dos personagens. E é exatamente essa a ligação que as Narradoras 6 e 7 revelam, respectivamente, no grupo de discussão realizado em 13/12/2011:

Eu gosto de contar história de bicho... Aí pode ser histórias de fábulas, de domínio público, até histórias recentes, de conto de autor... É tudo uma mistura [...] Essas histórias têm uma relação direta com o Pássaro Preto, que era contada por minha avó, e também com a minha infância, porque eu vivia na roça – a minha melhor amiga foi uma jabuticabeira...

Eu tento fazer como ele [o irmão], né? De pegar as letras das músicas como eu ouvia e contar...

Eu lembrei de uma vez que a gente estava lá em casa e era no fim do ano, nas férias, e aí tinha um pandeiro de um amigo meu e aí eu peguei o pandeiro – que era só o que eu sabia tocar – aí fui pegando a história da sereia e cantando a música e aí eu via aqueles olhinhos das minhas sobrinhas brilhando... E a pequenininha confirmando que a sereia existe e me contando que um dia foi mergulhar e viu a sereia passar... Aí eu fiquei feliz porque havia uma sementinha das histórias plantada ali...

Para se extraírem as inúmeras mensagens contidas em um conto, faz-se necessário muito estudo, inúmeras leituras e um aprofundamento sobre suas muitas camadas, até que o contador descubra qual é a melhor maneira de trabalhar com ele. Para isso, é preciso pensar no conto como um corpo e enxergar as partes que o constituem. Assim, através dessa analogia, será possível ao contador de histórias enxergar elementos diferentes a cada nova leitura: “Ambos (o conto e o corpo) têm em comum um esqueleto, músculos e tendões. Mas um conto escrito seria como a escultura de um corpo, enquanto, contado, ele seria como o corpo vivo.” (MATOS; SORSY, 2009, p. 18).

Nessa analogia apresentada por Matos e Sorsy (2009, p. 18), o conto é comparado ao corpo: “o esqueleto, os músculos, o sangue e a respiração, o coração.” Traduzindo sua descrição, dizemos que o esqueleto traz a ideia de rigidez, mesmo com as possibilidades presentes nas articulações, e isso faz dele o portador da mensagem do conto, a ideia de começo, meio e fim contida na trama que é passada adiante sem alterações. Os músculos referem-se às imagens que o conto apresenta e que aguçam o imaginário do ouvinte (detalhes sobre locais, características físicas dos personagens, ações, entre outros). O sangue e a respiração são as intenções do contador que conduz a emoção do ouvinte, através da voz, do silêncio, dos gestos, do ritmo, para onde ele deseja. E o coração diz respeito à intenção do conto, que promove a transmissão de uma história de coração para coração e estabelece uma empatia entre o contador e seus ouvintes.

Embora essa analogia tenha sido discutida em sala de aula, o estudo do conto foi realizado nos momentos de solidão, quando os atores da pesquisa se viram diante do desafio de escolher as histórias que desejavam contar, dissecá-las e, ao mesmo tempo, reconstruí-las para o momento da *performance*. Esse repertório foi constituído a partir de duas matrizes, as histórias ouvidas por eles durante as aulas e as lidas, especificamente, no livro *Contos tradicionais do Brasil*, de Luís da Câmara Cascudo (2004), base do nosso próprio repertório. E foi ouvindo e lendo essas histórias que as escolhas do repertório e da metodologia de estudo foram sendo feitas, com a opção por memorizar o que se ouve:

Eu acho que foi muito bacana quando você contava história... Não quando você explicava depois que contava histórias, mas no momento em que você iniciava contando... Eu acho que aquilo ali tinha que ter três vezes no dia, né? Porque era aquilo ali que encadeava todo o motivo daquela aula... Era a história que você contava. E você contava histórias de diferentes modos, mas aquela diferente forma daquele dia podia ser tratada em várias histórias e eu acho que isso

vem... Caramba! Aprender a contar história... Quase que não tem jeito de você aprender no livro... É vendo você fazendo e depois você contando – é realmente é daquele jeito, né?

Quando você trouxe uma menina que falou de dissecar a história – Keu – do esqueleto, foi super bacana, mas pra gente fazer foi super difícil... Mas vendo ela fazer... Quando ela pegou uma história que todo mundo conhecia e fez... Foi super bacana, porque você aí compreende a estrutura daquela história, sabe? Então, ali foi fantástico! Aquele momento foi um dos puxões da minha formação como contadora de histórias... (NARRADORA 6, Grupo de discussão realizado em 13/12/2011).

Ou então de memorizar o que se lê:

[...] quando eu me via diante do livro e precisava memorizar aquele conto que eu tinha escolhido de cor... De coração, né? Eu tentava ao máximo sempre fazer links com minhas vivências anteriores... É muito mais fácil a gente internalizar uma história que nos identificamos do que uma que não disse nada, que não toca a gente! (NARRADORA 8, Grupo de discussão realizado em 13/12/2011).

Para perceber como esse estudo se efetivou, observamos a *performance* dos professores-contadores de histórias e inferimos o caminho metodológico que eles usaram para chegar até ali, especialmente a sua interação com o conto. Entretanto promovemos também uma conversa através de grupo de discussão, quando eles puderam contar um pouco sobre como se efetivou esse processo de interlocução com o texto literário, que efeitos estéticos o conto produziu e que catarses foram também provocadas nesse leitor-ouvinte-narrador: “[...] a maneira pela qual é lido o texto literário é que lhe confere seu estatuto estético; a leitura se define, ao mesmo tempo, como absorção e criação, processo de trocas dinâmicas que constituem a obra na consciência do leitor.” (ZUMTHOR, 2007, p. 51).

As ideias de Zumthor (2007) nos levaram à Estética da Recepção e geraram uma reflexão diante dos processos da experiência estética vivenciada pelos atores desta pesquisa no movimento de aproximação e afastamento do conto, de percepção dos fatos da ficção e da

realidade, de assimilação entre o perfil dos personagens e o do próprio contador de histórias. É o que, para Lima (1979, p. 19), “[...] consiste no prazer originado da oscilação entre o eu e o objeto, oscilação pela qual o sujeito se distancia interessadamente de si, aproximando-se do objeto, e se afasta interessadamente do objeto, aproximando-se de si”. Ver o estudo do conto feito pelo contador de histórias através da Estética da Recepção promoveu a análise do fato artístico e, nesse caso, cultural, focado no texto – escrito ou oral – e no leitor.

E entre os aspectos investigados, destacamos os que foram importantes para a constituição deste estudo e são fundamentais para a compreensão dos processos de estudo e preparação do conto para a conversão da escrita em narrativa oral: 1) a recepção e o efeito que o conto provocou em seu leitor (e fez com que ele fosse escolhido de “cor”); 2) a experiência estética do ato de ler (a emoção que o conto escolhido produziu no leitor a partir dos conhecimentos prévios que ele possui); 3) a possibilidade de preencher os silêncios do conto (a ação de inferência do leitor na construção dos sentimentos que promoveram a verdade do conto no momento da *performance*); 4) a atemporalidade da obra (a capacidade de o conto ser lido, compreendido e narrado oralmente fora do seu tempo de produção); e 5) o desprendimento do conto (quando a narrativa ofereceu ao leitor outras aprendizagens e, até mesmo, novas dimensões da existência). Esses aspectos foram explicitados através da fala de Narradora 9 no grupo de discussão realizado no dia 13/12/2011:

[...] primeiramente, Lu, para que um conto permaneça em minha memória ou para eu memorizá-lo, ele precisa tocar meu coração me interessar verdadeiramente... Estava falando sobre isso na escola em que eu trabalho... A menina e a figueira é um bom exemplo disso. Eu preciso ter uma ligação afetiva com o conto, salientando que eu não apenas decoro, não é um ‘decoreba’... Eu assimilo, compreendo, me apropriado no sentido de gostar e de ter uma verdadeira relação afetiva com o conto. Então,

depois de compreender, assimilar dentro de mim – em meu coração primeiro para depois ir para minha memória, senão não funciona –, a história fica aqui dentro de mim, assimilada de uma forma singular, né? Utilizando a minha forma ou fórmula de ‘decorar’ que é de ‘cor’, de coração. Para que o primeiro passo funcione, também preciso me identificar com o conto, com as situações, com os personagens, lugares. É perceber mesmo o quanto os personagens, as situações, dentre uma infinidade de coisas no conto, têm a ver comigo, com minha trajetória, com minha vida ontem, hoje e o que penso dela para o amanhã. Estruturalmente, depois dos passos acima, eu penso no conto, leio o conto para mim mesma, é o meu teste para ver se conheço muito bem a história que irei contar. Se eu tiver dúvida sobre o que vem depois, eu nem começo a contar... Penso que, se eu conseguir recontar para mim mesma, me emocionar e aprender com o conto e com a história dos personagens, consigo fazer a mesma coisa para qualquer pessoa. Minhas amigas dizem que eu penso em balões, como história em quadinhos... Então, assim se dá meu processo com o conto. Como ele está internalizado, eu desenho os lugares e os personagens do conto em minha mente... É algo meu... Então, toda vez que inicio um conto, algumas palavras que geralmente eu destaco em meu estudo antes do conto me remetem a imagens e, como eu tenho a sequência de imagens em minha cabeça, conseqüentemente sei todas as ações da sequência da história, ou seja, a ordem em que as ações acontecem, mas também o silêncio e as emoções que aparecem. Exemplo: A menina e a figueira. Era uma vez uma menina tão linda que possuía os cabelos dourados como a luz do sol. Nesse caso, a expressão cabelos dourados me remete a uma menina loirinha de cabelos bem claros e longos... Logo sei o que sequencialmente virá depois – que é a mãe penteando os cabelos da menina e por aí sucessivamente... É, na verdade, um esqueleto... Leio a história, escrevo às vezes... Se o conto for muito longo, eu gosto de escrevê-lo, releio para mim mesma, conto para mim mesma e, nesse processo, destaco expressões significativas no início meio e fim da história, que me remetem a imagens, e essas imagens me dão a sequência do conto do início ao fim. Mas o que penso é que tudo depende do primeiro ponto: sempre escolho uma história, um conto que eu gosto, que me toque. Assim, eu conto com prazer e acho que haverá mais chances de que os outros

gostem dele também e, principalmente, muito naturalmente eu irei internalizar esse conto. E mais: todo esse processo que eu relatei se dá naturalmente e é intrínseco. Se eu gosto da história e penso em contá-la, faço como descrevi... Ah, isso vale tanto para o escrito quanto para a história oral...

Os aspectos aqui descritos também foram utilizados por outros pedagogos-contadores de histórias, sujeitos desta pesquisa, com o mesmo objetivo de apreender os processos de estudo e de preparação dos contos a serem apresentados. Embora todos os contos apresentados na roda de histórias, produto final da disciplina EDCC60, estivessem registrados em livros, alguns deles foram também apresentados em nossa oficina, ora por nós, ora por outras contadoras convidadas, com outros estilos de narrar, que também influenciaram a *performance* dos sujeitos de nossa pesquisa.

Por fim, ficou claro com as falas dos atores da pesquisa que a formação do contador é processual, exigente e, principalmente, envolvente, no sentido de criar vínculos entre narrador, narrativas e ouvinte. É esse vínculo que garante a permanência da tradição através da certeza secular de que “contar história é sempre a arte de contar outra vez” (BENJAMIN, 1994, p. 203). Ou, como ensinam Matos e Sorsy (2009, p. 39): “[...] o melhor contador de histórias é aquele cujas histórias são lembradas muitos e muitos anos depois que seu próprio nome tenha sido esquecido.”

A *performance*: o encontro do contador com o conto para dar corpo à narrativa

O contador de histórias desempenha três papéis importantes para a manutenção da cultura oral: narrar, ouvir e absorver as histórias que lhe são contadas. Isso significa, para Fernandes (2007, p. 56), que, quando o contador

[...] narra, é o performer sensível ao auditório, já que incorpora a voz da comunidade; ouve, troca experiências com outros narradores e absorve

as histórias que lhe contam; e cria, torna-se o responsável por constituir um sentido para o que ouviu, bem como para atualizar isso com significantes e significados diferenciados.

Para dar conta desses papéis, o contador de histórias precisa explorar em potencial as narrativas para quem ele empresta corpo e voz, no intuito de potencializar a relação entre ele e o ouvinte no momento em que a *performance* da narrativa se manifesta por meio de mecanismos diversos: a voz que dá poder às palavras e impregna um colorido ao texto (silêncios, pausas, ruídos, personificação de tipos, mudança de volume, velocidade, entonação); o movimento de corpo, que revela as intenções por trás do texto e potencializa os sentidos das palavras (gestos, expressões faciais, mímicas, imitações); e o olhar, que demarca a cumplicidade entre o público e o contador de história, capaz de lhe dar o combustível necessário para mantê-la viva. E é nessa perspectiva que os contadores de histórias defendem a ideia de que ler e contar são atividades distintas:

Aqui talvez seja oportuno fazer uma distinção entre o contador de histórias e o leitor de histórias. A arte do contador envolve expressão corporal, improvisação, interpretação, interação com seus ouvintes. O contador, como vimos, recria o conto juntamente com seu auditório, à medida que conta. O leitor, por sua vez, empresta sua voz ao texto. Pode utilizar recursos vocais para que a leitura se torne mais envolvente para o ouvinte, mas não recria o texto, não improvisa a partir dos estímulos do auditório. O mesmo se dá com o ator que interpreta um texto literário. Ele não pode recriar o texto, não pode interferir no estilo literário do autor. (MATOS; SORSY, 2009, p. 8-9).

E, para dar vazão ao texto, o contador de histórias, antes mesmo de iniciar a *performance*, pensa no espaço físico em que irá realizar a roda de contação e investe em objetos que estimulam a imaginação e que podem funcionar como parceiros importantes para a narração do conto. Cuida do figurino, prepara o cenário – que muitas vezes é apenas uma colcha de

retalhos – e garante o conforto dos ouvintes durante o espaço e o tempo da criação narrativa. No caso dos atores desta pesquisa, eles foram estimulados a usar roupas coloridas, trazer objetos que dessem vazão ao imaginário – do contador e do ouvinte – e coreografar as entradas e saídas de cada contador na medida em que se iniciava uma nova história. Tudo isso para ajudar o ouvinte a entrar na atmosfera do conto.

Ao analisar a *performance* desses contadores de histórias em formação, nos deparamos com a questão de que não é possível transcrever todos esses modos de narrar, porque eles se perdem na descrição, especialmente os que surgem do improviso, da espontaneidade. Descrever o tom de voz, a modulação do enunciado que revela exatamente a intenção do narrador e que provoca uma mudança de sentido no próprio texto ou uma pausa, geradora de uma determinada emoção na plateia, embora não tenham sido o foco deste estudo, foram surpreendentemente incorporados nas *performances* de nossos narradores em formação, o que nos surpreendeu positivamente, considerando sua importância para o ato de narrar.

Começamos a análise da *performance* refletindo sobre o início da roda de histórias, em que o contador provoca no grupo um sentimento de pertença, de união, em que o indivíduo se sente parte de uma comunidade, a exemplo da própria sala de aula. E esse movimento se dá a partir do compartilhamento de canções encantatórias, ou até mesmo uma conversa introdutória, capaz de suscitar o imaginário do grupo. Trata-se do “momento de aquecimento” (MATOS; SORSY, 2009), quando o contador de histórias promove a criação de uma atmosfera catalisadora da atenção e da integração dos envolvidos. E tais comportamentos se mantêm não apenas no início da roda de histórias, mas durante todo o tempo em que o contador conduz a contação.

Os atores desta pesquisa fizeram uso de atividades diversas para promover o momento de aquecimento nas suas rodas de histórias,

através de adivinhas, trava-línguas, quadras e cantigas de roda, utilizando instrumentos musicais e objetos diversos que garantiram olhos e ouvidos à disposição deles. Fizeram isso coletivamente, convocando a plateia para todo o espetáculo e, individualmente, quando introduziam um conto novo. A canção de domínio público “Acalanto”, aprendida durante as oficinas, foi usada em todas as rodas de histórias: “Esse menino não é meu/ me deram para criar/ o consolo de quem cria/ é poder acalantar”. Assim como as encantatórias: “Assim me contaram, assim vos contei...”, ou ainda, “Caminha hoje, caminha amanhã, de tanto caminhar se faz o caminho...” ou “Foi lá que isto se passou, além do Mar Vermelho, além da Floresta Azul, além da Montanha de Cristal, além da Cidade de Palha, lá onde se junta água na peneira...”. Geralmente, quem escolhia determinada fórmula encantatória ou canção mantinha a escolha em todas as rodas de histórias, a exemplo da canção “Sabiá lá na Gaiola”, utilizada por um grupo de contadores.

As fórmulas encantatórias têm como principal função resgatar o prazer de ouvir e, conseqüentemente, levar o ouvinte a universos distintos, carregados de magia e encantamento. Levam-nos ao espaço do “Era uma vez”, onde o impossível é possível, onde heróis e vilões se enfrentam e o bem sempre vence, onde os contadores de histórias em formação, atores desta pesquisa, levaram o seu público a conviver, pela via das narrativas, com o mundo às avessas, como aconselha Chevrier (1986 apud MATOS; SORSY, 2009, p. 134):

Um mundo radicalmente diferente onde o sobrenatural é a regra e onde a ordem habitual das coisas é inversa. É o momento em que todos se encontram unidos, e essa integração ao espaço psíquico do relato favorece plenamente o sentimento de solidariedade e de tomada de consciência de um destino comum.

Para analisar com maior precisão as “boas práticas da contação de histórias” efetivadas por esses contadores, demarcamos alguns itens a serem considerados como indispensáveis na

performance do contador de histórias: Ritmo, Energia, Expressão, Poder, Memorização e Improviso (CARAM; MATOS, 199_).

Para analisar o Ritmo impresso às narrativas apresentadas em sala de aula (ensaios) e durante o evento “Uma vez todo mês”, promovido pelo Grupo de Pesquisa Educação e Linguagem (GELING), remetemo-nos à ideia de Ítalo Calvino (2001, p. 52) quando compara a narrativa a um cavalo: “[...] um meio de transporte cujo tipo de andadura, trote ou galope, depende do percurso a ser executado, embora a velocidade de que se fala aqui seja uma velocidade mental.” Embora se refira, com essa metáfora, à narrativa escrita, tomamos emprestada a mesma ideia para falar de ritmo nas narrativas de tradição oral, em que também é necessário que o narrador não interrompa o galope (o texto) com o uso de expressões que gerem desconforto no ouvinte (aí, né, tá...) e que comprometam o ritmo da história.

Se por ritmo entendemos este galopar seguro, com energia e também suavidade, podemos também entender ritmo como a musicalidade da narrativa, ora mais ágil, ora mais vagarosa, ora com mais volume de voz, ora com menos, ora jogando mais com os graves, ora com os agudos. Enfim, estes predicados colaboram para se criar uma partitura, uma melodia que embala os contos. Aqui se faz necessário aquele olhar atento para perceber onde é possível cavalgar velozmente, e onde parar para um rápido respiro. (BUSATTO, 2008, p. 65).

Quando falamos em velocidade mental, destacamos o ritmo impresso às narrativas e a destreza do cavaleiro (o contador de histórias) em segurar as rédeas do animal (o conto) com firmeza e guiá-lo pelo caminho escolhido, às vezes com mais velocidade, outras com ritmo mais lento, e até mesmo imprimindo uma pausa em determinado momento. É através da consciência de ritmo que o contador de histórias promove a harmonia e a musicalidade necessárias à boa narrativa. Para isso, quem conta precisa estar seguro da história escolhida, no intuito de equacionar equilibradamente o ritmo necessário para dar colorido ao texto.

Imprimir ritmo na narrativa não quer dizer apenas iniciar a narrar velozmente até o final da história. Por ritmo não se entende a velocidade na emissão da voz, onde o narrador chega ao fim exausto e sem ar, mas sim uma relação entre esta velocidade mental, que é a capacidade de pensar ágil, de se adaptar às situações que forem apresentadas pelo conto, e a percepção correta do momento de silenciar. (BUSATTO, 2008, p. 66).

Sentimentos como apreensão, raiva, desespero, coragem, entre outros, foram vividos intensamente nas narrativas apresentadas pelos atores desta pesquisa, especialmente porque promoveram o ritmo necessário para dar vida ao conto. Os narradores aqui em destaque souberam fazer uso equilibrado dos contrários – do silêncio ao grito, da fala ao sussurro, do riso ao choro – e de toda forma de expressão que fez pulsar a história nos corações e mentes dos presentes, conferindo a nossos jovens outra marca necessária à boa prática do contador: a Energia.

Quando o contador de histórias entra em contato com o conto e começa o processo de escolha e estruturação do texto para a narrativa oral, o desenvolvimento do que denominamos energia já começa a acontecer. Segundo Caram e Matos (199_, p. 55):

A energia é a vida na história. Um contador utiliza de sua experiência de vida para falar dos sentimentos dos personagens, descrever os lugares, dar vida àquilo que narra, pois não estará repetindo palavras vazias, mas carregadas de experiência. Nesse caso, elas têm energia.

Quando são tocados pelas histórias, os narradores entram num processo de triangulação entre essas narrativas, as emoções fundantes que dialogam diretamente com elas e as emoções vivenciadas pelo ouvinte durante a escuta do conto. E é essa energia que poderá leva-los ao desejo de narrar. Assim também pode ter acontecido com os contadores de histórias em formação envolvidos com esta pesquisa: no momento da roda de contação, seus ouvintes, em maior ou menor proporção, podem ter sido tomados por uma energia que abriu o desejo de contar uma ou muitas das histórias.

E, para que essa energia se processasse, foi necessário também que o contador de histórias usasse todo o tipo de expressão, no intuito de mobilizar seu ouvinte. Para isso, os atores desta pesquisa precisaram ter uma consciência de corpo – gerada pelos jogos teatrais promovidos nas aulas – que lhes desse a capacidade de reconhecimento, no rosto e no corpo, das expressões capazes de definir sentimentos: “A expressão está ligada à energia e é traduzida em gestos, coisas, ocupação do espaço com o próprio corpo. Usar as mãos, o jeito de se deslocar no espaço imitando o estado de espírito do personagem.” (CARAM; MATOS, 199_, p. 55).

E, mesmo sabendo que contar histórias é diferente de teatralizar o conto, há uma apropriação por parte do contador de histórias da linguagem teatral, recurso didático muito rico e que pode ter determinados aspectos aproveitados na hora da contação. Todavia o limite entre uma arte e outra está no fato de dar ao ouvinte a possibilidade de imaginar ações, personagens, cenários, sem ter de, necessariamente, imitar esses elementos:

No teatro buscamos o gesto exato de cada personagem, sua voz, seu pensamento, de tal maneira que ele se apresente inteiro para quem esteja assistindo. Na narrativa este personagem será concebido pelo ouvinte através de elementos oferecidos pelo narrador, muitas vezes não mais que meia dúzia de palavras, as quais fornecem elementos suficientes para que o personagem crie vida na imaginação do ouvinte. (BUSATTO, 2008, p. 74).

Para Matos e Sorsy (2009), é preciso repensar a função do ator e a função do contador de histórias, pois, assim, a demarcação das diferenças entre eles se dará com maior clareza. Para essas autoras, a principal diferença entre os dois ofícios se encontra na figura do diretor: enquanto o ator precisa de um olho externo, o contador de histórias tem um diretor interior que funciona como um olho interno. E é a partir daí que essas autoras definem: “[...] qualquer pessoa que tenha voz, algum poder de memória e uma capacidade de observação, de reflexão, e que seja capaz de tirar lições da vida é um

contador de histórias em potencial.” (MATOS; SORSY, 2009, p. 37).

Entretanto é a Narradora 10 quem, diante do comentário de uma aluna da EDCC60, define o híbrido entre o ator e o contador de histórias e entre esse último e o próprio professor:

Eu queria comentar o que Luiza falou que, de certo modo, o contador de histórias é um ator. Todos nós vivemos representando papéis. O tempo todo, não é? Representando o papel de professor, papel de comprador, papel de falador, papel de pai, papel de mãe, não é? Então, a gente vive o tempo todo representando... É... Agora, quanto mais a gente adentra esse papel, mais natural ele se torna [...] Lembro que ela disse assim: ‘Fiquei impressionada com Keu que ela, assim, séria etc., ela vai adentrando aquilo, internalizando cada vez mais esse papel (de contadora de histórias) que ela não precisa nem entrar sorrindo e fazendo pantomimas e palhaçadas... Aquilo já está internalizado, não é? E então, ela conta aquilo cada vez mais com naturalidade. E é esse o nosso caminho, o caminho de quando se assume o papel de professor, não é? Você está representando aí um papel, um papel social... Importantíssimo!. Então, quanto mais você penetra nesse papel... É quase que erótico... Os papéis sociais que a gente desempenha são eróticos. Você vai tendo um movimento de penetração cada vez maior... Pra você assumir esse papel cada vez com mais naturalidade. Então, não precisa eu ficar preocupada com: E então, agora Mary está representando o papel de professora... Então, agora eu tenho que mudar o meu olhar, a minha voz, os meus gestos etc...’ Cada vez a gente vai se tornando mais natural. E contação de história é isso... [...] Mas Lu, na vida tudo é assim, um universo de representações... A gente está representando o tempo todo. O importante é fazer isso tudo com naturalidade. (NARRADORA 10, Grupo de discussão realizado em 13/12/2011).

E foi essa naturalidade que o grupo de contadores de histórias em formação imprimiu aos contos que vieram para a roda. Sempre que preciso, buscarem o ator no contador e descreveram espaços e cenários com gestos feitos com as mãos, com a expressão facial ou com todo o corpo.

No momento em que faz uso de sons, gestos, mímicas, no momento em que olha para os seus

ouvintes, o contador de histórias consegue transmitir a verdade do conto e, com isso, ele promove outro elemento das boas práticas de contação de histórias, o poder, que diz respeito à capacidade de “seduzir” o ouvinte, de reter sua atenção e de mantê-lo em estado de encantamento. Para isso, é imprescindível lançar mão dos elementos descritos até aqui: ritmo, energia e expressão, todos em dosagem certa para provocar o compartilhamento da história: “O poder é em suma a capacidade de conduzir o outro numa viagem ao imaginário. Para isto é necessário que haja prazer. O contador precisa sentir prazer ao contar. Se não há prazer, o conto não acontece”. (CARAM; MATOS, 199_, p. 55).

O poder é o elemento que dá ao contador a capacidade de captar o ouvinte no momento da roda de histórias. É o que, para Zumthor (2007, p. 222), significa o momento da *performance* que se processa pelo diálogo, mesmo que a palavra esteja apenas na boca do contador de histórias: “A comunicação oral não pode ser monólogo puro: ela requer imperiosamente um interlocutor, mesmo se reduzido a um papel silencioso. Eis por que o verbo poético exige o calor do contato.”

É através do diálogo que o narrador sente quando é hora de seguir ou de concluir a narrativa, quando é hora de ampliar elementos, de dar mais detalhes, ou de ir desenhando um final. É a metáfora do barco e do capitão, do vento e da vela, descrita por Gislayne Matos (2005) em palestra realizada em Salvador. A história é o barco, o contador está no leme, prestes a seguir viagem. O ouvinte é o vento que sopra a vela do barco através do olhar. Quando o contador olha para o seu ouvinte e estabelece um diálogo silencioso com ele, quando faz a leitura desse ouvinte através do balançar da cabeça, das expressões suscitadas pela história (medo, alegria, tristeza), do murmúrio entre eles, é possível imprimir um ritmo à viagem, é possível alterar o sentido da narrativa e ressignificá-la.

Um outro aspecto importante para dar corpo à narrativa é a memorização. Quando

falamos de memorização, nos referimos também à capacidade do contador de histórias de memorizar o conto, criando as imagens que posteriormente serão descritas para o seu ouvinte.

Quando trouxemos à tona a metáfora do esqueleto para falar, entre outras coisas, da estrutura da narrativa, estávamos nos referindo também ao movimento de memorização do conto, que, para Coelho (1999, p. 21), não é sinônimo de decorar uma história, mas: “[...] é, em primeiro lugar, divertir-se com ela, captar a mensagem que nela está implícita e, em seguida, após algumas leituras, identificar os seus elementos essenciais, isto é, os que constituem a sua estrutura.” Garantir a memorização da estrutura da narrativa é essencial para que o contador de história fique à vontade para explorar melhor o ritmo, a energia, a expressão e o poder da arte de contar histórias, desencadeadores da improvisação, elemento que garante a renovação de uma mesma história cada vez que ela é contada.

A ideia de improviso, no senso comum, é atribuída a algo que não estava previsto e que, mesmo assim, precisou acontecer, geralmente de maneira desorganizada e às pressas. Às vezes, esse tipo de improviso até dá certo. No caso da contação de histórias, improvisar “é deixar acontecer em cena, sem nenhuma preparação prévia, uma criação pessoal que tenha qualidade como se fizesse parte do *script*” (CARAM; MATOS, 199_, p. 56). A técnica do improviso se dá de acordo com o momento vivenciado pelos personagens da história e deve acontecer de maneira espontânea: “A improvisação é uma arte complexa e que consiste em associar o aleatório ao rigor.” (CARAM; MATOS, 199_, p. 56).

A improvisação, ensina Matos (2005), pode nascer de um objeto, de alguém na plateia, de um tropeço, de um barulho e até mesmo de um ato involuntário, como um espirro. Diante disso, o contador de histórias precisa concentrar-se para provocar um esvaziamento que o deixará disponível para a história e precisa ainda ter flexibilidade para aguçar o imaginário

e atribuir, com certa rapidez, uma saída para a situação não prevista. Esse, talvez, seja um dos itens mais importantes para a construção de boas práticas de contação de histórias e, por certo, o mais difícil de ser internalizado, pois exige do contador de histórias uma sutileza para captar e fazer uso de imagens, desejos, emoções, impulsos e todo tipo de sentimento que possa eclodir em uma roda de histórias.

É isso leitor: o percurso desencadeado na EDCC60 e nas atividades dela decorrentes, como o grupo de discussão, a participação em “Uma vez todo mês”, as rodas de histórias em espaços de educação formal e não formal, deixaram marcas indeléveis em todos nós envolvidos, sujeitos da pesquisa, pesquisadora e orientadora.

Considerações Finais

E foi por isso que os atores desta pesquisa chegaram de todos os lados, vindos de semestres letivos diferentes e por razões bem diversas, mas sempre com uma certeza: eles queriam contar, contar e contar! Como se o interesse pelas narrativas orais nunca tivesse se perdido, e a necessidade da arte fosse sempre uma constante, como nos revela Rocha (2010, p. 325):

Ainda assim, um número cada vez maior de pessoas busca, no novo, o velho contador de histórias. Procuram-no, motivados talvez pela fome de fantasia, de beleza e de religiosidade, ou talvez pela secura ou aridez da solidão barulhenta dos tempos modernos... Pois, lembrando Fischer (2007), em uma época em que o homem já pode ir à lua, continuamos e continuaremos precisando de poetas fazendo da lua temas para as suas canções.

E foi buscando – pois, segundo Lispector (1999, p. 180), “é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia” – que eles encontraram, em seus parceiros de trajetória, a inspiração para contar histórias. Foi na memória afetiva do outro que a emoção se definiu e funcionou como dispositivo capaz de comunicar

outras tantas narrativas e de unir as pessoas através das emoções que estão no âmbito do humano e do sagrado. A partir daí as histórias encontraram terreno fértil para desabrochar e agregar valores, como também promoveram experiência estética capaz de imprimir à arte de narrar a transformação necessária que levou o pedagogo em formação até o contador de histórias.

Para isso, o espaço de formação dos jovens contadores de histórias aqui apresentados possibilitou a interação entre narradores, ouvintes e muitas narrativas, numa perspectiva poética que perpassou pesquisa de acervo, contação de histórias em espaços de educação formal e não formal e muitas atividades corporais, musicais, plásticas e cênicas. Foi na experiência que o percurso formativo desses sujeitos se deu, ora pelas rodas de histórias, ora pelos estudos individuais que os conduziram a experiências de aprendizagem articuladas, promotoras da percepção estética e do conhecimento sobre a arte de narrar.

As aprendizagens dos jovens contadores de histórias apresentadas neste estudo perpassaram a imaginação e a criatividade. Tiveram como matéria a própria humanidade, personificada em experiência estética, o que os colocou em contato com imagens internas que, por serem encantadas, tomando emprestada a poesia de Djavan, para nós se revelaram, transportando-nos para o lugar dos saberes, dos sentidos e significados impressos na materialidade da voz, que impõe a função criadora da palavra do narrador:

Segundo Zumthor, a palavra é o sopro criador que emana do corpo e é sua parte mais leve. Ultrapassando sua dimensão acústica, a voz é também a parte menos limitada do corpo.

Ela é habitada pela palavra, mas é anterior a ela. Seu nome é espírito: em hebraico rouah; em grego pneuma, mas também psique; em latim animus. O que ela nos traz, anterior e interiormente à palavra que veicula, é uma questão sobre os começos, sobre o instante sem duração em que os sexos, as gerações, o amor e o ódio eram um. (MATOS, 2005, p. 70).

Escutar as memórias dessa “gente das maravilhas” em pleno processo formativo, ouvir suas histórias – reais e ficcionais –, triangular essas histórias com as que trazemos, tudo isso foi a chave para a produção do conhecimento entranhado nesta pesquisa. Ouvir e contar muitas histórias foram atos que integraram presente, passado e futuro, potencializando o respeito pela tradição oral, portadora de mistérios e sabedoria que se perpetuam até os tempos dos tempos.

E essa história não termina aqui, pois ela agrega outras histórias e personagens incorporados na pesquisa de campo, ela se abre em moldura para que muitas outras histórias dentro dela sejam contadas. Assim como “As mil e uma noites”, ela funciona como espaço de chegadas e partidas para narrativas diversas que foram contadas e vividas no corpo do caminho. Tais histórias ensinam as coisas que cabem nos espaços formais do educar, mas trazem também um novo ensinamento, o dos que se encontram em processo de crescimento pessoal. Nesse percurso, aprendemos... Seguimos com as histórias, sempre carregadas de muitas possibilidades... Sabemos mais de nós do que antes... Pelo menos, tentamos nos entender mais e a tantos que povoam o mundo, por meio do conhecimento outorgado pelos griots, contadores de histórias que nos pegaram pela mão e conduziram ao reino das palavras, onde fomos capazes de procurar um tesouro.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosura e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2005.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter (ed.). **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. Tradução Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo**

- milênio.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- CARAM, Cecília Andrès; MATOS, Gislayne Avelar de. **Convivendo com arte:** ateliers e eventos de contos. Caderno de textos. Belo Horizonte: Frente e Verso, 199_.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil.** 13. ed. São Paulo: Global, 2004.
- COELHO, Betty. **Contar histórias:** uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999.
- FERNANDES, Frederico Augusto Garcia. **A voz e o sentido:** poesia oral em sincronia. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.
- LIMA, Luiz Costa. Introdução: o leitor demanda (d) a literatura. *In:* LIMA, Luiz Costa (coord.). **A literatura e o leitor:** textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 9-39.
- LISPECTOR, Clarisse. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias:** sua dimensão educativa na contemporaneidade. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.
- ROCHA, Vivian Munhoz. **Aprender pela arte a arte de narrar:** educação estética e artística na formação de contadores de histórias. 2010. 200 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.
- ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** São Paulo: EDUC, 2007.

Recebido em: 02/07/2022
Aprovado em: 28/09/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

PLAN AND TELL: EXPERIENCE WITH STORYTELLING AT CELLIJ

*Isabela Delli Colli Zocolaro**
Universidade Estadual Paulista
<http://orcid.org/0000-0002-5952-1930>

*Renata Junqueira de Souza***
Universidade Estadual Paulista
<http://orcid.org/0000-0003-2227-2544>

*Jefferson A. Stevenson****
Wickliffe Progressive Community School
<http://orcid.org/0000-0001-8731-5643>

ABSTRACT

Considering the relevance of listening and telling stories for your human and reading formation, this article aims at showing the importance of planning the moments of storytelling, thinking carefully about the text and the techniques, elements and gestures that will be used in the narrative, so that the listener has a pleasurable experience with history and literature, also, possibilities of reading aloud relating text and image. For this, bibliographic studies were carried out from Busatto (2003), Sisto and Motoyama (2016), Silva (1986) and others, besides an experience report at Center for Studies in Reading and Children's and Youth Literature CELLIJ of UNESP in Presidente Prudente and in the school library Wickliffe Progressive Community School, both spaces that seek ways to offer a humanizing experience with the literary text. Hence, with the studies and experiences described, it is possible to conclude that this millennial practice of storytelling must continue to be part of the experience of the new generations.

Keywords: storytelling; readers formation; literary project.

RESUMO

CONTAR E PLANEJAR: EXPERIÊNCIA COM CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS NO CELLIJ

Considerando a relevância do contar e ouvir histórias para a formação humana e leitora, este artigo busca mostrar a importância de se planejar as contações de histórias, pensando no texto, técnicas, gestos e elementos que serão utilizados na narrativa para que o ouvinte tenha uma experiência prazerosa com a história e a literatura, e, também, possibilidades de leitura em voz alta relacionando

* Master's student in education at Paulista State University "Júlio de Mesquita Filho". Presidente Prudente, São Paulo. E-mail: isabela.zocolaro@unesp.br

** Doctor in Letters from the Paulista State University "Júlio de Mesquita Filho". Associate Professor from the Paulista State University "Júlio de Mesquita Filho". Presidente Prudente, São Paulo. E-mail: recellij@gmail.com

*** Master of Arts from Ohio State University. Library media specialist at Wickliffe Progressive Community School. Upper Arlington-Ohio. E-mail: jeof90@gmail.com

texto e imagem. Para isso, foram realizados estudos bibliográficos a partir de Busatto (2003), Sisto e Motoyama (2016), Silva (1986) e outros, e relatos de experiências ocorridas no Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) da UNESP de Presidente Prudente, e na biblioteca da escola Wickcliffe Progressive Community School, ambos espaços que buscam meios de oferecer uma experiência humanizadora com o texto literário. Desse modo, com os estudos e experiências descritas, é possível concluir que esta prática milenar da contação de história deve continuar fazendo parte da vivência das novas gerações.

Palavras-chave: formação de leitores; contação de histórias; projeto literário.

RESUMEN

CONTAR Y PLANEAR: EXPERIENCIAS CON NARRACIÓN DE HISTORIAS EN EL CELLIJ

Partiendo de la importancia de contar y escuchar historias para la formación humana y lectora, este artículo tiene como finalidad mostrar la importancia de planificar la narración, pensando en el texto, en técnicas, gestos y elementos que se utilizarán en la narración para que el oyente tenga una experiencia agradable con la historia y la literatura, y también posibilidades de lectura en voz alta relacionando texto e imagen. Para ello se realizaron estudios bibliográficos de Busatto (2003), Sisto y Motoyama (2016), Silva (1986) y otros, y relatos de experiencias realizadas en el Centro de Estudios en Lectura y Literatura Infantil y Juvenil (CELLIJ) de la UNESP de Presidente Prudente, y en la biblioteca de la Escuela Comunitaria Progresista de Wickcliffe, ambos espacios buscan formas de ofrecer una experiencia humanizadora con el texto literario. Así, con los estudios y experiencias descritas, es posible concluir que esta milenaria práctica de contar historias debe seguir siendo parte de la experiencia de las nuevas generaciones.

Palabras clave: formación de lectores; narración de cuentos; proyecto literario.

Introduction

Listening to stories is a practice that gives us great pleasure from young ages to adulthood. We can easily remember times when we heard stories, whether told by our grandparents, family, friends or teachers. The act of listening is part of the essence of the human being, as it has been present since the beginning of humanity, and thus it often contributes to their human and reading formation as well as being a way of feeling certain emotions, living art, experiencing conflicts and to amaze oneself. (ABRAMOVICH, 2009).

Thereupon, considering the importance of listening to stories, the relevance of tell-

ing them is perceptible, and as storytelling is an art (SILVA, 1986) it is necessary that telling a story is not done at random, but in a prepared and studied way so that the experience is significant for both the teller and the listener.

Therefore, the topic of this paper emerged from the experience of researchers at the Center for Studies in Reading and Literature for Children and Youth (CELLIJ), and in an internship at the Wicliffe elementary school, in Ashland, USA, where there was a close contact with Children's Literature and the practice of storytelling in the Storytelling Time – Hora

do Conto – project and in the activities of the school library of that institution.

This research is characterized as an experience report. In this article, besides to the theoretical concepts that support our studies, we will present two reports that contribute and enrich the discussion to be addressed.

In the first stage of the investigation, we carried out a bibliographic research which, according to Fonseca (2002, p. 31-32), is a

[...] survey of theoretical references already analyzed, and published by written and electronic means, such as books, scientific articles, web site pages. Any scientific work begins with a bibliographic research, which allows the researcher to know what has already been studied on the subject.

Next, we analyze some experiences lived by the researchers, and we chose two that successfully represent the subjects will be dealt in this study.

At first, in this space of the University, children from different classes of public and private schools come to CELLIJ throughout the year to hear stories and have contact with books at Children's Library of Prudente (BIP). In the Wicliffe school library, activities with the literary text are in charge of the librarian, one of the authors of this paper.

Both institutions, through those responsible for the dissemination of children's literature among children, assume the importance of hearing stories, and the relevance of telling them.

Keeping that in mind, we sought to report the meaning of planning actions for the act of telling stories, bringing some steps and suggestions for this preparation, based theoretically on Silva (1986), Sisto and Motoyama (2016), Abramovich (2009), Busatto (2003) and others, highlighting the differences between reading aloud and storytelling (BAJARD, 1994).

Beyond that, this article also presents two practical examples that aim to highlight the experiences of the entire planning and execution process of a storytelling cycle carried out at the

Center for Studies in Reading and Children's and Youth Literature "Maria Betty Coelho Silva" (CELLIJ), located in State University of São Paulo "Júlio de Mesquita Filho" in Presidente Prudente and at the Wicliffe school.

To this end, from reading this text, it will be possible to have more knowledge of what storytelling really is, its importance, and why this practice needs to remain alive, be prepared and cared for as well as carefully studied by authors who discuss this millennial art.

Plan to Tell: The importance of Storytelling

The art of narrating and telling stories is not a new practice, on the contrary, it is one of the most remote activities of humanity, "since the emergence of ancient civilizations, individuals have sought a way to express themselves and communicate and, hence perpetuate the collective memory of its people" (SILVA, 2014, p. 30). This quest to leave a mark on human history led men to look for a way to communicate, and in this way narrative became part of peoples' culture.

Upon discovering language, whether verbal, written, imagery or symbolic, human beings began to relate, and therefore assumed their natural condition of being social, which is developed through the interaction with other subjects (SILVA, 2014).

Mankind used to communicate in different ways, even in prehistory the narrative was present, and it has been found on the walls of caves, reporting the daily life of that people in cave paintings, "this form of communication has been changing, evolving, but the the need to pass on to the next generations the culture of the peoples, new pieces of information, reports of lived experiences has remained, and with it the act of telling stories." (ZOCOLARO; DONÁ; SOUZA 2020, p. 1639).

From the relationship with other peoples and cultures, human beings began to transmit

their own culture, values, to share stories, experiences, and in this way start a tradition that enriches and fulfills our humanity, the tradition of storytelling.

Through traditional storytellers' orality, whole societies perpetuated and transmitted costumes, values and social organization to future generations. Oral stories enlarged human consciousness, allowing individuals to know the universe and themselves. (SILVA, 2014, p. 20).

As societies evolved, written language was created and spread, standing out from oral tradition.

The oral tradition, which for a long time held a prominent position, began to lose ground to writing, which has gained prestige since its birth, once it is the one that best fulfills the need of modern people (SILVA, 2014, p. 29).

However, the author Valéria Silva (2014) tells us that by putting aside the oral tradition, mankind also moved away from what is its essence, since it is in the affirmation that people are primarily built, that they relate to and identify themselves. Moreover, despite the importance given to written language, the practice of storytelling, according to Celso Sisto (2012) reappears and gains different grounds and prestige.

Societies that did not develop writing, or took longer to enter the literate world, according to Silva (2014), present oral language as the major way of communication, and thus,

In these cultures, traditional storytellers, represented by the elderly, griots, craftsmen, counselors and other members of community, when telling oral stories, fulfill the functions of transmitters and receivers of such stories (SILVA, 2014, p. 31).

In this perspective, oral narrative has been manifesting its presence and importance since the beginning of communication, and with it, storytellers have become essential subjects in society, so that this practice has reached the present day, proving to be still very important, relevant even with the advancement of written language, technology and society.

From small family or population centers to library and theater rooms, the storyteller remained the order of the day. Some wanted it forgotten, others believed in the solidary force of those who bring people together to enchant through the word. More than gathering people, the storyteller has become mandatory in the promotion of reading as well as in the rescue of playfulness and fantasy. Instead of vanishing in time, the storyteller has multiplied. (SISTO, 2012, p. 49).

Hence, it was through the voice of storytellers that the tales of oral literature were perpetuated in humanity, until historians, literati and others went in search of listening and recording, transforming such narratives also into written language (BUSATTO, 2003).

The written language then ensured that these tales reached the present day, but contrary to what some believed, such as Benjamin (1998) who stated that the art of narration was on its way to an end, it did not erase the strength of oral narrative, which for being part of the human essence, continued to exist, and makes itself present through the voice of storytellers.

There was a time when men, women and children gathered to tell and hear stories of witches, fairies, heroes, villains, talking animals and many other characters. This time still exists. The art of storytelling never ended even though many would bet it has no room in the contemporary world, marked by sophisticated technology in communication and a frenetic pace in modern families' lives. Mankind, however, did not abandon its human condition, and the need of telling and hear stories is undoubtedly, part of its nature. (BARBOZA, 2008, p.48, apud SILVA, 2014, p. 50-51).

In this context, understanding that the act of telling stories is part of the essence of the human being, listening to stories is also inserted in their humanity and therefore is very important for the development of any person.

If diving into this universe is fascinating for us adults, who forgot to get inebriated by magic, imagine for a child, who deliberately builds up a world where everything is possible. By telling

him/her a story, we would be providing a rare fulfilment, as we would collaborate to broaden and enrich his/her universe. (BUSATTO, 2003, p.12).

Thus, offering children moments to hear stories is giving them the opportunity to enjoy magic, fantastic possibilities, expanding their experiences. Fanny Abramovich (2009) claims that it is from the story that children will discover new places, other times, other ways of acting and being. Besides, for the author

By hearing stories one can (also) feel important emotions such as sadness, anger, irritation, well-being, fear, joy, dread, insecurity, tranquility, and many others, experiencing everything that the narratives provoke in those who hear them [...] (ABRAMOVICH, 2009, p.17).

In this way, having contact with the stories, for the child, is having contact with all these feelings, which are so human that they end up humanizing us, it is discovering possible challenges to be solved, it is living the climax together with the characters.

Given the above, recognizing the importance of stories, how they have echoed in our humanity since we were little, opening ourselves to a world of magic, human pain and forming ourselves in the real world, it is important to look for activities that offer these moments of telling for children, because we want all of them to have access to the most legitimate storytelling, in which, based on the storyteller's preparation, the listener can be taken to another level, to the most beautiful human sensations.

That is why the art of storytelling involves technique, preparation, knowledge of the story, use of voice, gestures, body and audience:

storytelling involves art, aesthetics and, above all, it makes use of performance with all its characteristics, among them, gestures, body expression, voice, the choice of a good plot and appropriate techniques so that the stories are transmitted and appreciated by listeners (SILVA, 2014, p. 21).

Thus, in order to awaken and open the children's imagination through the telling and use

of literary texts, it is necessary that the story is well told, that it is prepared as well.

It is not only about telling it: it is about doing it well, in a beautiful way, with a crafted language, to affect the other with a good glimpse of what is not easily found on a daily basis with a balanced aesthetic appeal. Only then we can say that our commitment is also to literature. (SISTO; MO-TOYAMA, 2016, p. 112).

By understanding the act of telling, we know, through narrative, to captivate the audience in an easier way, to make them feel the tale, to travel along with the story. When we don't prepare the story, there's a great chance that this won't happen, and thus, give room to a narrative that doesn't matter.

Nothing is more unpleasant than a dull narrative, one that goes along twists, giving room for yawning, deconcentrating and makes the mind wander into places away from those to be suggested by the text (BUSATTO, 2003, p. 65).

As a result, there are several factors to think about when preparing the storytelling, so that it is captivating and legitimate, that it has a commitment to art and literature, and promote it to children, through the use of voice, gestures, performance, sensations and enchantments that the narratives convey.

Thus, we will discuss below about this necessary planning to tell stories.

Storytelling Planning

Abramovich (2009) shows us that to tell any story it is good to know how it is done, understanding that storytelling is an art, it is necessary that whoever is telling it is prepared, knows the different techniques for each audience, knows how to create the atmosphere, engage with the story, as it is the telling "that balances what is heard with what is felt [...]" (ABRAMOVICH, 2009, p. 18).

With this in mind, it is necessary to prepare the telling carefully, thinking about several aspects. One of them is the choice of the story that will be told. Silva (1986) states that to choose

the narrative it is necessary to take into account factors such as the literariness of the work, in addition to rethinking whether it is interesting to listeners, depending on their age group, the place where the narrative will be told, if it is an outdoor space, an indoor and even if they are listeners of different ages or with very different realities. Thus, this author claims that “before telling a story, we need to know if it is an interesting and well-crafted subject. If it is original, it demonstrates a high level of imagination and is able to please children.” (SILVA, 1986, p. 14)

In order to choose the story, is it also important to take into consideration the connection between the storyteller and the text. Once there is no such connection, storytelling will end up being just a way of transmitting pieces of information (BUSATTO, 2003).

Before raising the awareness of listeners, the story must sensitize the teller. The way we see the story is the same of which it is seen by the other. If we take it as distraction or entertainment, it will sound just like this. However, if we believe it can be a light to our way, this is how it will be taken. (BUSATTO, 2003, p. 47 - 48).

Hence, according to the authors concerned, it is important that the storyteller likes what will be narrated, and understands the narrative, “It’s no use dedicating yourself to the text, if you don’t understand its meaning and intention” (BUSATTO, 2003, p. 60). If the teller does not feel close to the story, it is better not to tell it at all, as he/she will be transmitting along with the story his/her anxieties regarding it and the way of narrating. “We cannot hope for a story to involve people if we are not willing to be with it, narrating every detail with its own intention, after all, words can contain much more than their strict meaning” (BUSATTO, 2003), p. 62).

Thus, after choosing the story, it is necessary to study it, which for Silva (1986) is “first of all, having fun with it, capturing the message that is implicit in it and then, after some readings, identifying the its essential elements” (SILVA, 1986, p. 21) so that, in this way, the teller becomes familiar with it, perceives the moments

to rise or fall the intonation and control the speed of the narrative, to use the gestures, the body, and where the story allows new elements to be added, such as objects and techniques. “Studying the story is also choosing the best way or the most appropriate form to present it” (SILVA, 1986, p. 31).

Another part of preparing for storytelling is to reflect on the way and the means to tell, checking the technique that will be used, as well as choosing which external elements will be added. At this moment, according to Sisto and Motoyama (2016), the storyteller uses his sensitivity to understand if in the story there is a possibility to use external resources, or if the simple narrative is better, which, for Silva (1986, p. 31), it is one that “does not require any accessories and is processed through the narrator’s voice, his/her posture. The storyteller, in turn, with his/her hands free, concentrates all the strength on body expression”.

In this sense, “external resources are objects, costumes, instruments, scenarios, projections that help the storyteller to enrich his performance by interacting with the listeners, providing them with a differentiated aesthetic experience” (SISTO; MOTOYAMA, 2016, p. 117).

Nevertheless, to choose such resources, the teller must dialogue with the story to know which media “it accepts”, because if this is neglected, the exaggerated elements, instead of adding to a better experience with the story, will divert the audience’s attention, and jeopardize the narrative. That is why it is very important to study the story, so that we understand the necessary elements, and the technique according to what it “requires”, that is, the narrative offers “clues” that help us choose the best resource and/or technique.

In addition to reflecting on external resources, Sisto and Motoyama (2016) talk about another type of resource that the storyteller should be aware of: internal resources. An example of this would be diving into the story, identifying with it, getting emotional, rehearsing it, repeating it, getting into the

narrative and thereby preparing your story, discovering the essential external resources that leave the teller and listeners calm in the reception of the oral text. “It is important to be aware that if the teller is not well prepared, the use of external resources will be insufficient” (SISTO; MOTOYAMA, 2016, p. 121). Thus, the success of the narrative depends deeply on the relationship of the storyteller’s commitment to the rehearsal and study of history, as well as to the techniques and resources chosen.

Another relevant factor is to create the environment for storytelling, after choosing the narrative, studying it, thinking about the resources and rehearsing it, it is important that the teller creates an engaging magic while he is telling, and that thus captivates attention. From the beginning to the end of the activity, making each action in the story add more meaning to the story, and make it even more interesting.

[...] It is good that the one who tells the story is able to create a touching and captivating environment, enchantment... knows how to control the pace, makes breaks, allows time for children’s imagination builds scenarios, depicts monsters, creates dragons, breaks into houses, get the princess dressed, think of the priest’s face, feels the horse galloping, imagine the crooks’ appearance and so on... (ABRAMOVICH, 2009, p. 21).

It is at this moment that all the preparation previously made will be put into practice, the storyteller will use the chosen technique, the lines, the movements, the songs, all prepared beforehand. It is in the act of telling the story, of captivating the audience, of vividly passing on the chosen narrative, and “for the narrative to be alive, you [the teller??] must also be alive. Perceive each passage of the text, feel it as if it were part of you, as if those experiences were also yours” (BUSATTO, 2003, p. 62).

Given the above, it is understandable the importance of the audience, it is for them that the story is prepared, so that they can experience together with the storyteller the pleasurable moment of telling a story and thus be closer to this art. It is the listeners who make stories

happen, without them, any story is still just an idea, subject to the unpredictability of the audience. Thus, “for a storyteller, the story only comes true, it only becomes reality when it is shared with the listeners. Before that, it is just a hypothesis and is almost entirely in the realm of possibilities” (SISTO; MOTOYAMA, 2016, p. 116).

As the audience is indispensable for storytelling, it is important to think about the storyteller’s relationship with his listeners, look them in the eye, respect the time to imagine the story, this interaction with the audience is one of the characteristics that differentiates “Reading” from “Telling”. Since unlike reading the story aloud,

Telling requires a direct connection with the audience which, in this case, comes from internal resources such as emotions, affections, personal experiences, and the external ones like gestures, intonation as well as the narrator’s body expression (SILVA, 2014, p. 55).

Bajard (1994) tells us more about this difference. For him, “Reading” is a personal practice, “saying” is reading aloud transmitting the text to someone, and “telling” is free, not tied to the text, allowing adaptations. Thus, for the author, telling is not just saying (reading the text aloud); in saying it is only necessary to convey the text as it is written. Both saying and telling require preparation, but when telling the text, the storyteller can reformulate it according to the needs of the moment, giving rise to spontaneity, to the narrator’s creativity, “the storyteller knows how to fill his plot with contributions that stem from spectator interventions” (BAJARD, 1994, p. 105). These adaptations will only be possible by knowing the text and the possibilities allowed by it.

Before the text, the reader is not alone; the identification with the characters takes place in his/her innermost being. With regards to the storyteller, this identification is carried out amongst others and does not refer to the private field, but to the social one. Being able to assume the words of a character, translate the ‘ha ha ha’ on a written text into sounds requires that the

storyteller plays the character in front of others (BAJARD, 1994, p. 95).

Matos (2005) also brings us the difference between reading aloud and storytelling.

[...] the art of the storyteller involves body expression, improvisation, interpretation, interaction with the listeners. The teller, as we have seen, recreates the story with his/her audience as he/she tells it. The reader, in turn, lends his/her voice to the text. He/she can use vocal resources so that reading becomes more engaging for the listener, but does not recreate the text, neither improvise by using audience stimuli. (MATOS, 2005, p. 9).

In storytelling, still according to Matos (2005), what is wanted is this immediate interaction with the listener; the audience's reactions are essential to develop the narrative and, consequently, help in the understanding of the oral text.

In this way, it is possible to understand how telling a story involves more than the simple transmission of a narrative, and how it is more than reading a book aloud to a child. Telling is free, with the use of hands, gestures, with the story in the head, and can be adapted according to the audience's response, the story that is alive, because at each moment, without losing its essence, it can change from shape depending on what the audience's eyes ask for.

Busatto (2003) states that telling stories is forgetting the pedagogical form while, and going in search of an inheritance left by our ancestors, and which is often forgotten, even though it is part of our being.

Therefore, looking through the trajectory of oral narrative, it is possible to perceive the importance of storytelling over time and in the present day. It is important to offer audiences of all ages, but especially children, moments to listen to stories, to calm down, and to let the imagination work from the oral narrative, from the performance of the storyteller. As it is a very rich practice, storytelling cannot be lost, and cannot be prepared in any way, it requires care and preparation for this moment.

To exemplify more clearly the difference between saying and telling, we will explore an activity elaborated with the proffering of a book in the Wicliffe school library and then, a moment of storytelling at CELLIJ, located at Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente that is dedicated to the study, preparation and storytelling.

Telling an image text: reflections and discussions

The strong presence of images in children's literature books can lead to a false perception that every illustration has a decorative or utilitarian character, serving as a support for the verbal text. However, there is a range of works that is characterized not only by the presence of image and text, but by the significant load arising from this mutual relationship, in which the two elements are indispensable for the production of meaning. This is the case of the illustrated book, whose text emerges from the reading of words and images, which maintain an interrelationship that goes beyond the mere co-presence of these languages. In this type of work, according to Nikolajeva and Scott (2011, p. 15), "[the] verbal text has its gaps and so does the visual. Words and pictures can fill in each other's gaps, fully or partially." Thus, both verbal and visual text can be evocative or independent of each other.

The illustrated books correspond, therefore, to hybrid works composed of two distinct languages that sometimes complement each other, sometimes contradict each other, thus giving rise to a third text, arising from the interrelation between words and images. However, it is common for picture books to be treated as "an integral part of children's fiction, being analyzed by critics with a [uniquely] literary approach, discussing themes, issues, ideology or gender structure", so that either "[...] neglect the visual aspect or treat images as gender structures" (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 17).

According to illustrator Celia Berridge, what makes picture books receive “such a synthetic treatment in reviews is not because they are considered deficient from a serious evaluation, but because they are all considered the least important part of the book’s universe” (1981 apud). HUNT, 2010, p. 233).

An important landmark in the establishment of the picture book in the United States is the work *Onde vivem os monstros* (1963), written and illustrated by Maurice Sendak. This book “[...] introduces a new conception of image, which allows the representation of the child’s unconsciousness” (LINDEN, 2011, p. 17). Such representation takes place from the frames of the pages, which increase or decrease in size, depending on what Alex, the protagonist, feels and experiences.

A few years later, in Brazil, in 1969, Ziraldo published *Flicts* and contributed significantly to the inauguration of the contemporary illustrated book in the country. In this work, the author, through the articulation between words and images, gives life to an unusual character: a color. Not just any color, but a “very rare and very sad / that was called *Flicts*”, and that was trying hard to find its place. In this way, as an author-illustrator, Ziraldo revolutionized the hierarchy of text over illustration, expanding the space of relevance of images. This revolution, according to Vasques (2008, p. 02), “was not limited to illustration, but to the incorporation of illustration and form as significant texts, indispensable to the understanding of the work”.

After this period, as mentioned before, an important number of authors, illustrators and author-illustrators emerged and were capable of producing children’s books with images that articulate in the most different ways with the verbal text, expanding it or modifying its meaning, thus creating , new texts composed of words and images, that is, illustrated books.

However, in general, there are few studies that more specifically address the images and the image-text relationships in these works. At most, the imagery aspect of the works is men-

tioned or observed through a purely aesthetic perspective, without any analysis of its articulation with the verbal text. Another aspect that goes unnoticed by research and analysis is the paratextual elements of the works, namely: cover, title, guards, title page, among others (GENETTE, 2018). The materiality of books is a factor that still goes unnoticed, but that has shown increasing importance with regard to the production and reception of contemporary picture books. Thus, we are also interested in showing readers the meanings of paratexts, which have come to present different functions in this type of work over the years.

After the discussion about some gaps regarding reading activities focusing on the articulations between words, images and paratexts, it is worth highlighting another pressing issue, in our view: there is an object that has been undergoing fundamental changes since the 1960s., but which, nevertheless, seems to continue to be read with the same gaze. Thus, it can be conjectured that such carelessness with the visual aspect is related to the enormous predominance of studies focused on the analysis of verbal literary text, restricting the theoretical framework about illustrations in the context of children’s literature. In general, this helps to understand the reasons why adults lose the ability to read illustrated books, even ignoring the whole and seeing illustrations as mere decorative elements (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011). In many cases, even illustrations are not only neglected, but also excluded from the teaching-learning process for children. We believe it is essential, therefore, that this audience is led to exercise the ability to read images so that they can choose, recommend and work with illustrated books with children. In this case, it is a process of “literacy” of image reading, from the paratexts of books.

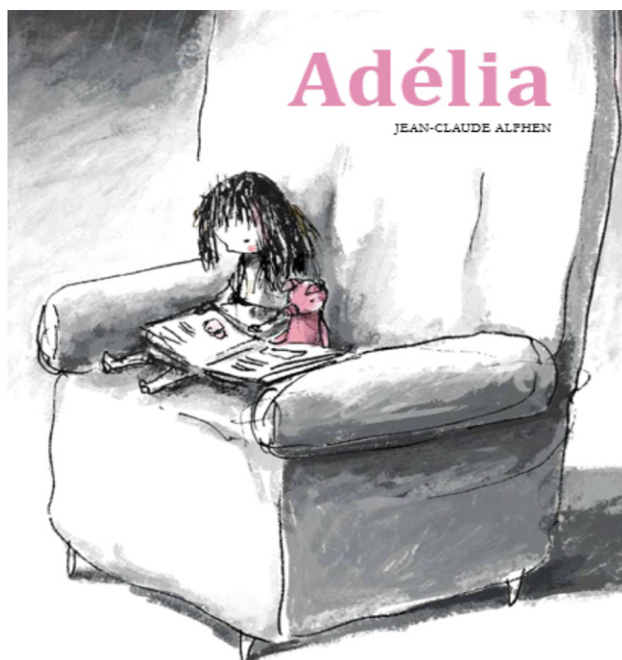
From these theoretical assumptions, an important work developed by the Wicliffe school librarian is the utterance and all the discussions that permeate the reading aloud activities at school. In this article we chose to show how

children can be interested in so many languages that are impregnated in an illustrated book. Sessions at the Ashland School Library take place in two ways: the first assists the teacher with their curriculum content through research and book exhibitions, and the second occurs weekly with storytelling, author visits, reading aloud and/or activities for discussion and book removal, this one is open. Students can attend the library freely, without scheduling appointments, for handing and picking up books and other reading materials.

A few years ago a partnership between Wicliffe and CELLIJ was established and in this sense, many national and foreign books were shared. The librarian is fluent in the Portuguese language and values working with all cultures. Thus, below we will discuss a reading activity, exemplifying the work done by Stevenson with the book *Adélia* de Asphen (2016).

On the day of the utterance, the children of the 2nd. Grade of Junior High School arrived at the library and the librarian had been waiting for them with a large screen set up in front of them, a mat with cushions so that the students could sit comfortably to listen and discuss the utterance/reading aloud.

Figure 1: Cover of the book “*Adélia*”



Source: Alphen (2016)

The librarian started the activity by presenting the book and its the cover, because it is, along with the title, the first contact with the work, “which can seduce or not to read, attracting attention and inviting the reader to enter the universe that the book comprises” (RAMOS; PANOZZO, 2011, p. 76).

The name of the book appears in pink font. Below it, a little girl and a little pink pig are reading a book, sitting in a large armchair. The title determines the work, however, its combination with the images of characters generates a “confusion” and “ambiguity”. As from the image and the title we can think: is Adelia the girl or the pig?

From this questioning the librarian started to explore the back cover, which still does not answer the initial question and the ambiguity is reinforced by the color of the little pigs. There is already a perspective on the reality of the animal/pig in the text. But the question remains: Who is Adelia? At this point the librarian wanted to know if any student would make the relationship between the color of the little pigs and the title of the story.

Figure 2: Back cover of the book “*Adélia*”

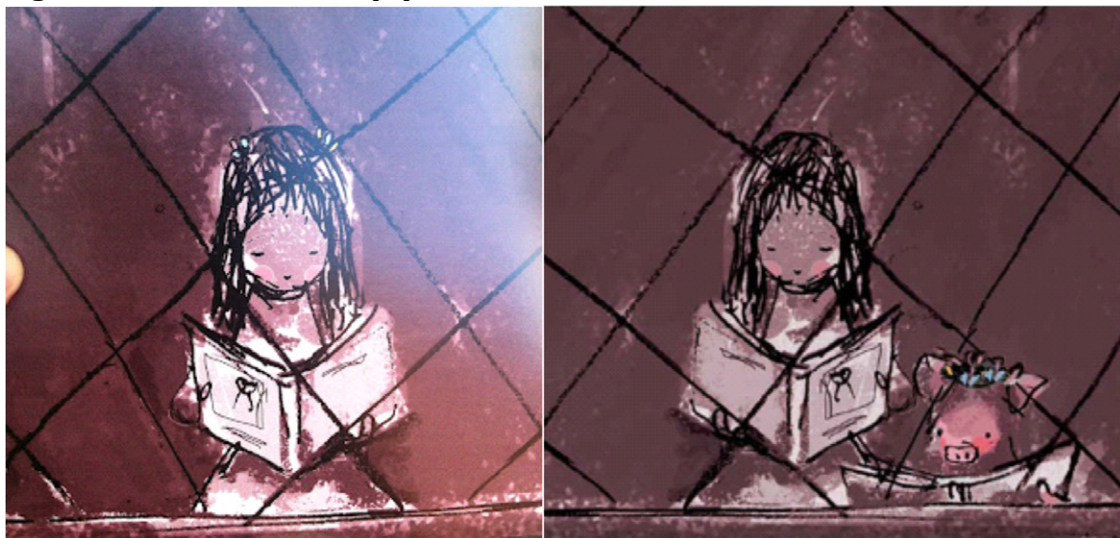


Source: Alphen (2016)

With the mystery in the air, Stevenson sets out to explore the endpapers. The function of the endpapers is to present an introductory scene to the narrative, or to sum up the story and even influence the interpretation (NIKOLA-

JEVA; SCOTT, 2011). In the initial cover sheet of the work *Adélia*, we find only the girl reading a book, while the final cover complements with the main character, the pig and the two of them reading a book.

Figure 3: Front and back endpapers of the book “Adélia”



Source: Alphen (2016)

The librarian then, through questioning, encourages the children to establish relationships between the initial endpaper in which the girl is alone and the final one in which both the girl and the pig silently read a book. However, listeners still cannot answer the initial question, who is Adélia?

He then proceeds to explore the title pages,

which begin to indicate that the pig is not a “common” animal, the image of the girl standing with the pig allows several interpretations and even deconstructs the hypothesis of being, for example, a toy. The final title page enlarges the cover image, because now the girl and the pig are on the sofa and it is clear that the reading is carried out by Adélia, the pig.

Figure 4: Title pages of the book “Adélia”



Source: Alphen (2016)

Only then, after exploring all the paratexts Stevenson begins the telling of the story. With the reading aloud the children understand that throughout the day, “Adelia plays with her brothers. At night, when everyone is asleep and silence reigns, something different happens in her country house” (ALPHEN, 2016).

The text presents a pact of friendship that is sealed through the books - mystery. The visual language makes the readers anxious to discover the secret between Adélia and Eveline. The story is full of symbolism and evokes the first readings and the passion for the literary text. After all, the characters share a love for reading, for books, and it is this feeling that seals the friendship explored throughout the narrative.

Thereby, the marking of the paratexts of *Adélia's* work consists as a provocation to know and understand the importance of their appropriation within the literary mediation process and demonstrate that with some pedagogical resources we can enable the interaction and participation of children, because as Vasconcellos (2011, p. 35) says, in many situations we need to “[...] provoke a shock with something that seems so normal”. Given the above, we need to think about this issue inside not only classrooms, but also school libraries. We also need to rethink the planning of activities with reading, since a teaching action is essential to “plan and define, intentionally, the activities” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 53).

In this process, teachers are the main responsible for promoting access to the literary text, but for this, it is important to understand that there are several ways for the interaction between reader/listener and text. The results also indicate the importance of exploring the paratexts, as well as the narrative and illustrations for the expansion of reading experiences. We believe that the verbal and visual language presented in a book, such as *Adélia*, contribute to the teachers and children’s experience of children’s literature as artistic expression and perception of the world.

CELLIJ and the Storytime project: a space for storytelling

Understanding the importance of storytelling for the development of human beings and the formation of readers, there is at the Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente Campus, the Study Center of Reading and Literature for Children and Young People (CELLIJ). In this Study Center there are several projects aimed at reader training, among them the Storytime Project.

Figura 5 – CELLIJ



Source: Portal Unesp (2021)

The group involved in this project, university scholarship students and volunteers, performs storytelling on a weekly basis throughout the year for several schools in the Presidente Prudente region.

The storytellers form a team that works in “Storytime” and defines a theme to be worked on an average of three months. Some stories are chosen within this theme to be read in group, discussed and from then an average of two narratives are selected to be prepared for storytelling. From this selection (thematic and literary), the whole environment of CELLIJ is also prepared according to these selections and aims to make the space a reading mediator. Thus, when viewing an object that refers to fairy tales, for example, the child may expand

his previous knowledge and want to read other texts, other stories.

The group is also involved in studies and preparation moments so that the storytelling sessions are all organized and previously planned, with a prior and careful choice of story, technique, and scene objects, so that the story is well received by the audience, and all external elements to the story will contribute positively to the storytelling moment, and to the participation and interaction of the listeners.

Thus, it is still the team's goal to keep alive the traditional practice of storytelling and through the invitation for the children to sit and pay attention also bring them closer to reading and the literary world.

This way, even with all the planning, the project's storytellers emphasize the performance of the storyteller, such as the techniques that allow a positive bond between the story teller and the participants. The atmosphere created at CELLIJ allows children to participate in the situations proposed by the story, which in this case, are planned and understood by the story tellers, giving credibility to the performance. The function of these story tellers, therefore, is not only to tell a story, but also to mediate the relationships between the listener, the text, the space, the reading, and literature books.

Next, we will talk about how the planning process of the theme cycles, the stories, and the environments take place, bringing examples of practices experienced in a storytelling cycle at CELLIJ.

The storytelling journey: planning in the CELLIJ theme cycles

Cycle "Several Versions of Little Red Riding Hood"

Returning to the aspects already discussed in this article, storytelling is an art, and therefore requires technique, preparation, and study.

It needs to be planned and rehearsed, so that, with quality, with the right resources, it can delight the audience, and thus make the listeners get involved and enjoy it, offering a moment of pleasure with literature, leading them to want to seek more stories, later, in books.

To show this whole process in practice, the development of preparation and action of the storytelling cycle at CELLIJ with the theme "Several Versions of Little Red Riding Hood" elaborated and executed during the months of February to June 2018 will be brought in this section.

In the "Storytime" project at CELLIJ, before the preparation of the cycles, the group meets to think about a theme that will be worked on for the next months. To think about the details to be prepared, the group uses as support the studies by Solé (1986) who defends the importance of thinking not only about the moment of reading, but also about planned moments before, during and after reading. Thus, these moments are designed to offer the listeners a more meaningful experience, also visiting CELLIJ.

So, in February 2018, the team met and, in a dialogue about several themes, we selected the one that we will discuss below.

The project's guiding teacher suggested working on fairy tales; there would be two stories, a classic fairy tale and a current one. The suggestion was accepted by the group and everyone started to look for children's books on the subject at the Biblioteca Infantil de Prudente (BIP), also part of CELLIJ. Some children's books were brought and, after discussion, the books *Chapeuzinho Vermelho* (Little Red Riding Hood) (GRIMM, 1997), *Chapeuzinho Vermelho: Uma aventura borbulhante* (ROBERTS, 2009), and *Chapeuzinho Amarelo* (BUARQUE, 1995). This way, the storytelling would be planned and executed with these three texts.

One of the reasons for choosing fairy tales is because, according to Souza and Cardoso (2016, p. 147), it is important that

the new generations have insight into children's literature considered classical, which emerged

from the Medieval Popular Novel, which, in fact, has its roots in oriental sources. When we talk about children's classics, fairy tales or wonderful tales, we immediately remember Perrault, the Grimm Brothers, Andersen, or La Fontaine's fables, but we forget that most of the time they are not the real authors of these narratives. With the exception of a few stories written by them, such as Andersen, the achievement of these 17th century writers, interested in the folk literature of their countries, was to gather and record in books the tales of the oral tradition, and these works spread throughout the world.

The authors also talk about the relevance of approaching the classic tale with a retelling, as is the case of *Chapeuzinho Vermelho: Uma Aventura Borbulhante* (ROBERTS, 2009), and *Chapeuzinho Amarelo* (BUARQUE, 1995), because it is taken into consideration that "the interpretation of the literary work benefits from the reading that compares and puts them in dialogue, seeking to broaden the critical understanding of them" (p. 150).

Moreover, Souza and Cardoso (2016) complement by saying that

Such procedure is supported by the dynamics of literature itself, which takes place in the course of constant dialogue between texts, forming a kind of continuation permeated by mirroring, exchanges, disagreements, and reinvention. In this way, every author would be in a dialogue with previous and contemporary writers (p. 150).

So, after choosing these three texts, other meetings were held to think about how the stories should be told and what techniques and objects should be used. Considering that the children probably already knew the original story of Little Red Riding Hood and could even find it boring to listen to it again, we thought that for this story one of the storytellers could come in in a costume as Little Red Riding Hood and ask them what they knew about the story. This way, children would tell the story, and the teller would only direct the facts told by the children to the Grimm Brothers version, and together they would remember and tell the story. According to Silva (1986) this technique is called simple storytelling with the interfer-

ence of listeners, when children complete or participate in storytelling.

After reading and analyzing the other two stories, the group thought that the text *Chapeuzinho Amarelo* written by Chico Buarque would fit into a simple narrative, with the use of objects, which would be a yellow hat representing the main character and a black boot being the wolf. For the story *Chapeuzinho Vermelho: Uma aventura borbulhante* we thought about dramatization, and the storytellers would play the characters themselves, performing the story of the book.

After thinking about the techniques, we would use, the materials, costumes, and elements that would be added to the stories were elaborated. For example, the ending of *Chapeuzinho Amarelo* was adapted, and instead of being narrated, it would be sung, making children repeat it once, with us singing.

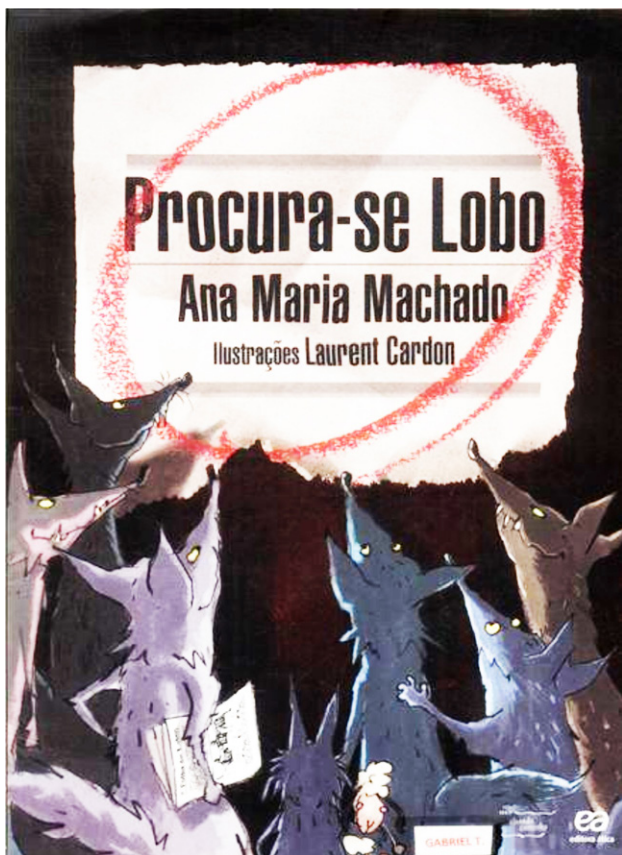
When the stories were ready, the environment that could also act as a reading mediator was planned, besides awakening in children the feeling of a magical universe of storytelling and contributing to the activation of reading strategies. These strategies are used in the formation of the cycle, as they contribute to a better understanding of the text (SOLÉ, 1998). In this way the storytelling cycle seeks to activate them during the entire time at CELLIJ, to provide a more meaningful experience between the narrative, the storyteller, the listener, and the mediation.

The strategies brought by Giroto and Souza (2010) are: prior knowledge, connection, inference, visualization, questioning, summarizing and synthesis. When faced with the environment all prepared, the child begins to make connections of what he or she is seeing with his or her previous knowledge, i.e., from an element such as wolf footprints children could remember the text of Little Red Riding Hood, and also others such as The wolf and the seven little goats, The Three Little Pigs, among several other stories, depending on their prior knowledge.

Making connections to personal experiences enhances understanding. Readers' experiences and prior knowledge feed the connections they make. Books, discussions, newsletters, magazines, the Internet, and even casual conversations create connections that lead to new insights. Teaching children to activate their prior knowledge, as well as their textual knowledge, and think about their connections is fundamental to understanding. (GIROTTTO, SOUZA, 2010, p. 67)

Consequently, when they arrived at CELLIJ, children found a sign on the door that read "Wolf Wanted" (which referred to another well-known book) with scratches that showed that the wolf had passed by, so our goal was to get children to start activating some of the reading strategies. For example, based on their prior knowledge, which is the knowledge they have about the world, by looking at the sign they made connections to other stories that had wolf as a character, and hypothesized (inferred) about what could happen inside CELLIJ, what stories could be told, and what surprises were to come.

Figure 6: Book "Wolf wanted"



Source: Machado (2005)

Figure 7: Sign at CELLIJ



Source: Researcher's collection (2018)

For Girotto and Souza (2010, p. 76), "readers infer when they use what they already know, their prior knowledge, and establish relationships with the text's clues to reach a conclusion, try to guess a theme, deduce a result, make a big idea, etc."

To activate these strategies, CELLIJ uses all the spaces and among them we created the "inference corridor", which has the objective of encouraging children to make inferences before listening to the stories, based on what they experience there. In this corridor, which precedes the entrance to the storytelling room, are placed elements that have some relation with the theme of the cycle, and the stories that will be told.

In this 2018 cycle the hallway was all characterized as if it were a forest, there were more "Wolf Wanted" signs and wolf footprints on the floor. So when the children entered, they were impressed and already began making their connections through the elements, being guided by the storytellers who in the hallway asked questions like, "What are you seeing?", "What

does this place look like?”, “What do these footprints look like?”, “What stories do you know that have a wolf?”, “Are these the stories you are going to hear?” What do you think?”

Figure 8: Inference corridor cycle “several versions of little red riding hood”.



Source: Researcher’s collection (2018)

The storytelling room was also prepared with a scenery that recalled the forest of the tales of Little Riding Hood, with Grandma’s house, and other elements that were used for the telling of the three selected stories. There was a sign indicating two paths – Grandma’s house and the dangerous path – a stone and spikes for the story *Chapeuzinho Vermelho: Uma aventura borbulhante*, and apples on the tree for this same story. Also making up the scenery were the yellow hat and black boot that were used in the second narrative (*Chapeuzinho Amarelo*). In addition, the wolf footprints that started in the hallway continued in the storytelling room, suggesting that the wolf was around, completing the mystery when he appeared in the last story. This whole environment helped the children to enter the classic universe of fairy tales.

During the storytelling, while listening to the story, the children formed mental images of the descriptions brought by the storyteller, thus experiencing the strategy of visualization.

When readers visualize, they are constructing meanings by creating mental images, because they create scenarios and figures in their minds while they read, raising the level of interest and thus keeping their attention (GIROTTI, SOUZA, 2010, p. 85).

Figura 9 – The telling room: various versions of little red riding hood



Source: Researcher’s collection (2018)

For example, in the story of *Chapeuzinho Amarelo*, there was only a yellow hat and a boot for the children to look at, but from the narrative they could create much more detailed mental images, as in the description “[...] A

Wolf that was never seen, that lived far away, on the other side of the mountain, in a hole in Germany, full of spider webs, in a land so strange, that you will see that the Wolf didn't even exist” (BUARQUE, 1995, n.p).

Figures 10 – Storytelling cycle “Little red riding hood, different versions”.



Source: Researcher's collection (2018)

At the end of the storytelling sessions, we opened a space for dialogue about the stories, so that the children could reflect on what they had heard, ask questions, and thus expand their interpretation of the stories.

We are often commenting on what makes an impression on us: everyday facts, the last book we read, movies, plays, television soap operas. Commenting, it seems, extends the delight, leads to new readings of the plot, of the characters, to a clearer and more enlightening understanding (SILVA, 1986, p. 57).

Usually, this dialogue is initiated by the storytellers who ask: “What did you think of the stories? “Which one did you like the most? Why?”, “Which character did you like the most?” and so on, the answers were very

diverse regarding preferences, but they were always excited after the stories, answering excitedly and ready to go to the next part.

After the storytelling moment, the participants went to the next room, where the Children's Library is located, with a considerable collection of children's books. In this cycle, when we said we were going to another environment, most of the time the participants asked if we would continue with the costumes, and they treated us as if we were still characterized by the characters in the stories, and not by our names, continuing in the universe of the stories even after the end. The children commented on what they had heard, many came to talk about their fears relating it to the story *Chapeuzinho Vermelho*, others said they

wanted to taste Tomas' bubbly soda, and that they were happy the wolf would not eat anyone else because of *Chapeuzinho Vermelho: Uma aventura borbulhante*. We can see, in this story there is an agreement made between Little Riding Hood and the wolf. In addition, they asked the storyteller, who was characterized as Little Red Riding Hood, about Grandma, and

more details about her story, and they also said that they would like to go with her to the forest.

As seen previously, the BIP space is also a mediator, and is all characterized according to the theme. In a bookshelf, books that relate to the theme are separated, and in this cycle several versions of the Little Red Riding Hood story, adaptations and rewritings stand out, such as:

Figure 11: Featured titles on the bookshelf



Source: GRIMM (1997); ORNELLAS (2013), ROBERTS (2009)

On the shelves of the BIP were hanging several capes of little Riding Hoods of various colors, which children could wear while doing the activity, and could feel like a version of Little Riding Hoods. This idea also came from

the book *Chapeuzinhos Coloridos* (TORERO, PIMENTA, 2016), a book of tales in which there is a different story for each Little Riding Hood, as we can see in the pictures below: Little Black Riding Hood and Little Green Riding Hood.

Figure 12: Little colored hatchet book



Source: TORERO, PIMENTA (2016)

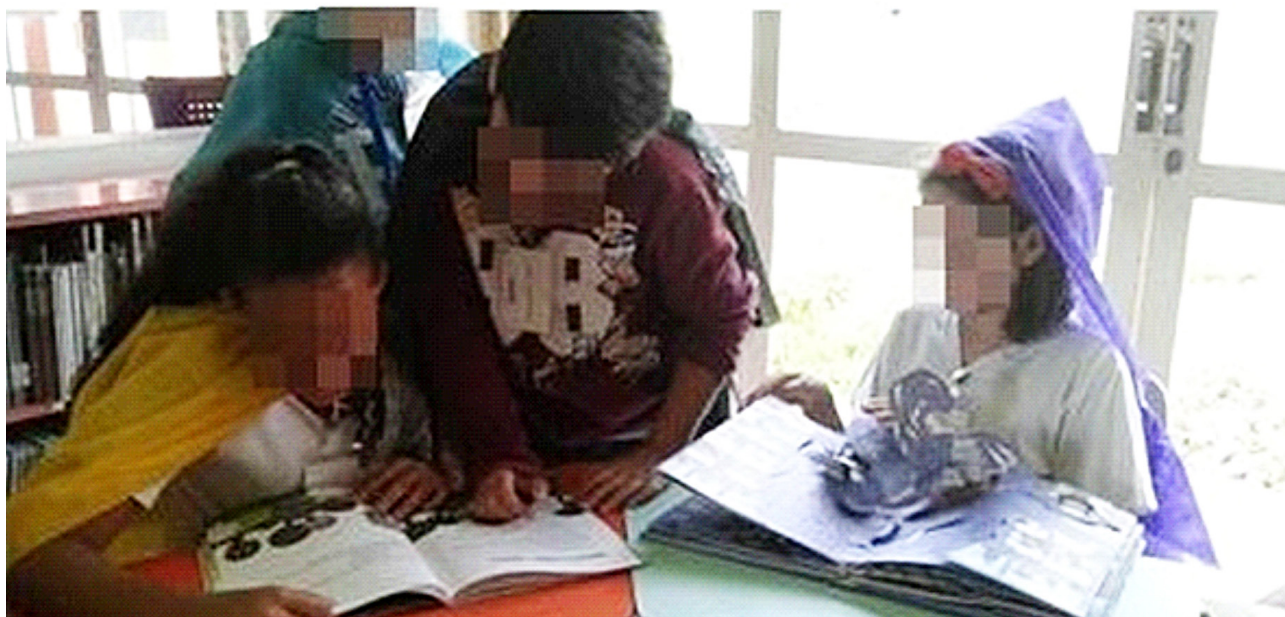
So, dressed as little riding hoods of many colors, the children had a proposed activity for this cycle of writing a letter to some character in the stories they had heard, so that later Little Red Riding Hood (a storyteller dressed up as Little Riding Hood) could take it to the characters. So, they wrote the letter and Little Riding Hood collected it and put it in her basket.

These activities are carried out because, according to Silva (1986) “The story does not end when it comes to an end. It remains in the mind of the child, who incorporates it as food

for his creative imagination” (p. 59). Therefore, for the author “Whenever possible, it is advisable to propose subsequent activities. The so-called enrichment activities help the children absorb this nutrient in a process of association with other artistic and educational practices” (p. 59).

Once the activities were over, the children were free to enjoy the BIP’s book collection, always under the guidance of the storytellers who pointed books, helped them read, and influenced the children’s contact with books and literature.

Figure 13: Bip in the “several versions of the little red riding hood” cycle



Source: Researcher’s collection (2018)

In view of the above, from the experience reported with this cycle of CELLIJ, it is possible to see how important it is to prepare the storytelling, the space, and the entire process for it to take place, and thus choose appropriate stories and techniques that contribute to further enrich the storytelling and the knowledge of the readers/listeners, so that the cycle, the theme, and the storytelling encourage and stimulate children to seek reading.

At CELLIJ, because it is a project for the community, and takes place in a large and static space, it is possible to have all this preparation of the place, and more time to study the stories. However, it is also possible to prepare a quality storytelling session in less time and with less space, if we continue to study the stories, and maintain the same professionalism and care in the preparation.

We are born storytellers, but many times we feel insecure or have not studied about the text and the ways of taking it to the students and children, compromising the narrative. Thus, for the reasons already listed here, we believe that to be a storyteller it is necessary to have a relationship with art. After all, storytelling should be, whenever possible, prepared, and thus will most likely reach the imagination and the hearts of the listeners, be it with thrill, surprises, or laughter. Every well-told story has a contribution to make.

Conclusion

In view of the above and taking into consideration the studies presented, we conclude that storytelling and reading stories are practices that have been present since the very first moments of humanity and are still alive today, echoing in today's world, adapting and evolving, and also carrying tradition with them. Listening to and telling stories allows us to give others the opportunity to imagine, to wonder, to get to know, and to venture through oral narratives, which greatly contribute to the development of any person, especially children.

Listening to stories leads children to feel various emotions that humanize them, to feel pleasure and enchantment, and brings them closer to the literary universe.

Thus, because it is so important and essential, it is clear that it should not be done in any old way. Storytelling and reading stories are arts, and when done with care, with a study of the narrative, of the techniques, of the possibilities, it will sound farther, reaching more special plans to the listeners, captivating and enchanting them.

In view of this, this work brought the important issue of reading and storytelling, contributing to a better understanding of these arts, being possible through what was studied and discussed to stimulate parents, teachers, librarians or other subjects to improve their practices, providing more complex experiences to the listeners. These children in training will have more opportunity to become readers and certainly see the world in a more comprehensive way if they have contact with these ways and explore a text: whether by speaking, by telling, by activating reading strategies, by the perception of a mediating space, by the dialogical contact with the one who tells and instigates the listener to share his various stories.

REFERENCES

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- ALPHEN, J.C. **Adélia**. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.
- BAJARD, É. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Ática, 1998.
- BUARQUE, C. **Chapeuzinho amarelo**. 16. ed. São Paulo: Berlendis & Vertecchia Editores Ltda, 1995.
- BUSATTO, C. **Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica. Apostila do curso de especialização em comunidades virtuais de aprendizagem**.

Informática educativa. Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2002.

GIOTTO, C; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de. et. al. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GRIMM. **Chapeuzinho Vermelho, O príncipe Rã ou Henrique de Ferro**. 6. ed. São Paulo: ÁTICA, 1997.

Machado, Ana Maria. **Procura-se lobo**. São Paulo: Ática, 2005

MATOS, G. A. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MODESTO-SILVA, K. A. de A. **O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância**. 2019. 279 f. Tese (Doutorado em educação) – UNESP. Presidente Prudente. 2019.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. Paratextos dos livros ilustrados. In: NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. São Paulo: Cosaic Naify, 2011.

Ornellas, A. **Chapeuzinho de couro**. São Paulo: Cortez, 2013

PEREIRA, A. K. **Biblioteca na escola**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica, 2006.

PORTAL UNIVESP. **CELLIJ**, 2021. Página Pesquisa. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/pesquisa/cellij/>. Acesso em: 14 de set, 2022.

RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. S. P. **Interação e mediação de leitura literária para a infância**. São Paulo: Global, 2011.

ROBERTS, L. **Chapeuzinho Vermelho: Uma aventura borbulhante**. São Paulo: Zastras, 2009.

SCOTT, C. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. São Paulo: Cosaic Naify, 2011.

SILVA, M. B. C. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1986.

SILVA, V. S. da. **A Hora do Conto no cotidiano escolar: reflexões sobre o ler e o contar na rotina de duas professoras dos anos iniciais**. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em educação) – UNESP.

Presidente Prudente. 2014.

SISTO, C.; MOTOYAMA, J. F. M., A narração de histórias na infância: técnicas e interação. In: GIOTTO, Cynthia; SOUZA, Renata Junqueira. de. (Org.). **Literatura e Educação Infantil**. Campinas: Mercado de Letras. 2016. v. 2. p. 111-138.

SISTO, C.. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3. ed. Belo Horizonte: Aletria: 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VASCONCELLOS, C. S. **Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v. 9.

SOUZA, R. J. de; CARDOSO, E. P. Literatura Infantil: possibilidades para o letramento literário. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, v. 1, n. 3, p. 142 - 158, jan/jul. 2016.

SOUZA, R. J. de; MOTOYAMA, J. F. M.; A formação de leitores literários: o espaço como mediador. **Raído**, Dourados, v. 8, n. 17, p. 155-169, dez. 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3553>. Acesso em: 11 de fev. de 2020.

SOUZA, R. J. de; MOTOYAMA, J. F. M. Contação de histórias, espaço e mediação: as experiências do CELLIJ. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 2, p. 31- 42, jul. 2019. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>. Acesso em: 16 de mar. de 2020.

TORERO, J. R.; PIMENTA, M. A. **Chapeuzinhos Coloridos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

ZOCOLARO, I.; DONÁ, G.; SOUZA, R. A arte de contar histórias e sua importância na sociedade atual: vivências no CELLIJ. In: SEMINÁRIO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, VIII, 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos**.

Palhoça: Edi. Unisul, 2020. p. 1639 – 1645. Disponível em: <https://literalise.files.wordpress.com/2020/06/rexistc3aancias-literc3a1rias-na-contemporaneidade-cc3b3pia.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

*Recebido em: 01/07/2022
Aprovado em: 01/09/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA MEDIADA PELA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NO TEA: REVISANDO ESTUDOS

*Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby**

Universidade Estadual do Centro-Oeste

<https://orcid.org/0000-0002-4481-2276>

*Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne***

Universidade Estadual do Centro-Oeste

<https://orcid.org/0000-0002-9129-9057>

*Gabriela Christine Spinardi****

Universidade Estadual do Centro-Oeste

<https://orcid.org/0000-0002-7565-8160>

RESUMO

O objetivo do estudo foi investigar as pesquisas brasileiras sobre a contação de histórias utilizando a Comunicação Ampliada e Alternativa (CAA) como recurso pedagógico, para estudantes no Transtorno do Espectro Autista (TEA) entre os anos de 2015 e 2021. Os estudos foram selecionados nas plataformas Google Acadêmico, CAPES e SciELO, com os descritores TEA e contação de história; CAA, TEA e contação de história; Comunicação Alternativa e autismo. A pesquisa foi de análise qualitativa, com revisão bibliográfica. Todos os estudos selecionados relataram resultados positivos na comunicação com crianças no TEA a partir do emprego da CAA na contação de histórias. Concluiu-se que o número de pesquisas sobre o tema é escasso e recente, e a maioria na área da saúde, evidenciando a necessidade de maiores investimentos em metodologias alternativas de ensino para estudantes TEA e incentivo a produções acadêmicas na área educacional.

Palavras-chave: autismo; narração de histórias; sistema de comunicação.

ABSTRACT

STORY TELLING MEDIATED BY ALTERNATIVE COMMUNICATION IN ASD: REVIEWING STUDIES

The objective of the study was to investigate Brazilian research on storytelling using Amplified and Alternative Communication (CAA) as a pedagogical resource for students with autism spectrum disorder (ASD) between the years 2015 and 2021. The studies were selected on Google Academic, CAPES and SciELO

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Guarapuava, Paraná - Brasil. E-mail: anambarby@hotmail.com

** Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Guarapuava, Paraná - Brasil. E-mail: paloma.ratuchne@hotmail.com

*** Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Guarapuava, Paraná - Brasil. E-mail: gabrielacspinardi@gmail.com

platforms, with the descriptors TEA and storytelling; CAA, ASD and storytelling; Alternative communication and autism. The research was qualitative analysis, with literature review. All selected studies reported positive results in communication with children in ASD from the use of CAA in storytelling. It was concluded that the number of research on the subjects is scarce and recent and most in the area of health, evidencing the need for greater investments in alternative teaching methodologies for ASD students and encouraging academic productions in the education area.

Keywords: autism; storytelling; communication system.

RESUMO

NARRATIVA DE CUENTOS MEDIADA POR COMUNICACIÓN ALTERNATIVA EN EL TEA: ESTUDIOS DE REVISIÓN

El objetivo de este estudio es examinar los resultados de la investigación brasileña sobre narración de cuentos utilizando los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) como recurso pedagógico para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) entre los años de 2015 a 2021. Se seleccionaron artículos publicados en las plataformas académicas de Google, CAPES e SciELO, con descriptores TEA y narración de cuentos; SAAC, TEA y narración de cuentos; Comunicación Alternativa y narración de cuentos; Comunicación Alternativa y autismo. Se trata de una investigación cualitativa, bibliográfica. Los resultados revelaron que las investigaciones sobre este tema son escasas y recientes, la mayoría en el área de la Salud, en la que las categorías son tratadas por separado, destacando la necesidad de una mayor inversión en metodologías alternativas de enseñanza para estudiantes TEA e incentivo a las producciones académicas en el área educativa.

Palabras clave: autismo; narración de cuentos; sistemas de comunicación.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5, de 2014, se caracteriza como um distúrbio do neurodesenvolvimento que se manifesta antes dos 36 meses de idade. Os critérios diagnósticos do TEA incluem alterações nas habilidades de comunicação social e comportamento repetitivo com interesses restritos (GUEDES; TADA, 2015; ORRÚ, 2016).

Os sintomas no TEA variam em grau e intensidade, e são classificados em três níveis: o nível 1 abriga os casos com melhores condições de comunicação e menor necessidade de apoio; o nível 2 se caracteriza pela comunicação social prejudicada, necessitando de

apoio substancial; e, por fim, o nível 3 associa grandes restrições na comunicação social e necessidade de apoio muito substancial (BRAGA, 2018).

Estudos pioneiros sobre grupos de crianças com sintomas atribuídos ao TEA foram realizados por Kanner, que publicou o primeiro artigo sobre o autismo, indicando a prevalência de comportamentos estereotipados e obsessivos, solidão e presença de ecolalia na linguagem. Além disso, Kanner apontou como característica desse grupo a incapacidade nas relações sociais, atrasos e alterações no uso da linguagem, obsessão em manter o ambiente intacto, além de falta de respostas a estímulos externos (ORRÚ, 2016).

Asperger, pesquisador e psiquiatra, também descreveu um grupo de crianças com atraso no desenvolvimento e comportamento semelhante ao de Kanner. Contudo, esse autor percebeu que os sintomas eram mais leves e que as crianças estudadas tinham maior potencial de comunicação. Essa condição foi descrita por Wing como uma forma leve de autismo e denominada de síndrome de Asperger (BRAGA, 2018; ORRÚ, 2016).

Desde então, vários pesquisadores se dedicaram a investigar mais detalhadamente o desenvolvimento dessa população, o que resultou na descrição de uma ampla variedade de sinais atribuídos ao TEA e na proposição de vários termos e classificações (CZERMAINSKI; BOSA; SALLES, 2013; RATUCHNE; BARBY, 2021).

Considerando as principais áreas afetadas e a grande diversidade de características apresentadas pelos alunos no TEA, no âmbito educacional várias são as barreiras enfrentadas pelos profissionais envolvidos, para que esses estudantes possam usufruir do processo de ensino inclusivo desenvolvendo suas habilidades. E, apesar de vários estudos revelarem que todos os estudantes são beneficiados com a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e integradoras, as adaptações precisam ser viabilizadas de acordo com as potencialidades de cada criança. Nesse intuito, é necessário investir em formação continuada aos professores e oferecer apoio às instituições e famílias.

Ressalta-se que as políticas públicas em âmbito internacional têm sustentado a necessidade de os países garantirem a educação como direito para todos. No entanto, no Brasil, a inclusão educacional está em processo de construção e precisa implementar mais recursos na identificação e diagnóstico do público-alvo da Educação Especial (PAEE), nas metodologias de ensino e na formação dos profissionais que atuam nessa área. As temáticas relacionadas ao processo de ensino escolar, como metodologias alternativas, adaptações curriculares e intervenções pedagógicas em sistemas inclusivos

destinadas aos estudantes com TEA, ainda são recentes e pouco frequentes no país.

Apesar disso, o direito à Educação Inclusiva para todos os estudantes está garantido na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

No que se refere à comunicação, uma parcela significativa das pessoas no TEA não desenvolve a linguagem oral ou repete palavras e frases sem intenção comunicativa (ecolalia), prejudicando sua interação como os interlocutores. Outra parte dessa população desenvolve fala altamente gramatical, demonstrando grande interesse pela leitura e escrita em idades precoces; essa condição ficou conhecida como hiperlexia. Todavia, mesmo aprendendo a ler muito cedo, essas crianças geralmente encontram dificuldades na interpretação das mensagens lidas ou na utilização dessa habilidade em situações de comunicação social (NUNES; BARBOSA; NUNES, 2021; PEREIRA et al., 2015; WALTER, 2009).

Partindo desse pressuposto, com o intuito de “dar voz” aos estudantes que apresentam alterações no desenvolvimento da linguagem oral e na comunicação social, algumas instituições se apoiam nos recursos metodológicos da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) como prática inclusiva, estabelecendo um canal comunicativo entre educador e educando. Nas escolas, essas ferramentas têm-se apresentado como propulsoras de direitos, promovendo a visibilidade e expressividade para crianças inseridas no transtorno, além de oferecer oportunidades de maior interação social (PEREIRA et al., 2015; WALTER, 2009).

Segundo Deliberato, Adurens e Rocha (2021), a contação de histórias é uma prática comum no cotidiano familiar e também nas salas de aula na educação infantil e no ensino fundamental. Dessa forma, o uso das histórias infantis pode ser uma estratégia lúdica e interessante para desenvolver e aprimorar

o vocabulário e promover a interação social entre estudantes com dificuldades complexas de comunicação, como acontece no TEA. Nesse contexto, os recursos da CAA podem auxiliar o professor a estabelecer comunicação e melhorar as possibilidades de compreensão dos estudantes que não utilizam a comunicação oral ou gestual de forma eficiente.

No entanto, “[...] há poucos estudos a respeito de programas de intervenção que discutem recursos e estratégias que atuam com a narração em crianças e jovens com TEA para a estimulação da linguagem, comunicação e interação em uma perspectiva colaborativa” (DELIBERATO; ADURENS; ROCHA, 2021, p. 75).

A partir do cenário descrito, questiona-se: o que os estudos brasileiros relatam a respeito do uso da metodologia da Comunicação Alternativa e Ampliada aliada às práticas de contação de histórias como proposta pedagógica para o atendimento escolar dos alunos com TEA?

Como objetivo principal buscou-se investigar os principais aspectos discutidos nos estudos brasileiros sobre a utilização de contação de histórias adaptadas a partir dos recursos de Comunicação Alternativa (CA) na comunicação e ensino escolar de alunos com TEA.

No que se refere aos objetivos específicos, procurou-se descrever as metodologias, os objetivos e os resultados obtidos nos estudos selecionados.

O trabalho foi organizado em três seções principais: na primeira é apresentada a caracterização histórica do TEA, com base nos estudos de Ferrari (2012), Guedes e Tada (2015), Orrú (2016) e Braga (2018); na segunda seção faz-se uma análise geral sobre a contação de histórias e a comunicação alternativa e ampliada para estudantes no TEA, tendo como referências os trabalhos de Meireles (1979), Torres e Tettamanzy (2008), Walter (2009), Massaro e Deliberato (2017), Nunes, Barbosa e Nunes (2021), entre outros; e na terceira são apresentados e discutidos os resultados dos artigos investigados nas plataformas selecionadas, com base em Pereira e outros (2015), Peixoto

e outros (2018), Deliberato, Adurens e Rocha (2021) e Nunes, Barbosa e Nunes (2021).

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica, com análise qualitativa na perspectiva do processamento da informação. A estratégia metodológica utilizada foi a busca de estudos sobre contação de histórias construídas com recursos da CAA para estudantes TEA, nas plataformas CAPES, Google Acadêmico e SciELO. Os termos de busca incluíram três conjuntos de palavras em português: a) “CAA, TEA e contação de história”; b) “Comunicação alternativa e contação de história”; c) “Comunicação alternativa e autismo”, com recorte temporal entre os anos de 2015 e 2021. O período definido justifica-se pela baixa ocorrência de estudos relacionando a contação de histórias com a CAA para estudantes com TEA em anos anteriores, observada em levantamento prévio.

Adotou-se como critério de inclusão estudos brasileiros que trataram das categorias TEA, Comunicação Alternativa e Ampliada e contação de história simultaneamente, no início da escolarização. Foram considerados apenas estudos completos, publicados em congressos, revistas ou capítulos de livro, dentre os quais a Comunicação Alternativa e Ampliada foi utilizada como proposta pedagógica para contação de histórias, envolvendo alunos no TEA. Foram excluídas dissertação e teses, pesquisas conduzidas no exterior, desenvolvidas com outras populações e as que trataram as categorias elencadas separadamente.

Para facilitar a inclusão de estudos pertinentes a este artigo, foi utilizada a pesquisa avançada para mapeamento na plataforma Google Acadêmico. Nos termos TEA e Contação de histórias, retirou-se da pesquisa as palavras “dissertação ou tese”; nos descritores “comunicação alternativa e contação de histórias” e “comunicação alternativa e autismo”, utilizou-se o filtro “com no mínimo uma das palavras:

autismo, TEA, Transtorno autístico, TGD”, e “sem as palavras: dissertação ou tese”.

Para a seleção dos estudos analisados, inicialmente foram eliminados os títulos re-

petidos; na sequência foram lidos os resumos e depois as metodologias, priorizando-se as pesquisas brasileiras com abrangência educacional, como mostra o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Produções encontradas sobre TEA, contação de história e Comunicação Alternativa e Ampliada entre os anos de 2015 e 2021

Plataforma	DESCRITORES			Artigos selecionados
	CAA, TEA e contação de história	Comunicação alternativa e contação de história	Comunicação alternativa e autismo	
Google acadêmico	412	19	179	2
SciELO	0	0	8	2
CAPES	5	53	215	0

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

Dentre os 891 artigos encontrados nas plataformas, apenas quatro pesquisas (0,44%) atenderam aos critérios de inclusão, sendo dois artigos selecionados na plataforma Google Acadêmico e dois selecionados na SciELO. Devido à exclusão de artigos repetidos, nenhum artigo foi selecionado no portal de periódicos CAPES.

Caracterização histórica do transtorno do espectro autista

O termo autismo vem do grego *autós*, que significa “de si mesmo”, e foi usado em 1911 pelo psiquiatra Bleuler para descrever características peculiares, como dificuldades de linguagem e isolamento social, observadas em alguns de seus pacientes com o quadro de esquizofrenia (BRAGA, 2018; FERRARI, 2012).

No entanto, até a década de 1940 não havia um quadro definido para os diagnósticos e os sintomas que eram tratados como quadros de esquizofrenia. Neste cenário, Kanner estudou as características em comum entre onze crianças que se aproximavam da descrição de Bleuler. A partir da investigação desse grupo particular de crianças, constituído por oito meninos e três meninas, Kanner redigiu seu primeiro artigo sobre o TEA com o título “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, apon-

tando a prevalência de obsessividade, ecolalia e comportamentos estereotipados (BRAGA, 2018; ORRÚ, 2016).

Pouco depois, o psiquiatra austríaco Asperger (1944) observou um montante de crianças com atraso no desenvolvimento que apresentavam “[...] falta de capacidade empática, baixa aptidão para relações sociais e vínculos de amizade, falas focadas em conversações unilaterais, presença de hiperfoco (intenso foco ou interesse repetitivo – interesse monotemático) em assuntos de interesses particularizados” (BRAGA, 2018, p. 28), além de dificuldades na coordenação motora. Entretanto, essas crianças mantinham a linguagem oral, possuíam memória e habilidades excepcionais, tinham aparência saudável e pareciam apresentar uma forma abrandada de autismo, que o médico chamou de psicopatia autística.

De acordo com Braga (2018, p. 29), em 1952 foi fundada a Associação Americana de Psiquiatria (APA) e editada a primeira versão do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM I), que trouxe o conceito de autismo “[...] como um tipo de sintoma da reação esquizofrênica”. Em 1955, Kanner considerou o comportamento dos pais e suas personalidades como fator principal para o desenvolvimento do autismo. Essa definição se tornou insuficiente com o passar dos anos,

sendo superada com a descoberta de vários fatores, sobretudo de ordem genética, que interferem no desenvolvimento da criança (BRAGA, 2018).

A teoria cunhada por Kanner ficou conhecida como “mãe-geladeira” e foi retomada na década de 1960 por Bettelheim. Todavia, o psicólogo alemão Schopler¹ levantou a possibilidade de o autismo ter origem biológica, sem associar o transtorno ao comportamento emocional dos pais. Nesse período, em 1968, aconteceu o lançamento do DSM – II, no qual o autismo foi considerado como Esquizofrenia Tipo Infantil (BRAGA, 2018).

Atualmente a relevância da atuação da família está relacionada ao atendimento das pessoas com TEA, como “[...] um suporte essencial para o desenvolvimento da pessoa com autismo junto às terapias multiprofissionais” (GUEDES; TADA, 2015, p. 306). Contudo, compreende-se que atitudes emocionais da família não determinam a ocorrência do autismo.

A caracterização do TEA como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) aconteceu somente em 1980, por ocasião do lançamento da terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-III).

Quando a médica inglesa Wing identificou o autismo em sua filha, percebeu uma grande singularidade intelectual, semelhante à descrita por Asperger, e deu continuidade aos estudos disseminando essa forma de manifestação de autismo que ela chamou de síndrome de Asperger. Alguns critérios criados por Wing para designar essa condição particular do autismo englobaram as “[...] dificuldades na fala e na comunicação, dificuldades na interação social e presença de comportamentos com atividades e interesses restritos, repetitivos e estereotipados” (BRAGA, 2018, p. 35); a descrição ficou conhecida como tríade de Wing.

1 “Shopler (1969) desenvolve o projeto TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children* (Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação) com o objetivo de incluir as crianças no programa de reabilitação, acreditando que aos estímulos têm maior potencialidade nos contextos domiciliar e social.” (BRAGA, 2018, p. 31).

Nesse cenário, Bondy e Frost (1985) criaram o *Picture Exchange Communication System – PECs* (Sistema de Comunicação pela troca de figuras). O PECs é utilizado como forma alternativa de comunicação não verbal para pessoas com TEA com graves restrições na linguagem oral. Segundo Braga (2018, p. 36), esse tipo de comunicação qualifica “[...] sua inclusão social e vida mais funcional, pois se entende que a comunicação favorece o processo de socialização, e isso promove aprendizagens formal e não formal”.

Na quarta edição do DSM-IV, em 1994, a visão de TEA como TGD foi mantida, porém a descrição das variações encontradas foi classificada nos subtipos síndrome de Rett, síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI). Essa visão foi mantida até o lançamento da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V), em 2013. Nela o TEA foi descrito como transtorno do neurodesenvolvimento, com origem em mutações neurobiológicas que geram respostas comportamentais, linguísticas e motoras distintas e socialmente pouco adequadas. Nesta edição, a terminologia empregada passou a ser Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e a gravidade dos sintomas descritos em 3 níveis: “[...] Nível 1 (*leve*), exigindo apoio [...] Nível 2 (*moderado*), exigindo apoio substancial [...] Nível 3 (*severo*), exigindo apoio muito substancial” (BRAGA, 2018, p. 40-43), sendo determinante a presença de alterações na comunicação social e no comportamento.

No dia 27 de dezembro de 2012, foi sancionada no Brasil a Lei nº 12.764, a qual instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Autismo (Lei Berenice Piana), garantindo que a pessoa com autismo seja amparada por todas as políticas públicas (saúde, educação e ação social) voltadas às pessoas com deficiência. A Lei nº 12.764/2012 garantiu o direito de matrícula no sistema regular de ensino ao estudante TEA e determinou que “As esferas públicas federais, estaduais e municipais ficam obrigadas à formação continuada

de profissionais de todas as áreas quanto à detecção, ao encaminhamento e à estimulação precoces em situações de autismo.” (BRAGA, 2018, p. 41).

Com relação à etiologia, várias teorias surgiram na tentativa de explicar as causas do TEA, e apesar de ainda não haver consenso, as alterações genéticas e influência de fatores ambientais têm sido registradas por grande parte dos estudos. O TEA não é um transtorno raro, e os diagnósticos têm se multiplicado; o levantamento realizado pelo Centro para Controle e Prevenção de Doenças (CDC) nos Estados Unidos, em 2021, mostrou que 1 a cada 44 crianças de até 8 anos nascidas no país estão no TEA (NOVO..., 2021). No Brasil os dados são desconhecidos devido à precariedade de estudos relacionados à prevalência em âmbito nacional.

Entre as características do TEA, salienta-se a dificuldade em estabelecer relações com atenção compartilhada, ecolalia, ausência ou prejuízo da linguagem oral, hiperatividade ou extrema passividade, pouco contato visual, comunicação compreensiva e expressiva deficientes, dificuldade na atenção e concentração, déficits de interação social, ausência do uso funcional de objetos, interesses restritos e obsessivos, presença de movimentos repetitivos e estereotipados, entre outros (PEREIRA et al., 2015).

Contação de histórias e comunicação alternativa e ampliada para estudantes com TEA

A utilização da contação de histórias volta da ao processo de inclusão escolar de alunos com TEA ainda é recente e foi foco de poucos estudos no Brasil. Parte desse cenário se deve à utilização de histórias com a função de tranquilizar e entreter, porém, com pouco direcionamento para o ensino-aprendizagem (TORRES; TETTAMANZY, 2008).

No entanto, conforme Deliberato, Adurens e Rocha (2021, p. 78), “a criança com necessidades complexas de comunicação, como no caso da criança com TEA, precisa de suporte para a aquisição da linguagem, principalmente em relação a interlocutores competentes nas linguagens alternativas”. Como forma de estimular a comunicação e a aprendizagem nas pessoas com TEA, vários autores têm investigado o uso da Comunicação Alternativa Ampliada (CAA). Os estudos a respeito dessa metodologia, de acordo com Massaro e Deliberato (2017), tiveram origem no Canadá e nos Estados Unidos, no início da década de 1970, com o intuito de possibilitar as expressões de crianças com comprometimento motor e restrições na linguagem oral.

No Brasil, a CAA teve sua gênese no final da década de 1970, em uma escola especializada no centro de reabilitação da Associação Educacional Quero-Quero de São Paulo, com o uso do Sistema de Símbolos Bliss (*Blissymbolics Communication International*),² estruturado pelo austríaco Karl Blitz, para estudantes com deficiência motora, sem alterações cognitivas (MARSARO, DELIBERATO, 2017; WALTER, 2009).

No Paraná, as iniciativas educacionais envolvendo o uso da CAA começaram em Curitiba, na década de 1990, na Escola de Educação Especial Vivian Marçal (Tia Vivian Marçal). A instituição presta atendimento a pessoas com deficiência física neuromotora e múltiplas, secundárias às patologias neurológicas e síndromes (CAMPOS; QUADROS, 2014).

De acordo com Walter (2009, p. 1), os resultados das iniciativas brasileiras de aplicação da CAA têm sido positivos, e “novas técnicas e sistemas pictográficos estão sendo utilizados nas diferentes regiões do Brasil”. Esse autor destaca a “[...] necessidade dos profissionais da área se reunirem e organizarem uma associação para divulgar e discutir a Comunicação

2 Sistema simbólico gráfico-visual, não vocal, aumentativo ou substituto da comunicação e com ajuda, uma vez que necessita de algo externo ao indivíduo – uma tabela de símbolos. É formado por 100 símbolos básicos, desenvolvido por Blitz.

Alternativa e sua aplicabilidade nos diferentes contextos” (WALTER, 2009, p. 1). Ou seja, é preciso divulgar os resultados práticos do uso de instrumentos alternativos de comunicação e formar profissionais para implementar e ampliar tais recursos em âmbito escolar com fins educacionais.

De acordo com Walter (2009, p. 2), a CAA é “[...] uma área da prática clínica e educacional que se propõe a compensar (temporária ou permanentemente) a incapacidade ou deficiência do indivíduo com distúrbio severo de comunicação”. E tem como objetivo valorizar todos os sinais expressivos do indivíduo, ordenando-os para o estabelecimento de uma comunicação rápida e eficiente. Nesse sentido, é considerada uma das diversas metodologias que podem auxiliar na aprendizagem, socialização e comunicação de pessoas com TEA, atuando como recurso de acesso ao conteúdo, compreensão da mensagem e organização dos elementos necessários para a transmissão do seu pensamento, revelando suas necessidades e anseios DELIBERATO; ADURENS; ROCHA, (2021); SOUZA; PASSERINO; AXT, 2015).

Para Passerino, Avila e Bez (2010, p. 3), a importância do uso das estratégias da CAA como recurso de comunicação é de oferecer “a oportunidade ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) de se tornar autossuficiente em suas situações de comunicação, proporcionando oportunidades de interação com o outro, evitando assim sua exclusão social e seu isolamento”. A CAA oferece novas possibilidades de comunicação e interação social para estudantes no transtorno, além de novos caminhos e oportunidades de adaptação das práticas pedagógicas.

Segundo Walter (2009, p. 96), “a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) é um recurso promissor utilizado em programas de intervenção para indivíduos com autismo que não se manifestam por meio da fala articulada ou que apresentam fala não funcional”.

Todavia, Ferrari (2012) destaca a importância do diagnóstico precoce de TEA para

a implementação de ensino que atenda às necessidades dessas crianças de maneira eficiente e promova suas habilidades. Também Braga (2018, p. 43) alerta que a precocidade diagnóstica auxilia a proposição de “[...] intervenções multidisciplinares. Com a estimulação precoce maiores são as chances de promoção da plasticidade cerebral [...] garantindo melhor qualidade de vida para a pessoa com TEA”. Nesse sentido, é importante introduzir os conhecimentos da CAA precocemente para promover o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos.

Para Souza, Passerino e Axt (2015, p. 210), quatro tipos de tecnologia auxiliam a CAA, abrangendo desde suportes mais simples com baixo custo até os mais sofisticados, quais sejam:

- (1) as ajudas básicas, pranchas de comunicação produzidas com cartolinas, imagens de revistas, fotografias e os quadros de papelão com as letras do alfabeto;
- (2) a baixa tecnologia, botões que gravam mensagens curtas;
- (3) a alta tecnologia, vocalizadores portáteis, dispositivos de comunicação portáteis baseados na escrita e na reprodução da voz; e
- (4) a ajuda baseada em sistemas de softwares, sejam livres ou não.

As pessoas no TEA com níveis mais graves de comprometimento da comunicação social por meio verbal e gestual podem utilizar a CAA a partir de algum nível de auxílio, para melhorar suas atividades cotidianas, como a interação social na escola com os professores e com os colegas. Para tanto, é importante que os profissionais que atuam nessa área aprendam e apliquem as estratégias que auxiliem a tomada de iniciativa da interação social, possibilitando a inclusão de todos os alunos. Outra questão importante é o incentivo ao uso dos materiais produzidos para a comunicação pelos colegas de classe, para que todos conheçam e usem o sistema alternativo, promovendo a convivência inclusiva entre todos os estudantes.

A CAA não pode ser resumida a simples aplicação de recursos, como troca de imagens e símbolos ou como instrumento limitado de en-

sino de conteúdos; é uma estratégia complexa de comunicação, de expressão e conquista da independência. Os docentes, às vezes, subestimam as possibilidades de utilização dos recursos da CAA, não buscando o desenvolvimento pessoal e expressão dos desejos, sentimentos e necessidades (WALTER, 2009).

Os professores ou mediadores que utilizam a metodologia da CAA possuem o desafio de desenvolver as competências comunicativas e sociais da criança no TEA, a exemplo da adaptação da linguagem verbal para a não verbal, desenvolvendo a linguagem não verbal com auxílio de imagens e símbolos, prevendo o contexto em que o indivíduo está inserido, possibilitando ações e estratégias para que o indivíduo possa intervir em situações do cotidiano.

A pesquisa desenvolvida por Nunes, Barbosa e Nunes (2021, p. 668) revisou a literatura sobre a CA direcionada a alunos com TEA entre 2015 e 2018 e encontrou resultados positivos do uso da CAA em estudantes no TEA, matriculados no Ensino Regular, destacando “[...] a ampliação do repertório verbal dos alunos, o aumento na frequência de interação entre os pares e na díade professor-aluno, bem como a autonomia, a organização da rotina escolar e mais participação em atividades pedagógicas”, ampliando as possibilidades de desenvolvimento da recepção, compreensão e expressão da linguagem.

Entretanto, Nunes, Barbosa e Nunes (2021) mencionam que muitos professores desconhecem essa ferramenta, evidenciando a necessidade de investimento em formação continuada aos docentes que ensinam estudantes com TEA com vistas à inclusão do CAA em sala de aula como forma de ampliar a comunicação e aprendizagem.

Massaro e Deliberato (2017) realizaram um levantamento bibliográfico a respeito da comunicação alternativa no contexto da educação infantil, a partir de consultas realizadas no portal da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), o *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), o *Education Resources Information Center*

(ERIC), o Banco de Teses da CAPES, o Portal de Periódicos CAPES/MEC, a base *Acervus* da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o Catálogo P@rthenon da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), a Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a base *Dedalus* da Universidade de São Paulo (USP).

Essas autoras consideraram pesquisas nacionais e internacionais, entre os anos de 1980 e 2015. Como resultado da pesquisa, foram encontradas 80 produções. Os resultados obtidos revelaram que, no Brasil, as primeiras publicações a respeito dessa temática foram identificadas nos anos 2000, com um aumento do número de publicações no ano de 2013. Esse fato revela que as pesquisas sobre Comunicação Suplementar e Alternativa na Educação Infantil são recentes no panorama brasileiro e carecem de investimentos para ampliação do público investigado.

As pesquisas brasileiras são oriundas basicamente da região Sudeste, a maioria da cidade de Marília, interior do estado de São Paulo, e as três instituições universitárias que mais se dedicam a pesquisar o tema estão nas regiões Sudeste e Sul – Unesp, UFRGS e UERJ. Vale ressaltar que no Paraná não foram localizadas pesquisas sobre a temática (MASSARO; DELIBERATO, 2017).

Resultados e discussão

O escopo da pesquisa teve como resultado 891 arquivos encontrados a partir dos descritores. Após a aplicação dos critérios estabelecidos, foram selecionados quatro estudos para compor a discussão sobre o emprego de recursos da CAA na contação de histórias com vistas ao incentivo da comunicação e aprendizagem de estudantes TEA. Na plataforma Google Acadêmico foram localizados os estudos de Pereira e outros (2015) e Peixoto e outros (2018), e na plataforma SciELO, os de Deliberato, Adurens e Rocha (2021) e Nunes, Barbosa e Nunes (2021).

Dentre esses, um artigo foi publicado na Revista *Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, dois publicados na *Revista Brasileira de Educação Especial* e um publicado no Con-

gresso Brasileiro de Extensão Universitária da UNESP. Sendo três estudos de caso com intervenção e uma pesquisa bibliográfica, como podemos observar no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Dados gerais dos artigos sobre Comunicação Alternativa, contação de história e Transtorno do Espectro Autista entre os anos de 2015 e 2021

AUTOR	TÍTULO	MÉTODO	PUBLICAÇÃO	PARTICIPANTES	ANO
PEREIRA e outros	A inserção da comunicação alternativa por meio do conto e reconto de histórias com crianças com transtorno do espectro do autismo	Estudo de caso com intervenção 32 encontros 4 histórias Símbolos <i>boardmaker</i>	Congresso de Extensão Universitária da UNESP	4 meninos (com idade entre 5 e 6 anos)	2015
PEIXOTO e outros	A atividade de desenho mediada com a comunicação alternativa como estratégia pedagógica para a criança com autismo.	Estudo de caso com intervenção	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial	4 meninos, (com idade entre 7 e 9 ano)	2018
DELIBERATO; ADURENS; ROCHA	Brincar e Contar Histórias com Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Mediação do Adulto	Estudo de caso com intervenção	Revista Brasileira de Educação Especial	2 meninos (com idade entre 2 e 3 anos)	2021
NUNES; BARBOSA; NUNES	Comunicação alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão da literatura	Pesquisa bibliográfica	Revista Brasileira de Educação Especial	---	2021

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

O primeiro estudo selecionado na plataforma Google Acadêmico, intitulado *A inserção da comunicação alternativa por meio do conto e reconto de histórias com crianças com transtorno do espectro do autismo*, foi realizado por Pereira e outros (2015) e contou com a participação de 4 crianças no TEA, sendo duas com 5 anos e duas com 6 anos de idade. Essas autoras organizaram um plano de intervenção que foi aplicado ao longo de 32 encontros com duração de 1 hora cada, realizado uma vez por semana. A estratégia utilizada foi o conto e reconto de histórias adaptadas de acordo com a metodologia da CAA.

Nas sessões foram utilizadas 4 histórias, escolhidas a partir dos interesses das crianças participantes, sendo dedicados 8 encontros para cada uma delas. As histórias selecionadas foram: *Chapeuzinho Vermelho*, *Três Porquinhos*, *João e Maria* e *Os bichos da fazenda*. Nas adaptações foram utilizados o programa *Boardmaker*, pastas, E.V.A, objetos concretos, computadores, placas imantadas, entre outros materiais. Pereira e outros (2015) destacaram que o conto e reconto da história serve como canal de intervenção para a CAA, e destacaram a importância de considerar o interesse das crianças na seleção das histórias para a intervenção.

Os resultados descritos por essas autoras mostraram que após as intervenções houve estimulação das expressões orais e não orais das crianças participantes, assim como a ampliação da comunicação funcional das crianças durante as atividades. E apontaram a necessidade de continuidade do programa, introduzindo novos temas, diferentes interlocutores e transferindo a atividade para outros contextos, como o escolar e o familiar. Essas autoras destacaram que o contar e recontar histórias pode ser inserido nas atividades cotidianas das crianças de maneira lúdica e prazerosa, estimulando a comunicação social em ambientes naturais. As histórias atuaram favorecendo a interação entre as crianças e seus interlocutores, enriqueceram a comunicação e colaboraram para o desenvolvimento do discurso narrativo.

O segundo estudo selecionado foi o de Peixoto e outros (2018), intitulado *A atividade de desenho mediada com a comunicação alternativa como estratégia pedagógica para a criança com autismo*. Neste trabalho, as autoras planejaram e aplicaram atividade de desenho mediada pelo recurso de CAA na contação de história como estratégia pedagógica para as crianças no TEA, a partir da perspectiva histórico-cultural.

Participaram da pesquisa quatro meninos com diagnóstico de TEA que possuíam alguma familiaridade com a prática do desenho, de idades entre 6 e 10 anos. Cada criança participou de até 5 sessões, sendo 3 realizadas no âmbito da escola pública de Porto Alegre e 2 nas casas das crianças. As pesquisadoras contavam a história utilizando os pictogramas adaptados, e as crianças precisavam desenhar o que mais gostaram da história.

A proposta de intervenção foi construída a partir do interesse das crianças por meio da contação de histórias infantis, incentivando-se a imaginação, a criatividade e o desenho. A mediação do processo pautou-se nos pressupostos Vygotskyanos e nas práticas da comunicação alternativa, com o uso de pictogramas específicos para a confecção da história “os

três jacarezinhos”. Nas histórias “O mistério da mesa arranhada”, de Sylvia Roesch, “Os três jacarezinhos”, de Helen Ketteman, “A casa sonolenta”, de Audrey Wood, “O elefante que queria tudo”, de Roberto Belli, e a “Arca de Noé”, história bíblica, foram utilizados pictogramas do portal *Aragonese Portal of Augmentative and Alternative Comunication* (ARASAAC).

Os resultados mostraram que os recursos de comunicação alternativa funcionaram como uma ferramenta tanto para explicar a história contada, quanto para despertar a atenção dos participantes para os personagens e elementos centrais da narrativa. No entanto, Peixoto e outros (2018) destacaram que algumas crianças no TEA tiveram dificuldades em manter a atenção ou não se interessaram pelas histórias, o que prejudicou seu engajamento nas atividades propostas quando utilizado apenas esse recurso. Nesse sentido, alertaram para a necessidade de considerar o interesse da criança e utilizar várias ferramentas para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo

Deliberato, Adurens e Rocha (2021), em seu artigo intitulado *Brincar e contar histórias com crianças com Transtorno do Espectro Autista: mediação do adulto*, descreveram a mediação do adulto e as habilidades comunicativas de dois meninos com idades de 2 anos e 9 meses e 3 anos e 3 meses de idade, não verbais, com Transtorno do Espectro Autista, em situações lúdicas, por meio da narração de histórias.

A intervenção teve duração de seis meses e contou com sessões semanais, com duração de 1 hora cada. A pesquisa foi de intervenção colaborativa, envolvendo profissionais da saúde, escola e família na aplicação de um programa com histórias. Foram selecionados os temas: “Carros”, “Os três porquinhos”, “Senhora Bata-ta” e “História de vida” e os critérios de seleção dos temas trabalhados englobaram os interesses das crianças e envolvimento do tema com a escola. As histórias foram adaptadas por meio dos sistemas suplementares e alternativos de comunicação. A atividade do brincar foi inserida na sequência temporal da narração.

Como resultado, essas autoras mencionam que as crianças brincam e constroem narrativas, por meio da mediação e da interação com o meio que as circunda, e a participação delas em atividades de narração de histórias pode favorecer a ampliação do vocabulário, assim como propiciar a vivência no contexto cultural do idioma da sua comunidade: “a mediação do adulto por meio do uso de sistemas suplementares e alternativos de comunicação pode favorecer a aquisição de vocabulário das crianças com TEA, além de favorecer o desenvolvimento de interação e comunicação.” (DELIBERATO; ADURENS; ROCHA, 2021, p. 81).

O quarto artigo selecionado, de Nunes, Barbosa e Nunes (2021), trata-se de uma pesquisa bibliográfica intitulada *Comunicação alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão da literatura*, e teve como objetivo ampliar, por meio de uma revisão integrativa da literatura, o acervo de pesquisas tratadas em revisões anteriores e, assim, analisar os contextos em que a CAA foi utilizada com educandos com TEA na escola regular. Essas autoras se preocuparam em identificar os tipos de sistemas/protocolos de ensino adotados, o contexto das interações, e avaliar os aspectos da linguagem pragmática dos usuários de CAA descritos nas investigações nacionais, publicadas de 2015 a 2020.

Para tanto, Nunes, Barbosa e Nunes (2021) realizaram buscas nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no catálogo eletrônico de teses e dissertações dessa mesma agência. Os termos de busca incluíram conjuntos de palavras tanto em português quanto em inglês, combinando TEA e CAA, e esses termos com “sala de aula”, “sala regular” e “sala de recurso multifuncional (SRM)”.

Após a etapa de levantamento das publicações, realizou-se a leitura dos trabalhos, na íntegra, pelos três autores deste estudo, de forma independente. Foram incluídos na análise os estudos que: a) envolviam participantes com diagnóstico de TEA; b) registravam o uso

dos sistemas de símbolos de CAA na escola regular; c) descreviam os recursos utilizados, como cartões individuais, pranchas, álbuns, recursos eletrônicos com ou sem saída de voz; d) descreviam os protocolos de ensino – *Picture Exchange Communication System* (PECS) e PECS -adaptado; e) identificavam os interlocutores envolvidos na interação – professores, pares, pesquisador; e f) haviam sido publicados nos últimos cinco anos, sendo excluídas as investigações que não atendiam aos critérios (NUNES; BARBOSA; NUNES, 2021).

No tecer do trabalho, essas autoras discutem sobre a importância da CAA como forma de ampliar as possibilidades sociocomunicativas de pessoas no TEA, sendo uma prática interventiva recomendada por agências internacionais de pesquisa, trazendo a *National Research Council* (NRC) como referência.

Nos resultados, Nunes, Barbosa e Nunes (2021) selecionaram um artigo publicado em periódico científico, seis dissertações de Mestrado e uma tese de Doutorado, publicadas entre 2015 e 2018, que incluíram participantes entre 3 e 12 anos de idade que utilizavam sistemas assistidos de comunicação, sendo predominantes as pranchas/álbuns de CAA ou pictogramas avulsos. Todos os estudos foram conduzidos na sala de aula regular e/ou nas Salas de Recursos Multifuncionais, mas dois deles incluíram o ambiente domiciliar. Apesar do uso da CAA em contextos naturais envolvendo interlocutores conhecidos, foram identificadas lacunas em aspectos pragmáticos da comunicação dos educandos. Observou-se a predominância da comunicação imperativa, a qual focava primordialmente nos comportamentos pragmáticos de solicitação. Embora limitações tenham sido identificadas, os estudos revelaram resultados positivos sobre o uso da CAA para alunos com TEA.

Ressalta-se que o estudo de Nunes, Barbosa e Nunes (2021) teve como objetivo investigar a contação de histórias adaptadas com recursos da CAA na comunicação ou processo de ensino e aprendizagem de crianças no TEA, porém

integrou o presente estudo pela discussão empreendida sobre a metodologia da CAA no trabalho com alunos TEA.

Muitos dos estudos encontrados com os descritores supracitados, contaram com a participação de estudantes com outros transtornos ou deficiências, como surdez, deficiência visuais, síndrome de Down, TDAH, paralisia cerebral. E grande parte dos estudos que incluíram estudantes no TEA não utilizaram a contação de histórias mediada pela CAA como proposta pedagógica para comunicação e ensino.

As principais temáticas abordadas nos resumos lidos tratavam da necessidade de inclusão, formação docente e leitura, discutindo as categorias propostas para este estudo (TEA, CAA e contação de história) separadamente.

Mais de 50% dos estudos encontrados a partir das palavras-chave selecionadas eram da área da saúde, especificamente Psicologia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia, os quais incentivaram, prioritariamente, a comunicação. A esse respeito, destaca-se a escassez de estudos a respeito do conto e reconto de histórias e de CAA como práticas educativas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de alunos no TEA conduzidos por profissionais da educação no Brasil. O que evidencia a emergente necessidade de pesquisas que tratem a respeito da temática na área educacional, bem como a utilização da CAA como estratégia de ensino de conteúdos escolares em classes inclusivas.

Entre os estudos selecionados – Pereira e outros (2015), Peixoto e outros (2018), Deliberato, Adurens e Rocha (2021) e Nunes, Barbosa e Nunes (2021) –, todos os autores concordam que a CAA é uma proposta pedagógica que atua positivamente na contação de história para estudantes com TEA, estimulando a comunicação social, a autonomia pessoal e a aprendizagem.

Alguns autores concordam que a brincadeira é uma atividade inerente às crianças e que atua como uma forma de desenvolver habilidades sociais, motoras, cognitivas, socioafetivas, mediada por um adulto ou por pares (DELIBERATO; ADURENS; ROCHA, 2021; PEIXOTO et al.,

2018). Nesse sentido, a contação de histórias com mediação da CAA precisa ser envolvida com o brincar, se tornando significativa para as crianças.

Os autores Pereira e outros (2015) e Deliberato, Adurens e Rocha (2021) destacam que é importante partir do interesse da criança para a seleção das histórias que serão contadas, além de se perceber as expressões gestuais e corporais, e/ou as vocalizações emitidas nas trocas comunicacionais. Dessa forma, valoriza-se a especificidade do estudante, despertando sua atenção e sua curiosidade. Os autores supracitados, juntamente com Souza, Passerino e Axt (2015), concordam a respeito da importância da mediação do adulto capacitado junto ao estudante no TEA.

Autores como Nunes, Barbosa e Nunes (2021) e Deliberato, Adurens e Rocha (2021) concordam sobre a importância da interação do estudante no TEA com seus pares e/ou interlocutores, priorizando sua comunicação social. O emprego da Comunicação Alternativa em sala de aula, ou em qualquer outro ambiente, conduz-nos a refletir sobre em que consiste a comunicação humana. Para esses autores, comunicação é uma ação vital. Nesse sentido, faz-se necessário dar ênfase à interação humana, de modo a não reduzir a CAA apenas à sua dimensão técnica (DELIBERATO; ADURENS; ROCHA, 2021; NUNES; BARBOSA; NUNES, 2021).

De acordo com Deliberato, Adurens e Rocha (2021, p. 82), “a área da Comunicação Suplementar e Alternativa tem sido um instrumento facilitador para as crianças com TEA, não só como habilidade de expressão, mas como um recurso de recepção do conteúdo e organização dos elementos necessários para a transmissão da mensagem”, mostrando o potencial dessa metodologia para a educação inclusiva.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi investigar os principais aspectos discutidos nos estudos

brasileiros sobre a utilização de contação de histórias adaptadas a partir dos recursos de CAA na comunicação e ensino escolar de alunos com TEA.

Nesse intuito, foram selecionadas 4 pesquisas, sendo uma de revisão bibliográfica e outras três de estudo de caso com intervenção. Esses dados revelam que as pesquisas que investigaram o uso da comunicação alternativa como ferramenta para contação de história, para estudantes com TEA no Brasil, reúnem poucos participantes e possuem baixa frequência.

Todos os autores envolvidos encontraram indícios de resultados positivos no emprego da CAA na contação de histórias como metodologia fácil e de baixo custo para ampliação da comunicação e aprendizagem de alunos TEA não verbais ou com limitações significativas na linguagem oral.

De acordo com Pelosi (2000), o Brasil possui ao menos 1% da população geral com dificuldades de comunicação severa, devido a danos neurológicos, emocionais ou cognitivos. Apesar dos dados sobre prevalência desses casos serem escassos, é possível inferir que a quantidade de crianças inseridas em classes inclusivas que não conseguem se comunicar verbalmente é expressiva.

Os resultados das pesquisas analisadas neste estudo mostraram que a CAA pode favorecer a comunicação entre todos os alunos e favorecer o processo de ensino e aprendizagem quando incluída no planejamento pedagógico por meio de recursos e estratégias que englobam desde pranchas, softwares, desenhos, histórias adaptadas e outros. Nas situações lúdicas com as histórias, a criança com TEA pode manifestar habilidades de interação e de comunicação não percebidas pelo interlocutor.

Entretanto, algumas limitações foram observadas com relação ao pequeno número de participantes nas pesquisas, pouco envolvimento de educadores e falta de formação docente para implementar nas práticas pedagógicas cotidianas os recursos da CAA.

Ressalta-se que em todas as pesquisas localizadas as práticas de CAA envolvendo contação de histórias para alunos no TEA foram conduzidas em modelo de intervenção organizada em sessões. Diante disso, percebeu-se a necessidade de estudos futuros investigarem essa temática inserida no planejamento escolar, em atividades cotidianas desenvolvidas no contexto da sala de aula regular pelos professores, envolvendo a participação de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Wilson. **Autismo: azul e de todas as cores: guia básico para pais e profissionais**. São Paulo: Paulinas, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 02 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 02 out. 2022.

CAMPOS, Carla Juliana; QUADROS, Emérico Arnaldo. Comunicação Alternativa: um recurso imprescindível. In: PARANÁ. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2010**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação; Superintendência de Educação, 2014. p. 1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipar_edespecial_artigo_carla_juliana_campos.pdf. Acesso em: 02 jul. 2022.

CZERMAINSKI, Fernanda Rash; BOSA, Cleonice Alves; SALLES, Jerusa Fumagalli de. Funções executivas em crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão. **Psico**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 518-525, out./dez. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11878>. Acesso em: 05 jul. 2022.

DELIBERATO, Débora; ADURENS, Fernanda Delai

- Lucas; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. Brincar e contar histórias com crianças com Transtorno do Espectro Autista: mediação do adulto. **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, SP, v. 27, e0128, p. 73-88, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0128>. Acesso em: 02 jul. 2022.
- FERRARI, Pierre. **Autismo infantil**: o que é e como tratar. Tradução: Marcelo Dias Almada. São Paulo: Paulinas, 2012.
- GUEDES, Nelzira Prestes da Silva; TADA, Iracema Neno Cecilio. Produção científica brasileira sobre autismo na Psicologia e na Educação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Porto Velho, v. 31, n. 3, p. 303-309, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032188303309>. Acesso em: 05 jul. 2022.
- MASSARO, Munique; DELIBERATO, Débora. Pesquisas em comunicação suplementar e alternativa na Educação Infantil. **Educação & Realidade**, Marília, SP, v. 42, n. 4, p. 1479-1501, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623662640>. Acesso em: 05 jul. 2022.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Summus, 1979.
- NOVO estudo do CDC sugere prevalência de 1 autista a cada 44 crianças nos EUA. **Portal Tismoo**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://tismoo.us/ciencia/novo-estudo-do-cdc-sugere-prevalencia-de-1-autista-a-cada-44-criancas-nos-eua/>. Acesso em: 05 jul. 2022.
- NUNES, Débora Regina de Paula; BARBOSA, João Paulo da Silva; NUNES, Leila Regina de Paula. Comunicação Alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Natal, v. 27, e0212, p. 655-672, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0212>. Acesso em: 05 jul. 2022.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- PASSERINO, Liliana; AVILA, Barbara Gorziza; BEZ, Maria Rosângela. SCALA: um sistema de comunicação alternativa para o letramento de pessoas com autismo. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/15224>. Acesso em: 06 jul. 2022.
- PEIXOTO, Bianca Nunes; FONTOURA, Deise da Silva; PASSERINO, Liliana; BEZ, Maria Rosângela. A atividade de desenho mediada com comunicação alternativa como estratégia pedagógica para a criança com autismo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 5, n. 2, p. 29-42, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v5n2.03.p29>. Acesso em: 05 jul. 2022.
- PELOSI, Miryam Bonadiu. **A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro**: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais. 2000. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2000.
- PEREIRA, Gabriela Santiago; BRITO, Luana Borges; KOBAYASHI, Beatriz Gomes; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. A inserção da comunicação alternativa por meio do conto e reconto de histórias com crianças com transtorno do espectro do autismo. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNESP, 8., 2015, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: UNESP, 2015. p. 1-5. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/142503>. Acesso em: 05 jul. 2022.
- RATUCHNE, Paloma Aparecida Oliveira; BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado. Revisando estudos sobre a aprendizagem da linguagem escrita em estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 2, p. 86-104, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/57768>. Acesso em: 02 out. 2022.
- SOUZA, Magali Dias de; PASSERINO, Liliana Maria; AXT, Margarete. A comunicação alternativa e a construção de recursos comunicacionais com o Software Scala. In: PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosângela (org). **Comunicação Alternativa**: mediação para uma inclusão social a partir do Scala. Passo Fundo, RS: Editora Universidade de Passo Fundo, 2015. p. 206-221.
- TORRES, Shirlei Milene; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação. **Nau Literária [online]**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/5844/3448>. Acesso em: 05 maio 2022.
- WALTER, Catia Crivelenti de Figueiredo.

Comunicação alternativa para pessoas com autismo: o que as pesquisas revelam sobre o uso do PECS por pessoas com autismo. *In*: DELIBERATO, Débora; MACEDO, Elizeu Coutinho de; GONÇALVES,

Maria de Jesus (org.). **Comunicação alternativa:** teoria, prática, tecnologia e pesquisa. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009.

Recebido em: 06/07/2022
Aprovado em: 15/09/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO TEMPO-ATENÇÃO DA AULA: CONVERSÇÕES COM/ENTRE ANCESTRALIDADES

*Maria Alice Gouvêa Campesato**
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
<https://orcid.org/0000-0002-1965-9564>

RESUMO

Este artigo explora qual o lugar da contação de histórias no tempo-atenção da aula em época de hiperaceleração e excessos e de que maneiras a palavra pode ser tomada como força-potência (trans)formadora de mundos e de modos de existência. Para tal, estabelece aproximação entre práticas ocidentais muito antigas e as tradições africana e ameríndia, desde a perspectiva da oralidade. O texto parte de uma pesquisa arquegenealógica que investigou a aula da Antiguidade aos dias atuais, e de outra pesquisa que investiga a relação da palavra, da voz e da escuta nas tradições africanas e indígenas. Como material empírico, toma textos da tradição greco-romana e os textos *A queda do Céu*, de Kopenawa e Albert, e *A tradição viva*, de Hampâté Bâ. Como ferramental teórico-metodológico, utiliza-se da análise do discurso foucaultiana. Conclui que a contação de histórias no espaço áulico é uma possibilidade para provocar outras formas de existência e fabricação de novas verdades.

Palavras-chave: linguagem oral; formação; escuta.

ABSTRACT

STORYTELLING IN THE TIME-ATTENTION OF THE CLASS: CONVERSATIONS WITH/BETWEEN ANCESTRALITIES

This article explores the place of storytelling in the attention-time of the class in a time of hyperacceleration and excesses and in which ways the word can be taken as a power-force (trans)forming worlds and modes of existence. To this end, it establishes an approximation between very old western practices and African and Amerindian traditions, from the oral perspective. The text starts from an archegenealogical research that investigated the class from Antiquity to the present day and from another research that investigates the relationship of the word, voice and listening in African and indigenous traditions. As empirical material, it takes texts from Greco-Roman tradition and the texts *The Falling Sky*, by Kopenawa and Albert, and *The Living Tradition*, by Hampâté Bâ. As a theoretical-methodological tool, it uses the Foucauldian discourse analysis. It concludes that storytelling in the classroom is a possibility to provoke other

* Doutora em Educação pela Universidade do Vale do rio dos Sinos (Unisinos). Professora no Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do rio dos Sinos (Unisinos). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: mcampesato@unisinos.br

forms of existence and the fabrication of new truths.

Keywords: oral language; training; listening.

RESUMEN

NARRATIVA EN EL TIEMPO-ATENCIÓN DE LA CLASE: CONVERSACIONES CON/ENTRE ANCESTRALIDADES

Este artículo explora el lugar de la narración en el tiempo-atención del aula en un tiempo de hiperaceleración y excesos y de qué manera la palabra puede ser tomada como una fuerza de poder (trans)formando mundos y modos de existencia. Para ello, establece una aproximación entre prácticas occidentales muy antiguas y tradiciones africanas y amerindias, desde la perspectiva oral. El texto parte de una investigación arqueogenealógica que investigó la clase desde la Antigüedad hasta nuestros días y de otra investigación que investiga la relación de la palabra, la voz y la escucha en las tradiciones africanas e indígenas. Como material empírico toma textos de la tradición grecorromana y los textos *La Caída del Cielo*, de Kopenawa y Albert, y *La Tradición Viva*, de Hampâté Bâ. Como herramienta teórico-metodológica utiliza el análisis del discurso foucaultiano. Concluye que la narración en el aula es una posibilidad para provocar otras formas de existencia y la fabricación de nuevas verdades.

Palabras clave: lenguaje oral; capacitación; escucha.

Palavras introdutórias: um breve diagnóstico do presente

Retirado en la paz de estos desiertos, con pocos, pero doctos libros juntos, vivo en conversación con los difuntos, y escucho con mis ojos a los muertos. (QUEVEDO, 2002, 36).

Os brancos não pensam muito adiante no futuro. Sempre estão preocupados demais com as coisas do momento. É por isso que eu gostaria que eles ouvissem minhas palavras através dos desenhos que você fez delas; para que penetrem em suas mentes. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 64).

Ouvir as palavras por meio dos desenhos; escutar as palavras com os olhos: duas maneiras de chamar a atenção para as vozes que emanam da escrita. Uma que se coloca em reclusão para que consiga escutar o que aqueles que já não estão mais aqui têm a dizer; outra que se dá a ouvir através da escrita. O primeiro excerto expressa o desejo do homem moderno que já se vê imerso na cultura escrita, buscando retomar

a oralidade perdida. O segundo, o desejo de um indígena, cujo empenho se volta para que as tradições dos habitantes da floresta sejam conhecidas pelos brancos.

Independentemente dos propósitos e das formas empregadas, ambos tratam da palavra em sua relação com a escuta e com a voz. E é precisamente essa temática que interessa neste artigo, que busca explorar o lugar da contação de histórias no tempo-atenção¹ da aula na Contemporaneidade, a partir de um estudo que vai da Antigüidade aos dias atuais, estabelecendo uma conversação entre a filosofia greco-romana e as filosofias² africana e ameríndia.

1 Utiliza-se aqui o conceito desenvolvido por Camposato (2021, p. 49), que diz que o tempo-atenção é “um tempo próprio, voltado para o estudo, para o exercício, para o pensamento. É um tempo apartado dos outros tempos não-escolares. Mesmo que dividido, em se tratando das aulas modernas, em períodos marcados pelo relógio, no interior da aula, no instante entre o toque de uma sirene e outra, o tempo é o da duração: um tempo em que o trabalho escolar é tão intenso, que se pode transportar para um feudo em questão de segundos. Por isso, poderíamos tomar o tempo bergsoniano [...] para pensarmos o que constitui o tempo-atenção da aula”.

2 Essa questão da filosofia ou “não-filosofia” indígena e

Definida como um testemunho feito oralmente de geração a geração, a tradição oral tem, como características, “o verbalismo e sua maneira de transmissão, na qual difere das fontes escritas. Devido à sua complexidade, não é fácil encontrar uma definição para tradição oral que dê conta de todos os seus aspectos” (VANSINA, 2010, p. 140).

Na tradição africana, o ato de contar histórias é permeado de ritualização, “a reverência que o africano tem pela palavra, o gestual, a interação do narrador com o público ouvinte geram cumplicidade e permitem falar da diferença, reconstruir o velho, pela memória, recepcionar o novo pela fantasia, pela esperança, pela sacralização” (DUARTE, 2009, p. 187). É no sagrado, pois, que a palavra irá encontrar toda sua força.

Hampâté Bâ (2010), em seu precioso texto, *A tradição viva*, explora a palavra desde sua potência, penetrando no espírito africano; andarilhando pela origem divina, pela fala humana como poder de criação, pela magia, pelo tradicionalismo, pelo ofício, pela memória e pelos *griots*. Mais do que um estudo sobre a tradição africana, o texto dá a ouvir palavras ancestrais, pois fala da força-potência da palavra, que transcende as culturas, as fronteiras, as epistemologias. Daí a aventura de estabelecer uma aproximação entre as práticas do cuidado de si da Antiguidade, as tradições africanas e as cosmologias ameríndias, desde a perspectiva da oralidade, estabelecendo uma conversação entre essas diversas ancestralidades.

Gestado ao longo do diálogo estabelecido por cerca de quatro décadas entre o xamã yanomami Davi Kopenawa e o etnólogo francês Bruce Albert, o livro *A queda do céu* (KOPENAWA; ALBERTT, 2015) se constitui como um “tratado sobre a situação político-cósmica dos mais diferentes coletivos que habitam a Terra viva” (VALENTIM, 2021, p. 2). As palavras de

Kopenawa, cuidadosamente tra(du)zidas da oralidade à escrita, da voz à visão, e traçadas em “peles de imagens” por seu interlocutor, apresentam um Brasil a partir da perspectiva dos povos “indígenas em constante embate com os não-índios/Branco (de dentro e de fora das fronteiras geopolíticas brasileiras)” (SANTOS; KOPENAWA; ALBERT, 2017, p. 159-160).

A extremada importância da obra transcende os interesses puramente filosóficos e antropológicos devido à “profundidade abissal com que considera a relação concreta do pensamento com o ambiente cósmico do qual ele participa” (VALENTIM, 2021, p. 2). No decorrer da narrativa, a ideia de que um tipo de vida, pautado pela mercadoria, está colocando em perigo e em vias de desaparecimento todos os outros seres do planeta, é premente. Neste momento em que “assistimos a uma mudança do equilíbrio termodinâmico global sem precedentes nos últimos 11 mil anos da história do planeta, e, associada a ela, a uma inquietação geopolítica inédita na história humana” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 23), as palavras dos Yanomami trazem “um recado da mata alertando para a traição que estamos cometendo contra nossos conterrâneos – nossos co-terranos, nossos co-viventes –, assim como contra as próximas gerações humanas; contra nós mesmos, portanto” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 23).

Essa morte anunciada (de rios, plantas, pedras, animais, humanos “inclusive” etc.) parece não ecoar nos ouvidos dos “povos da mercadoria”, como refere Kopenawa, ocupados demais para atentar ao que outros (povos, culturas, modos de existência) têm a dizer. As muitas crises que o mundo contemporâneo enfrenta dão testemunho desse modo de vida, tomado, por muitos, como “o único possível”.

Se a Modernidade já nasceu mergulhada em crises, ou ela própria “é definida por crise”, como afirmam Hardt e Negri (2001, p. 93), o terceiro decênio do século XXI inicia imerso em um conjunto de tensões em diversos âmbitos (institucionais, ambientais, climáticos,

africana são discutidas, respectivamente, por Eduardo Viveiros de Castro (2018), em *Metafísicas Canibais elementos para uma Antropologia pós-estrutural*, e por Mogobe Ramose (2011), em *Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana*.

educacionais etc.), que concorrem para o adensamento da crise moderna. A crise sanitária provocada pela Covid-19, que abala o mundo desde o começo do ano de 2020, veio a contribuir para o acirramento dessas tensões. No cenário brasileiro, a pandemia trouxe à superfície a histórica e profunda desigualdade social, em que os direitos, tão caros ao mundo ocidental moderno, ficaram restritos a um contingente de grupos e/ou indivíduos que podiam se dar ao luxo de isolamento social. Grande parcela da população, porém, ficou exposta ao vírus e seus efeitos.

No campo educacional, alunos que tinham acesso a equipamentos e/ou internet, puderam prosseguir com suas aulas, pesquisas e estudos. Outros, no entanto, ficaram apartados de seu direito de aprender, tendo sua vida estudantil suspensa e seus sonhos adiados. Nesse contexto, movimentos negacionistas³ colocam sob suspeição saberes historicamente construídos, vindo a adensar os diversos problemas já existentes. Somam-se a esses movimentos, a propagação de uma quantidade excessiva de informações e notícias falsas, contribuindo para desinformação, confusão e dispersão. Nesse panorama de instabilidade e discrepâncias, potencializado pelo excesso de informações, opiniões, imagens, ruídos e vozes dissonantes de toda ordem, a sensação de incerteza e de insegurança é premente, provocando, dentre os muitos efeitos, uma intensa dispersão.⁴

Outrora condição de possibilidade para a

3 “O negacionismo é um fenômeno social não apenas porque implica a produção e difusão em massa de teses controversas em relação a consensos científicos validados, mas também porque teses negacionistas provocam impactos diretos no comportamento de milhões de pessoas. Simultaneamente, o negacionismo é um fenômeno político porque, o mais das vezes, está associado com a extração de vantagens por parte de grupos econômicos interessados em negar ou questionar teses e conhecimentos científicos. Isto ocorre, sobretudo, quando tais conhecimentos inspiram políticas públicas destinadas a transformar comportamentos e modos de vida coletivos, os quais afetam interesses econômicos poderosos.” (DUARTE; CÉSAR, 2020, p. 9).

4 Segundo Kastrup (2005, p. 1283), “a dispersão consiste num repetido deslocamento do foco atencional, que impossibilita a concentração, a duração e a consistência da experiência”.

constituição de uma bela existência,⁵ a atenção na Contemporaneidade “desliza incessantemente entre fatos e situações, transparecendo uma certa dificuldade de concentração. Numa busca acelerada de novidade a atenção é passageira, muda constantemente de foco e é sujeita ao esgotamento em frações de segundos” (KASTRUP, 2004, p. 7).

Se a Modernidade engendrou novas formas de percepção, sobretudo a partir do século XIX (CRARY, 2013), a Contemporaneidade não se furtou ao esgarçamento dessas formas perceptivas, em que a fragmentação e a instantaneidade do tempo transformam a vida em uma sequência de episódios, modificando “radicalmente a modalidade do convívio humano” (BAUMAN, 2001, p. 27). A Contemporaneidade, pois, pode ser pensada como a cultura do excesso, em que o consumo, o desejo e o discurso assumem protagonismo; uma sociedade em que a abundância de positividade fomenta autoexploração e decorrentes adoecimentos psíquicos (HAN, 2017).

Tais mudanças atravessam o campo educacional e o espaço microfísico da aula, suscitando uma cadeia ilimitada de desafios, mas também de possibilidades, provocando-nos a pensar o aspecto formativo das futuras gerações (ARENDETT, 2016). Cabe, então, a pergunta: qual o lugar da contação de histórias no tempo-atenção da aula na Contemporaneidade? No desdobramento dessa questão, pode-se acrescentar: de que maneiras a palavra pode ser tomada como força-potência (trans)formadora de mundos e de modos de existência?

No intuito, por certo ousado, ainda que não-definitivo, de dar uma resposta a tais indagações, este texto busca explorar o território áulico atravessado pela voz e pela escuta atenta que interrompem o ruído excessivo e o tempo hiperacelerado que experimentamos no presente. Para tal, parte de uma pesquisa arqueogenealógica⁶ que perscrutou o tempo-atenção

5 Aqui refere-se à Antiguidade, conforme será abordado posteriormente.

6 A arqueogenealogia combina os procedimentos arqueológico e genealógico desenvolvidos por Michel Foucault,

na aula desde a Antiguidade aos dias atuais e de outra pesquisa em andamento que investiga a relação da palavra, da voz e da escuta nas tradições africanas e indígenas. Neste recorte temporal, este artigo toma, como material empírico, as obras da Antiguidade greco-romana *Cartas a Lucílio*, de Sêneca (2004), do século I; *Instituição Oratória*, de Quintiliano (2016), do século I; *Obras Morais*, de Plutarco (2008), do século II, em diálogo com as obras da atualidade *A queda do Céu: palavras de um xamã yanomami*, de Kopenawa e Albert (2015) e *A tradição viva*, de Amadou Hampâté Bâ (2010).

Como ferramental teórico-metodológico, utiliza-se da análise do discurso foucaultiana, tomando o discurso como uma prática que “produz os objetos dos quais fala, mais do que apenas os nomear” (CAMPESATO, 2021, p. 59). Nesse sentido, não busca revelar ou descobrir uma verdade dada *a priori*, pois recusa a origem, a progressão cronológica, a substancialidade do sujeito. O processo analítico, pois, se alicerça em três princípios metodológicos desenvolvidos por Michel Foucault: o da descontinuidade, o da especificidade e o da exterioridade. O princípio da descontinuidade considera os discursos como práticas em que não há uma camada discursiva silenciada ou reprimida sob o discurso pronunciado. O princípio da especificidade considera “os discursos como uma violência que exercemos sobre as coisas, não há providência pré-discursiva; o princípio de exterioridade” (CASTRO, 2016, p. 185), não vai ao encontro encoberto do discurso; volta-se “às suas condições externas de surgimento” (CASTRO, 2016, p. 185).

Para atender aos seus propósitos, o texto está organizado em quatro partes: Palavras em movimento: a aula e o tempo-atenção; Palavras que ensinam: silêncio e voz; Palavra-corpo-

espírito: o trabalho do contador de histórias como imagens de leveza; Palavras finais: algumas respostas, ainda que não-definitivas.

Palavras em movimento: a aula e o “tempo-atenção”

Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. (DELEUZE; PARNET, 1994, p. 74).

Compreendida e conceituada de diversas maneiras ao longo dos séculos, a aula “é povoada por todo o tipo de imagem que nela transversaliza seus conteúdos” (DALAROSA, 2016, p. 45) e é “atravessada por uma série de dispositivos, composta por elementos que a diferenciam de outro espaço ou acontecimento. Um espaço produzido por uma multiplicidade de afetos, crenças, valores, expectativas e modos de existir” (CAMPESATO, 2021, p. 48).

Da *aulè* grega, que significava pátio, morada, às aulas mediadas pelas tecnologias digitais experimentadas nas últimas décadas – e com maior intensidade no decorrer dos dois últimos anos –, muitas práticas pedagógicas, metodologias e prioridades do que e como ensinar vêm sendo adotadas, conforme a concepção que se tem de educação e de escola, como evidenciou o estudo realizado da Antiguidade aos dias atuais. Tais concepções vêm se modificando no curso da história, conforme os valores correntes em cada época, lugar, cultura e suas condições políticas e discursivas de possibilidade. Isso, é importante lembrar, não se dá de maneira homogênea, tampouco consensual: acontece em meio a tensionamentos e embates de relações de forças. O conceito de aula e os modos de subjetivação dela decorrentes, portanto, estão articulados à visão de mundo que se tem em cada contexto.

Na atualidade, há um regime de verdade que coloca a escola e sua maquinaria, incluindo a aula, em posição de obsolescência, cuja defasagem do professorado frente às demandas do mundo contemporâneo é compreendida

em que “a arqueologia seria o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia, a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessujeitados que daí se desprendem” (FOUCAULT, 2005, p. 16). Pode-se dizer que a arqueologia faz a escavação na história, ao passo que a genealogia trata de descrever as emergências, em que as práticas discursivas e não-discursivas são analisadas.

como um dos grandes empecilhos ao interesse, e consequente não-aprendizagem por parte do alunado. Tais discursos concorrem para a negação da própria escola, como se observa nos movimentos *homeschooling*, ou para sua total reformulação, em que a inovação e as tecnologias são compreendidas como a grande solução para os problemas apontados. Segundo Aquino (2017, p. 286), “o afã novidadeiro das práticas pedagógicas não tradicionais passa, assim, a mascarar uma esquiva narrativa sem precedentes na história da escolarização; afã embalado pelo mantra da renovação dos negócios deste mundo [...] de desprezo absoluto para com ele”.

Apesar dessa discursividade, diversos pesquisadores do campo educacional percebem a aula como uma força-potência; “lugar do gesto, a aula é o tempo da demora” (DA COSTA; MUNHOZ, 2020, p. 203); “lugar para uma atenção compartilhada” (LARROSA, 2013); “espécie de matéria em movimento” (DELEUZE; PARNET, 1994, p. 74); “casa da artistagem do sonhar” (CORAZZA, 2021, p. 16). Entre gestos, demoras, atenções compartilhadas, matérias em movimento, lugar de sonhos, se ensina e se aprende; produzem-se pensamentos, criações, modos de existência.

Nesse espaço singular, múltiplo e polifônico de encontros e possibilidades, de ensino e de aprendizagem que é a aula, o “tempo-atenção” desempenha um papel fundamental, uma vez que busca interromper, suspender, ainda que momentaneamente, o fluxo acelerado das informações que experimentamos no presente, operando numa lógica que retoma o sentido etimológico da palavra grega *skholé* (tempo livre, tempo de ócio, tempo não-produtivo). Essa interrupção, ou suspensão, dá condições de possibilidade para a criação, o exercício do pensamento, o estudo aprofundado, a escuta atenta, a formação, oportunizando aos alunos uma outra possibilidade de conhecer o mundo, o outro e a si próprio. Tempo esse que possibilita pensar diferentemente de como se pensava antes: um “tempo-atenção”.

O tempo-atenção na aula

Ao longo da Antiguidade greco-romana é possível encontrar uma série de práticas e exercícios, aos quais Pierre Hadot (2014) chama de “espirituais”, direcionados ao cuidado de si, tendo na filosofia seu ponto articulador. É importante ressaltar que tais exercícios, juntamente com as normas de vida, eram práticas filosóficas e não religiosas: a religião não se ocupava com “ideias sobre a morte e o além. Havia seitas, mas eram filosóficas, pois a filosofia era a matéria de seitas que propunham convicções e normas de vida a quem isso pudesse interessar” (VEYNE, 2009, p. 188-189). Não obstante tais exercícios se modificassem entre as escolas filosóficas – “mobilização da energia e consentimento ao destino nos estóicos, descontração e desapego nos epicuristas, concentração mental e renúncia ao sensível nos platônicos” (HADOT, 2014, p. 55) –, todas elas possuíam um elemento em comum, tanto nos expedientes utilizados, quanto no fim almejado. Os expedientes concernem às “técnicas retóricas e dialéticas de persuasão, as tentativas de domínio da linguagem interior, a concentração mental. A finalidade buscada nesses exercícios por todas as escolas é o aperfeiçoamento, a realização de si” (HADOT, 2014, p. 55).

Em seus estudos sobre essa tradição do cuidado de si, Michel Foucault (2006) aponta duas grandes formas institucionais que tinham o intuito de modificar o modo de ser do sujeito – a helênica e a romana –, em que a primeira é a *skholé*, como acontece nas escolas pitagóricas e epicuristas, e a segunda é a do conselheiro privado, encontrada no estoicismo. Independentemente do tipo de relação, o que importa é o exercício de constituição de si, a transformação do sujeito, “em que se é o próprio responsável por um longo labor que é o da ascese (*askēsis*)” (FOUCAULT, 2006, p. 20).

Ora, tal exercício demanda um tempo apartado da produção, um tempo livre, “ocio-so”. Nessa tradição, o ócio, pois, é a condição necessária, o ponto de partida para a prática

filosófica. É importante mencionar que isso só é possível para uma elite, para aqueles que podem “pagar o luxo da *skholé* ou do *otium*. De todo modo, é uma certa forma de vida particular e, na sua particularidade, distinta de todas as outras vidas, que será considerada como condição real do cuidado de si” (FOUCAULT, 2006, p. 139).

Uma das grandes questões filosóficas para essa tradição consiste em lutar contra os vícios, algo que exige tempo de dedicação; não se trata de um tempo que sobra no intervalo entre uma atividade e outra, como ocorre na atualidade. O filósofo estoico Sêneca (2018), em suas epístolas a Lucílio, aborda, em diversos momentos, sobre a importância desse tempo. Na Carta 59, problematiza essa matéria: “como pode alguém, aliás, aprender suficientemente a lutar contra os vícios se apenas dedica a esse estudo o tempo que os vícios lhe deixam livre?” (SÊNeca, 2018, p. 212-213). Em seguida, o filósofo argumenta sobre a impossibilidade de poder dedicar-se à filosofia ou a um modo de vida filosófico de maneira aprofundada e intensa com apenas alguns momentos do dia: “nenhum de nós aprofunda bastante esta matéria; abordamos o assunto pela rama e, como gente extremamente ocupada, achamos que dedicar umas horas à filosofia é mais do que suficiente.” (SÊNeca, 2018, p. 212-213). O conselho que Sêneca dá a seu aluno é que ele se livre das ocupações para poder dedicar-se ao estudo. É importante mencionar que o “estudo” aqui consiste nessa ocupação para consigo próprio, envolvendo as ações do dia, as práticas alimentares, os exercícios físicos, a leitura, o exercício do pensamento, que buscavam modificar o modo de ser dos sujeitos, conforme apontado, almejando uma vida plena na constituição de uma bela existência.

Na Carta 72, Sêneca (2018) chama a atenção para a insuficiência do tempo para o estudo da filosofia, pois mesmo que ele se dê ao longo da vida, jamais será o bastante. Daí a importância da dedicação, de livrar-se das ocupações, pois a interrupção leva a um novo reinício. “Temos

de oferecer resistência às nossas ocupações, temos de as eliminar em vez de as multiplicar”, aconselha Sêneca (2018, p. 284).

Em seguida, Sêneca (2018) faz uma crítica, referindo-se às ocupações a que muitos se dedicam, ocupando seu tempo, um tempo que, enfatiza, é finito e insuficiente. O filósofo argumenta que “não há ocasião alguma que seja menos oportuna para um tão salutar estudo e apesar disso muitos homens há que o não praticam por andar envolvidos em situações que precisamente tornam tal estudo imprescindível” (SÊNeca, 2018, p. 284). O tempo-livre, pois, é fundamental para esse estudo, esse cuidado de si, que implica sempre a presença do outro, diferindo muito da compreensão que temos hoje com um cuidado que inicia e encerra no próprio indivíduo. Dessa forma, as recomendações feitas ao aluno sempre caminham na direção de que as ocupações, os “negócios” sejam postos de lado para que possa dedicar-se a esse cuidado. É oportuno ressaltar que essa relação com o trabalho e com o ócio se modificará a partir da Modernidade, em que o tempo produtivo passará a ser uma de suas grandes marcas, e a ociosidade será considerada um grande problema, como a investigação realizada ao longo da tradição ocidental evidenciou. De qualquer maneira, o que importa aqui é perceber a relação do estudo com o “tempo-atenção” na aula dessa tradição. Tempo esse que permite a duração, a escuta atenta, a meditação, uma relação demorada com o próprio pensamento.

Algo muito similar a essa concepção de “tempo-atenção” é encontrado nas tradições africanas. O etnólogo, historiador e escritor africano Hampâté Bâ (2010, p. 208) argumenta que a arte do contador de histórias se encontra naquilo que é um traço característico da “memória africana”: a reconstituição de um fato ou narrativa “em sua totalidade, tal como um filme que se desenrola do princípio ao fim, e fazê-lo no presente. Não se trata de recordar, mas de trazer ao presente um evento passado do qual todos participam, o narrador e a sua audiência”. Nesse sentido, tanto o contador quanto seus

ouvintes se convertem em “testemunhas vivas e ativas” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 208) do fato narrado. Um tempo, portanto, em que passado, presente e futuro coabitam em sua totalidade. É por isso, conclui Hampâté Bâ (2010), que o tempo verbal utilizado nessas narrativas é sempre o presente: ele é trazido em bloco.

A formulação bergsoniana de “duração” vem a auxiliar na compreensão desse tempo. Para Bergson (2006, p. 173-174), a tradição ocidental na qual estamos inscritos, tanto filosófica quanto da linguagem, tende a “representar nosso passado como inexistente”, em que somente o presente “existe por si mesmo: se algo sobrevive do passado só pode ser [...] pela intervenção de uma certa função particular que se chama memória e que cujo papel seria o de conservar excepcionalmente tais ou tais partes do passado armazenando-as numa espécie de caixa”. Ao contestar essa tendência, esse filósofo argumenta que quando nós falamos no presente estamos nos referindo a uma duração, que é sempre relacional à atenção que damos a ela, sendo, portanto, impossível de precisá-la.

A diferenciação que estabelecemos entre passado e presente é “senão arbitrária, pelo menos relativa à extensão do campo que nossa atenção à vida pode abarcar. O ‘presente’ ocupa exatamente tanto espaço quanto esse esforço. [...] Numa palavra, nosso presente cai no passado quando deixamos de lhe atribuir um interesse atual” (BERGSON, 2006, p. 175). Assim, o passado sempre se faz presente quando é atualizado, e o tempo torna-se indivisível, uma vez que pode se perpetuar infinitamente, conforme a atenção atribuída ao momento. Essa atualização a que se refere Bergson (2006) torna possível que passado, presente e futuro coabitem em sua totalidade, como acontece na arte do contador de histórias africano.

Outra característica importante da tradição africana, mencionada por Hampâté Bâ (2010), diz respeito à indissociabilidade entre os aspectos materiais e espirituais, diferentemente do que ocorre na tradição ocidental. Advém daí a dificuldade do Ocidente em compreender

a “totalidade” referida anteriormente, e que vem a contribuir para que se atribua a outros modos de existência – que não-ocidentais – certo caráter exótico e, portanto, não passível de credibilidade. “Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas.” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 169).

Portanto, não há possibilidade, nessa tradição, de resumir uma narrativa, pela simples razão de que ela se dá por completo; e é nessa inteireza de contar e de ouvir que se vão criando imagens, percebendo aromas, mergulhando naquele universo que chega aos ouvidos pela voz do contador. Algo muito assemelhado se dá nas narrativas indígenas, em que as palavras pronunciadas de geração a geração se mantêm presentes.

Na tradição yanomami, nas palavras de Kopenawa e Albert (2015, p. 457), “os dizeres de nossos ancestrais nunca foram desenhados. São muito antigos, mas continuam sempre presentes em nosso pensamento, até hoje. Continuamos a revelá-los a nossos filhos, que, depois da nossa morte, farão o mesmo com os seus”. Ou seja, suas histórias se vão passando da boca ao ouvido, dos mais velhos aos mais jovens. Embora as crianças ainda não conheçam os *xapiri*,⁷ escutam atentamente sobre eles através dos “cantos dos xamãs⁸ que os fazem

7 Todo ente possui uma “imagem” (*utupë a*, pl. *utupa pë*) do tempo das origens, que os xamãs podem “chamar”, “fazer descer” e “fazer dançar” enquanto “espírito auxiliar” (*xapiri a*). Esses seres-imagens (“espíritos”) primordiais são descritos como humanóides minúsculos paramentados com ornamentos e pinturas corporais extremamente luminosos e coloridos. Entre os Yanomami orientais, o nome desses espíritos (pl. *xapiri pë*) designa também os xamãs (*xapiri thë pë*). Praticar o xamanismo é *xapirimuu*, “agir em espírito”, tornar-se xamã é *xapiripruu*, “tornar-se espírito”. O transe xamânico, conseqüentemente, põe em cena uma identificação do xamã com os “espíritos auxiliares” por ele convocados. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 610).

8 Viveiros de Castro (2020, p. 309-310) aponta que “o perspectivismo ameríndio está associado a duas características recorrentes na Amazônia: a valorização simbólica da caça, e a importância do xamanismo. [...] O xamanismo é um modo de agir que implica um modo de conhecer, ou

dançar em nossas casas. É desse modo que, aos poucos, as palavras dos maiores vão fazendo seu caminho nos pequenos” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 457). Quando as crianças se tornam adultas, é sua vez de dar tais palavras à escuta; palavras que não são “desenhadas”, mas que permanecem arraigadas em seu íntimo e que, portanto, não desaparecem. Desse modo, prosseguem Kopenawa e Albert (2015, p. 457), “quando um rapaz quer, por sua vez, virar espírito, pede aos xamãs renomados de sua casa para lhe darem seus *xapiri*. Estes então lhe transmitem antigas palavras, que se instalam nele e vão se renovando e aumentando com o passar do tempo”.

De que maneiras penetrar nesse universo em que a oralidade constitui os modos de existência da cultura tradicional africana e da tradição ameríndia yanomami se articula com as práticas do cuidado de si greco-romanas e como tal articulação atravessa a aula no contemporâneo? Qual o lugar do silêncio e da voz na aula em tempos de excesso de palavras e de ruídos que experimentamos na Contemporaneidade? De que modos a contação de histórias no espaço áulico contemporâneo pode promover uma atenção a si, ao outro e ao mundo na constituição de outros modos de existência? Essas perguntas, que poderiam se desdobrar em um perpétuo, incontável e *continuum* conjunto de tantas outras, alertam-nos para as, também, múltiplas possibilidades de abertura para o inusitado encontro no “tempo-atenção” da aula, com suas variadas vozes.

Palavras que ensinam: silêncio e voz

Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. (KRENAK, 2019, p. 30-31).

Segundo Hampâté Bâ (2010, p. 208), “o

antes, um certo ideal de conhecimento. Tal ideal é, sob vários aspectos, o oposto polar da epistemologia objetivista favorecida pela modernidade ocidental.”

homem moderno, imerso na multiplicidade de ruídos e informações, vê suas faculdades se atrofiarem progressivamente. Está cientificamente provado que os habitantes das grandes cidades perdem cada vez mais sua capacidade auditiva”. Para Ó (2019, p. 124), “nosso modelo cultural parte do postulado segundo o qual a alfabetização e o uso da cultura escrita podem organizar-se, construir-se e enraizar-se totalmente à margem da linguagem oral. [...] Daqui resulta uma progressiva perda do ouvido”.

A perda a que se referem esses autores, no entanto, não se dá de súbito: foi preciso um longo processo para que a visão se tornasse predominante no mundo ocidental e assumisse o *status* de “sentido privilegiado capaz de fazer uma mediação acurada e fidedigna entre nós e a realidade, ou seja, nos mostrar *como é mesmo o mundo*” (VEIGA-NETO, 2007, p. 24, grifo do autor). Tal crença tem sua emergência na Modernidade, em que se busca romper com a transcendência divina e estabelecer uma razão centrada no humano: os mitos da Antiguidade e o Deus medieval já não são mais suficientes para explicar o mundo moderno.

Não obstante a escrita já se fizesse presente no tempo de Platão (século IV a.C.), a relação com a palavra se sustentava na oralidade. Daí a importância da escuta ao longo da tradição greco-romana e a quantidade de tratados e textos que encontramos sobre o assunto, como em Sêneca, Plutarco e Epícteto (FOUCAULT, 2006). Tal relevância é extensiva à Idade Média, modificando-se a partir do início do século XIII, com a disseminação do livro e da cultura escrita.

A escuta, pois, considerada uma arte na Antiguidade greco-romana, compunha, junto à leitura, à escrita e à fala, um conjunto de práticas que buscavam promover os discursos verdadeiros para que o indivíduo pudesse estabelecer uma relação completa consigo próprio e tomar, ao mesmo tempo, a si próprio como sujeito desses discursos (FOUCAULT, 2006). Era por meio do dizer verdadeiro que o sujeito podia aprender a virtude, uma vez que ela só era e só podia ser aprendida pelo ouvido, não

estando descolada do lógos, ou seja, da linguagem “articulada pela razão. Este lógos só pode penetrar pelo ouvido e graças ao sentido da audição. O único acesso da alma ao lógos é, pois, o ouvido” (FOUCAULT, 2006, p. 404).

O filósofo Plutarco (1995, p. 245, tradução nossa) aponta que “a falta de silêncio traz consigo esse primeiro mal, a incapacidade de ouvir. Pois é uma surdez voluntária de pessoas, a meu ver, que contrariam a natureza por ter apenas uma língua e dois ouvidos”.⁹ Dessa forma, o filósofo conclui que deveríamos “ouvir mais e falar menos”. Daí a importância de que, aos jovens, seja ensinado “como ouvir”, tanto a si próprio como aos outros. Algo pouco praticado pelas pessoas de sua época, tendo em vista que “exercitam o falar antes de se acostumar a ouvir” (PLUTARCO, 2008, p. 11).

Sêneca (2018), na Carta 94 a Lucílio, alerta para os perigos da palavra, que uma vez pronunciada, não se pode apagar. Por isso a importância de um conselheiro, de um guia espiritual, um mestre, de alguém capaz de “dissipar as opiniões do vulgo”. Isso aponta, também, para outro aspecto fundamental na tradição greco-romana, que diz respeito à relação pedagógica entre mestre e discípulo, que no período imperial, sobretudo em Sêneca, é “fundada na capacidade do mestre em conduzir o discípulo a uma vida feliz e autônoma, por meio de bons conselhos” (FOUCAULT, 2004, p. 355). Essa relação só encerra quando o aluno atinge a vida almejada, pois “palavra alguma não chega impunemente aos ouvidos: uns prejudicam-nos por nos desejar bem, outros prejudicam-nos por nos amaldiçoar” (SÊNECA, 2018, p. 496).

O silêncio e a voz operam, ao longo da tradição greco-romana, conforme o recorte temporal da pesquisa empreendida, como um poderoso expediente formativo, atuando como “suporte primeiro de todos os exercícios de aprendizagem, de todos os exercícios espiri-

tuais, como momento primeiro da formação: calar-se e escutar para que, na memória pura, se inscreva o que é dito, a palavra verdadeira dita pelo mestre” (FOUCAULT, 2006, p. 502-503). Embora o uso da palavra, do silêncio e da escuta variem entre as diversas escolas – diálogo, na escola socrático-platônica; silêncio obrigatório, na escola pitagórica; importância da escuta, no estoicismo –, o uso parcimonioso da palavra era crucial para a formação dos indivíduos.

O professor de retórica Quintiliano (2016) aborda essa questão na *Instituição Oratória*, em que, ao dar conselhos sobre como aprender e memorizar um discurso a ser proferido, aponta a voz como um recurso potente para ativar o espírito que se distrai com outros pensamentos. Segundo esse autor, seria muito bom se pudéssemos realizar isso em silêncio e se

[...] outros pensamentos muitas vezes não invadissem o espírito, por assim dizer, ocioso; por causa deles, o espírito precisa ser ativado pela voz, a fim de a memória ser ativada pelo duplo impulso de falar e de ouvir. Entretanto, que essa voz seja moderada e pouco mais que um murmúrio. (QUINTILIANO, 2016, p. 253).

Walter Ong (1998, p. 16) argumenta que “apesar das raízes orais de toda verbalização, o estudo científico e literário da linguagem e da literatura, durante séculos e até épocas muito recentes, rejeitou a oralidade”. Isso se dá em virtude da relação entre estudo e escrita, pois “todo pensamento, inclusive nas culturas orais primárias,¹⁰ é de certo modo analítico: ele divide seu material em vários componentes. Mas o exame abstratamente sequencial, classificatório e explicativo dos fenômenos ou de verdades estabelecidas” (ONG, 1998, p. 17) só se torna possível por meio da escrita e da leitura. Ou seja, a forma como estruturamos nosso pensamento, sobretudo a partir do século XVIII, depende de uma organização na qual a memória já não é mais suficiente. Daí a necessidade, cada vez maior, do registro escri-

⁹ “La falta de silencio lleva consigo este primer mal, la imposibilidad de escuchar. Pues es una sordera voluntaria de personas, a mi ver, que reprochan a la naturaleza por tener una sola lengua y dos oídos.”

¹⁰ Ong (1998, p. 9) compreende “culturas orais primárias” como aquelas “culturas que ignoram completamente a escrita”.

to, em que a universalização do ensino passa a se tornar crucial.

É importante mencionar que o século XVIII é atravessado por uma pluralidade de saberes, que, conforme Foucault (2005), variavam de acordo com o lugar, a estatura das oficinas e fábricas, a posição social, a instrução e a fortuna daqueles que detinham tais saberes. Esses saberes “estavam em luta uns com os outros, uns diante dos outros, numa sociedade em que o segredo do saber tecnológico valia riqueza e em que a independência desses saberes [...] significava também a independência dos indivíduos” (FOUCAULT, 2005, p. 214). Com o desenvolvimento das forças produtivas e das “demandas” econômicas, houve não somente a valorização desses saberes, mas um tensionamento entre eles, em que “as delimitações de independência, as exigências de segredo, tornaram-se mais fortes” (FOUCAULT, 2005, p. 214), sendo essa luta que caracteriza o “desenvolvimento do saber tecnológico do século XVIII” (FOUCAULT, 2005, p. 214-215).

Foucault (2005) argumenta que nessas lutas e nesse esforço de “anexação” e “generalização”, o Estado intervém, lançando mão de quatro procedimentos: eliminação e desqualificação de pequenos saberes; normalização dos saberes dispersos; classificação hierárquica; e, por fim, o controle desses saberes. Segundo Foucault (2005, p. 216), “a esse movimento de organização dos saberes tecnológicos correspondeu toda uma série de políticas, de empreendimentos, de instituições”. Portanto, esses quatro procedimentos, ou operações, (seleção, normalização, hierarquização e centralização) constituem o poder disciplinar. Essa ordenação dos saberes que se deu no século XVIII constitui aquilo a que chamamos de “ciência”.

Toda essa ordem está presente, desde muito cedo, nas escolas, se expandindo, paulatinamente, para outras instituições disciplinares, como quartéis, hospitais, presídios e hospícios. Isso nos ajuda a compreender de que maneiras a educação vem se modificando ao longo dos séculos, especialmente a partir da Moderni-

dade. Também nos auxilia a compreender a afirmação de Ong (1998, p. 17, grifo do autor) no que diz respeito ao estudo, quando argumenta que “os seres humanos, nas culturas orais primárias, não afetadas por qualquer tipo de escrita, aprendem muito, possuem e praticam uma grande sabedoria, porém não ‘estudam’”. Ou seja, não estudam da maneira como o Ocidente, imerso em uma cultura escrita, compreende o estudo.

A forma como os povos não pertencentes a uma tradição escrita estudam ocorre de maneira bastante diversa. No caso dos povos yanomami, o estudo acontece por intermédio do pó de *yãkoana*, junto aos xamãs mais antigos, que os apresentam os *xapiri*, conforme descrevem Kopenawa e Albert (2015, p. 458):

[...] nós somos habitantes da floresta. Nosso estudo é outro. Aprendemos as coisas bebendo o pó de *yãkoana* com nossos xamãs mais antigos. Nos fazem virar espírito e levam nossa imagem muito longe, para combater os espíritos maléficos ou para consertar o peito do céu. É assim que os antigos xamãs nos fazem conhecer os *xapiri*, abrem seus caminhos até nós e os mandam construir nossas casas de espíritos. Nos ensinam também a palavra de seus cantos e a fazem crescer em nosso pensamento. Sem o apoio desses grandes xamãs, nós nos perderíamos no vazio ou despencaríamos na fogueira de *mõruxi wakë*. É assim que aprendemos a pensar direito com os *xapiri*. É esse o nosso modo de estudar e, assim, não precisamos de peles de papel. O poder da *yãkoana* nos basta! É ela que faz morrer nossos olhos e abre nosso pensamento.

O ensino, pois, nessa tradição, transcorre por meio da oralidade, em que o sentido da audição exerce um papel fundamental, muito aproximado de como se dava o estudo no mundo ocidental até a substituição do ouvido pela vista. Segundo Ó (2019, p. 124), “toda uma civilização se foi paulatinamente erguendo no afastamento e na explícita recusa de um regime cognitivo de base acústica, não retilíneo, esférico. A vista substituiu o ouvido como órgão de percepção, receção e de organização da vida social”. Esse deslocamento provocou toda uma mudança na estrutura de pensamento, uma vez que

[...] nossa mente deixou de se organizar a partir de um recurso outrora vital, dialógico e de ação combinada que recorria quer ao ritmo, à música, às canções e à dança, a frases feitas, a fórmulas, provérbios, máximas, ditos e refrãos, a fim de analisar, dissecar, memorizar, rever e revisitare a realidade, quer, ainda, a figuras poéticas como a metáfora, destinadas a produzir a emergência de novas associações, a expandir e ramificar o limiar da imaginação. (Ó, 2019, p. 124).

Os contos, por conseguinte, outrora transmitidos por meio da voz, só conseguiram garantir sua sobrevivência “graças aos folcloristas e aos etnólogos, que os recolheram e guardaram nos livros” (MATOS, 2020, p. 16). Nesse sentido, pode-se dizer que a escrita se constitui desse paradoxo: se, por um lado, ela é responsável pelo rompimento com a tradição oral, por outro, é condição de possibilidade para a transmissão de conhecimentos ancestrais. Tomar essa especificidade da escrita pode auxiliar-nos a perspectivar a contação de histórias em um mundo pautado pela confiança exclusiva no sentido da visão.

Sobre essa questão, Hampâté Bâ (2010, p. 168) aponta que alguns estudiosos concedem demasiada importância à problemática da (im) possibilidade de atribuir à oralidade a mesma credibilidade dada “à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados”. Esse pesquisador argumenta que, em seu entendimento, “não é esta a maneira correta de se colocar o problema. O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 168).

Ao voltarmos a atenção para o espaço áulico, cabe lembrar que até o sentido da visão substituir o da audição, conforme mencionado anteriormente, a escuta era uma prática usual¹¹ em que o ensino acontecia em forma de diálogo entre mestre e discípulo. Se a produção escrita provocou, por um lado, mudanças nas formas de ensinar e nas relações no espaço microfísico da aula, “no propósito exclusivo de promover

11 Ocorre, segundo Carreto (2016, p. 25), “entre o início do século XII e meados do século XV, um certo desgaste devido à generalização da escrita (e não da leitura) no seio da cultura ‘mista’ que define o Ocidente medieval”.

a convergência e a adequação à verdade única expressa no texto escolar; o professor passou a tomar a palavra para sublinhar a clareza, a coerência, a unidade interna e a consistência das matérias e dos argumentos expressos no texto” (Ó, 2019, p. 159), por outro, provocou um “alargamento do horizonte de referências que passou a ser fornecido aos estudantes” (Ó, 2019, 160).

Portanto, ao pensarmos sobre a prática da contação de histórias no tempo-atenção da aula na Contemporaneidade, em que predomina a cultura escrita, é importante tomar essa tradição, na qual estamos imersos, desde a perspectiva de sua potência, que torna possível ofertar aos alunos um repertório bastante ampliado de mundos e de modos de vida. Isso exige, por conseguinte, que os professores tenham um repertório também ampliado, a fim de que possam apresentá-lo a seus alunos. A formação inicial e continuada de professores, pois, é de fulcral importância para tal alargamento.

Palavra-corpo-espírito: o trabalho do contador de histórias como imagens de leveza

Cada vez que o reino do humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que a maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos... (CALVINO, 1990, p. 19).

Observar o mundo sob outra ótica se apresenta como uma possibilidade para enfrentar os muitos desafios, assim como uma potencialidade que se coloca no campo educacional no presente. As imagens de leveza para as quais Calvino (1990) nos conduz vêm a se juntar às vozes ancestrais das narrativas sobre as quais se está a abordar neste artigo, no recorte tem-

poral da Antiguidade à atualidade feito no estudo desenvolvido. Considerar o mundo desde outra perspectiva caminha para uma direção diversa daquela que marca a civilização Ocidental, que entende o mundo e tudo que dele faz parte, “dividido”. Não obstante essa forma de pensar esteja no Ocidente desde há muito, é nos diálogos platônicos que se dá a formulação “filosófica de uma realidade dicotômica, isso é, uma realidade dividida em duas partes contraditórias: uma, do inteligível; a outra, do sensível” (VEIGA-NETO, 2015, p. 122).

Essa divisão está presente no pensamento educacional ainda hoje, em que as discussões entre “teoria” e “prática”, “fazer” e “pensar” vêm a respaldar propostas pedagógicas que defendem a adoção de atividades práticas na aula em detrimento do exercício do pensamento, colocando-os em posição de antagonismo. Tal separação é uma característica peculiar ao mundo ocidental, que tem “uma arraigada dificuldade de estabelecer ligações entre a cabeça e a mão, de reconhecer e estimular o impulso da perícia artesanal” (SENNETT, 2015, p. 20).

Guattari e Rolnik (1998, p. 278) apontam que seria necessário pensar sobre a questão do corpo, pois muito embora “as coisas, nas sociedades industriais desenvolvidas, são representadas como se tivéssemos um corpo”, isso não é tão evidente. Segundo esses autores, a nós é concedido, criado e produzido um corpo voltado para se desenvolver em um espaço produtivo, mas que há outros “sistemas antropológicos onde essa noção de corpo individuado não funciona do mesmo modo; aliás, nesses lugares, a própria noção de corpo, de corpo natural não existe enquanto tal” (GUATTARI; ROLNIK, 1998, p. 278).

Como exemplo, esses autores tomam o corpo arcaico, que de modo algum, argumentam, se apresenta “nu”, mas, de fato, se constitui como “um subconjunto de um corpo social, atravessado pelas marcas do *socius*, pelas tatuagens, pelas iniciações, etc. Esse corpo não comporta órgãos individuados: ele próprio é atravessado pelas almas, pelos espíritos que pertencem

ao conjunto dos agendamentos coletivos” (GUATTARI; ROLNIK, 1998, p. 278). Nas tradições africanas e indígenas é possível perceber esse corpo múltiplo, não individuado, ao qual Guattari e Rolnik (1998) se referem. Hampâté Bâ (2010, p. 184) diz que “na África, tudo é História”, e de todas elas, a história da humanidade é a mais expressiva, pois resulta de tudo que existiu antes dela.

Os ensinamentos referentes ao homem baseiam-se em mitos da cosmogonia, determinando seu lugar e papel no universo e revelando qual deve ser sua relação com O mundo dos vivos e dos mortos. Explica-se tanto o simbolismo de seu corpo quanto a complexidade de seu psiquismo: ‘As pessoas da pessoa são numerosas no interior da pessoa’, dizem as tradições bambara e peul. Ensina-se qual deve ser seu comportamento frente à natureza, como respeitar-lhe o equilíbrio e não perturbar as forças que a animam, das quais não é mais que o aspecto visível. (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 184).

O corpo, nas cosmologias amazônicas, “aparece como o grande diferenciador [...] isto é, como aquilo que só une seres do mesmo tipo na medida em que os distingue de outros” (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, p. 131). Dessa forma, o uso de pinturas corporais, máscaras, adereços com peles, plumas e penas de animais são o que dão ao corpo a sua diferenciação. “A *Bildung* ameríndia incide sobre o corpo antes que sobre o espírito: não há mudança ‘espiritual’ que não passe por uma transformação do corpo, por uma redefinição de suas afecções e capacidades” (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, p. 132).

Na tradição yanomami, foi *Omama* quem criou o “líquido que os brancos chamam de tinta” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 456) e colocou dentro das árvores. Depois ensinou aos *xapiri* como utilizá-lo para suas danças de apresentação e, posteriormente, fez o mesmo aos antepassados humanos, para que pudessem adornar seus corpos para as festas *reahu*,¹² a fim de que imitassem “a beleza dos ancestrais animais e não mais exporem a feiura de uma

¹² “O *reahu*, grande festa intercomunitária, é ao mesmo tempo uma cerimônia de aliança política e um ritual funerário.” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 613).

pele cinzenta” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 456). Por serem filhos de *Omama*, os yanomami continuam a seguir a “retidõ de suas palavras” e seguem enfeitando seus corpos com pinturas de urucum vermelho e preto, cobrindo seus cabelos com penugem branca, prendendo penas de papagaio nas orelhas e caudais de arara nas suas braçadeiras. Todos esses ornamentos feitos em seus corpos fazem parte dos preparativos para as festas *reahu* (KOPENAWA; ALBERT, 2015).

A relaçon entre palavra e corpo nas tradições africanas e indígenas é atravessada por forças, fluxos, movimentos, ritmos, cores, ancestralidades, como “um tecido produzido no tear africano: na trama do tear está o horizonte do espaço; na urdidura do tecido está a verticalidade do tempo. Entrelaçando os fios do tempo e do espaço cria-se o tecido do mundo que articula a trama e a urdidura da existênciã” (OLIVEIRA, 2005, p. 249).

Esses fios que se vão tecendo a cada palavra, a cada gesto que se dá no ato da contaçon de histórias, criam imagens, pulsões de vida, sonhos. Como afirma Corazza (2021, p. 3), “sonhar é um processo e uma sensaçõ no corpo por meio dos quais percebemos outros universos e novas dimensões sã abertas”. Daí a potênciã da contaçon de histórias no espaço microfísico da aula, especialmente em tempos em que o sonho só é possível para poucos e, mesmo para esses, já está marcado por um caráter pragmático e utilitário, em que tudo tem que ter uma aplicaçon imediata. Urge, pois, pensar sobre o tempo-atenção da aula no contemporâneo, em que o empreendedorismo, a educaçon financeira e o projeto de futuro assumem protagonismo nos currículos escolares, concorrendo para a produçon de um modo de existênciã pautado pelo mercado, em que pouco tempo sobra para que as crianças e jovens possam pensar sobre a vida, o mundo e si próprios. Ao mesmo tempo, os alunos sã convocados a estarem em atividade constante, sem, contudo, pararem para pensar sobre os movimentos de seus próprios corpos.

Corazza (2021, p. 1), em seu belo texto *O Sonho da Docência: Fantástico Tear*, traz um conjunto de “questões sobre a categoria conceitual e analítica acerca do sonho da Docência” e que vem ao encontro deste artigo, nos ajudando a pensar sobre a aula na contemporaneidade. Para Corazza (2021, p. 3), “o sonho é aquilo que o mito, a poesia, a filosofia, a ciência e a psicanálise dizem que o sonho é. Em nosso caso de professores, o sonho é aquilo que tangencia, que toca, que espaça e que inscreve a Docência; logo, o Currículo, a Didática e a Aula”. Ao tratar sobre as múltiplas dimensões da docência, essa autora põe em cena aquilo que denomina “Docência de Sheherazade”, uma docência quimérica, arriscada “que infiltra a presença maciça do corpo e o deleite das palavras, secretas e sedutoras, derramadas para além dos nefastos adjetivos e da tagarelice” (CORAZZA, 2021, p. 5).

Não é disso que se está a falar neste artigo, que mergulha em tradições muito antigas para pensar qual o lugar da contaçon de histórias no tempo-atenção da aula em época de hiperaceleraçon e excessos? Que se arrisca a mergulhar em ancestralidades para pensar de que maneiras a palavra pode ser tomada como força-potênciã (trans)formadora de mundos e de modos de existênciã?

Hampâté Bâ (2010) diz que todas as tradições africanas sã permeadas por uma visã religiosa do mundo em que o “universo visível é concebido e sentido como o sinal, a concretizaçon ou o envoltório de um universo invisível e vivo, constituído de forças em perpétuo movimento. No interior dessa vasta unidade cósmica, tudo se liga, tudo é solidário” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 189). Nesse sentido, as relações do humano consigo próprio, com o outro e com o mundo se dão com base em um regime ritual específico, que se pode modificar conforme regiões ou etnias.

Habitar, pois, a potênciã ritualística que compõe essas tradições apresenta-se como uma via possível, no tempo-atenção da aula, de romper com a aceleraçon ruidosa na qual a sociedade ocidental contemporânea caminha,

apresentando outra perspectiva para educar as novas gerações. Não se trata de tomar outra forma de existência como modelo, formas prontas, prescrições; trata-se, pois, de perceber que a sociedade contemporânea carece de rituais, e problematizar tal carência. Tomar a contação de histórias, com seus rituais de voz, de pausa, de silêncios, de gestos e de movimentos é uma forma de habitar uma potência ritualística ancestral e comum a todos os humanos nos primórdios tempos. É uma forma de considerar o mundo de outra(s) maneira(s) com imagens de leveza que não se dissipem como sonhos, como nos convida Calvino (1990).

Palavras finais: algumas respostas, ainda que não-definitivas

Sem o acolhimento da casa e sem as memórias de que ela é a fonte primeira, seríamos seres desenraizados; seres sem imaginação porque sem história, e sem história porque sem memória. (VEIGA-NETO, 2012, p. 269).

Este artigo buscou trazer a palavra à “boca de cena da sala de aula” (Ó, 2019, p. 9), a esse espaço de encontros e possibilidades, para pensar qual o lugar da contação de histórias no tempo-atenção da aula em época de hiperaceleração e excessos e de que maneiras a palavra pode ser conjecturada como força-potência (trans)formadora de mundos e de modos de existência. Para tal, fez um recorte temporal da Antiguidade aos dias atuais, num exercício de aproximar práticas muito antigas do cuidado de si da tradição ocidental com as tradições africana e ameríndia desde a perspectiva da voz e da escuta.

Procurou, também, tomar a palavra a partir de sua força ritualística, da qual o mundo ocidental contemporâneo carece. Os rituais, nos diz Han (2021, p. 10-11, grifo do autor), “transformam o estar-no-mundo em um *estar-em-casa*. Fazem do mundo um local confiável. São no tempo o que uma habitação é no espaço. Fazem o tempo se tornar *habitável*. Sim, fazem-no

viável como uma casa”. Esses rituais, presentes no ato da contação de histórias, possibilitam encontros com o outro, consigo próprio e com o mundo, ou com os muitos mundos, produzindo outros afetos e outras possibilidades de pensamento e de vida.

Em tempos em que sequer os direitos – supostamente assegurados pelas instituições modernas (não sem críticas) – conseguem sua garantia de cumprimento; em tempos de excessos e de extremismos; de dúvidas; de falta de credibilidade e de confiança no discurso, como é possível tomar a palavra como uma possibilidade? Como é possível tomar a palavra como uma possibilidade formativa? Retoma-se, assim como quem segura, delicadamente, e com todo o cuidado que o momento exige, as “letras” com uma pinça, ou, nos dizeres de Rodrigues (2020, p. 50), puxa-se “o pensamento pela ponta do lápis”, para afirmar a potência da voz no espaço áulico.

Puxar, pois, o “pensamento pela ponta do lápis” é ousar mergulhar nas ancestralidades que nos constituem. Por isso, adentrar nas práticas ocidentais muito antigas nos ajudam, dentre tantas coisas, a pensar que se fomos de outra maneira no passado, podemos também criar novas formas de existir no presente e perspectivar outro futuro. A conversação estabelecida com um tempo remoto da tradição ocidental e as ancestralidades expostas por Hampâté Bâ e Kopenawa é uma possibilidade de romper com a homogeneidade de pensamento, tributária do racionalismo iluminista. Também nos permite romper com o etnocentrismo e com a dualidade, que coloca, em posição de antagonismo, a civilização e a barbárie; o civilizado e o selvagem; a natureza e a cultura, e que vem a respaldar movimentos genocidas e de extermínio àquele (grupo ou indivíduo) diferente. Não precisamos retornar aos massacres cometidos contra populações ao longo da história: basta atentarmos para acontecimentos muito recentes no cenário local e mundial.

Sermos contemporâneos não é uma tarefa isenta de riscos: se estivermos atentos aos sinais do

mundo, talvez tenhamos a sorte de eles nos perturbarem a ponto de suscitarem o pensamento; mas isso só ocorrerá se conseguirmos escapar dos perigos que aparecem quando pisamos terrenos tão pantanosos sem evitar a complexidade dos fenômenos nem desprezar suas contradições. O desmoronamento em curso é doloroso e desconcertante, mas, a partir dessa abertura, a visão se expande para outras direções. Em consequência disso, os caminhos podem se multiplicar. (SIBILIA, 2012, p. 10).

Multiplicar os caminhos é uma árdua tarefa, contudo necessária: trata-se de um compromisso e de uma responsabilidade para com o mundo e com o futuro daqueles que estão nele chegando ou dos que ainda estão por vir (ARENDDT, 2016). A aula é um espaço potente para essa abertura, e a contaçon de histórias é uma possibilidade para provocar outras e novas formas de pensar, de agir e de viver, fabricando, também, outras e novas verdades. Como sugere Alyne Costa (2021, p. 45), ao debater sobre as questões climáticas e a problemática das ciências, “talvez os enunciados científicos possam, ainda, abrir espaço para outros modos de existir, criar, imaginar e de contar histórias sobre o mundo que historicamente vinham sendo desqualificados como crenças, ilusões ou fantasias”.

Penetrar nos universos (greco-romano, africano, indígena) trazidos para este artigo permite-nos apostar na possibilidade de estabelecer uma conversaçon com/entre ancestralidades, tomando a palavra desde sua força-potência ritualística, habitando o terreno do comum, pois “contar histórias juntos é um dispositivo poderoso de produção de confiança e comunidade” (COSTA, 2021, p. 45). A contaçon de histórias, assim, é uma forma de perspectivar o tempo-atenção na aula do presente, atravessado pelos fluxos ancestrais que nos constituem; nós todos que habitamos essa Terra, carinhosamente tratada, por muitos, como *Gaia*.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. **ETD - Educação**

Temática Digital, v. 19, n. 4, p. 669-690, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648729>. Acesso em: 05 jul. 2022.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. São Paulo: Jorge Zahar Editor Ltda, 2001.

BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. **Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula**. 2021. 558 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, RS, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9765>. Acesso em: 16 set. 2022.

CARRETO, Carlos F. Clamote. A voz ou a plenitude do texto: performance oral, práticas de leitura e identidades literárias no Ocidente medieval. **Medievalista**, n. 19, p. 1-36, jun. 2016. Disponível em: <http://journals.openedition.org/medievalista/958>. Acesso em: 06 set. 2022.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. O sonho da docência: fantástico tear. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, p. e20200008, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666813>. Acesso em: 05 jul. 2022.

COSTA, Alyne. Da verdade inconveniente à suficiente: cosmopolíticas do antropoceno. **Cognitio-Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 37-49, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/53089/35544>. Acesso em: 28 jun. 2022.

CRARY, Jonathan. **Suspensões da percepção: atenção, espetáculo e cultura moderna**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

- DA COSTA, Cristiano Bedin; MUNHOZ, Angélica Vier. A aula como gesto: um princípio para a docência. **Revista Teias**, v. 21, n. 63, p. 191-205, dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53637>. Acesso em: 04 jul. 2022.
- DALAROSA, Patrícia Cardinale. **Aula, entre movimentos de vida-escrita-pensamento**. 2016. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/180971>. Acesso em: 07 set. 2022.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, C. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. 1994. Transcrição integral, para fins exclusivamente didáticos. Disponível em: <http://www.bibliotecanomade.com/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedario-de.html>. Acesso em: 05 maio 2022.
- DUARTE, André de Macedo; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Negação da política e negacionismo como política: pandemia e democracia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109146, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109146>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- DUARTE, Zuleide. A tradição oral na África. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 15, p. 181-189, mar. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235328>. Acesso em: 04 jul. 2022.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si. Tradução de Andre Degenszajn. **Verve – revista semestral autogestionária do Nu-Sol**. São Paulo, n. 6, p. 321-360, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/5017/3559>. Acesso em: 05 set. 2022.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. Emoção, energia, corpo, sexo: o mito da “viagem” de liberação. In: GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 274-280.
- HADOT, Pierre. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. Tradução de Flavio Loque e Loraine Oliveira. São Paulo: É Realizações, 2014.
- HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África I: metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 167-212.
- HAN, Byung-Chul. **O desaparecimento dos rituais: uma topologia do presente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 3, p. 7-16, set./dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822004000300002>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400010>. Acesso em: 30 jun. 2022.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LARROSA, Jorge. **Abecedário com Jorge Larrosa Bondía**. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4&feature=youtu.be>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.
- Ó, Jorge Manuel Ramos do. **Fazer a mão: por uma escrita inventiva na universidade**. Lisboa: Edições do Saguão, 2019.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da Educação Brasileira**. 2005. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/36895>. Acesso em: 05 jul. 2022.

- ONG, Walter Jackson. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- PLUTARCO. **Obras morales y de costumbres** (Moralia). Madrid: Editorial Gredos, 1995.
- PLUTARCO. **Obras morais**: da educação das crianças. Tradução do grego, introdução e notas de Joaquim Pinheiro. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos; Universidade de Coimbra, 2008.
- QUEVEDO, Francisco de. **Antología poética**. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2002.
- QUINTILIANO. **Instituição Oratória**. Tradução de Bruno Fregbi Bassetto. São Paulo: Editora da Unicamp, 2016.
- RAMOSE, Mogobe. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. Tradução Dirce Eleonora Nigo Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. **Ensaaios Filosóficos**, v. IV, p. 6-23, out. 2011. Disponível em: <http://www.ensaaiosfilosoficos.com.br/#edicoes>. Acesso em: 01 jul. 2022.
- RODRIGUES, Elisandro. **Montagem**: por uma escrita em educação. 2020. 464 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, RS, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9181>. Acesso em: 05 jul. 2022.
- SANTOS, Thaís Dias Luz Borges; KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami. **Revista Habitus**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 159-164, out. 2017. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/5905>. Acesso em: 04 jul. 2022.
- SÉNECA, Lúcio Aneu. **Cartas a Lucílio**. Tradução de José António Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.
- SENNETT, Richard. **O artífice**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- VALENTIM, Marco Antonio. sonho de fogo: a cosmologia onírica de Davi Kopenawa. **PERI – Revista de Filosofia**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://nexos.ufsc.br/index.php/peri/article/view/5217>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- VANSINA. Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: **História geral da África I**: metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 139-166.
- VEIGA-NETO, A. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, v. 20, n. 1, p. 113-140, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19627>. Acesso em: 05 jul. 2022.
- VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200002>. Acesso em: 04 jul. 2022.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-38.
- VEYNE, Paul. O Império Romano. In: VEYNE, Paul (org.). **História da vida privada**: do Império Romano ao ano mil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 17-212.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Ubu, 2020.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais**: elementos para uma Antropologia pós-estrutural. São Paulo: Ubu, 2018.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, v. 2, n. 2, p. 115-144, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93131996000200005>. Acesso em: 16 set. 2012.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Prefácio: o recado da mata. In: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 11-42.

Recebido em: 07/07/2022
Aprovado em: 06/09/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA, COM E POR CRIANÇAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA

*Débora Cristina Sales da Cruz Vieira**
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Universidade de Brasília
<https://orcid.org/0000-0003-1954-6700>

RESUMO

Este artigo propõe a análise de performances narrativas de crianças pequenas produzidas na oficina lúdica “Caixinha de guardar o tempo”, realizada presencialmente em dezembro de 2021, em quatro instituições públicas de Educação Infantil localizadas em regiões periféricas do Distrito Federal. Estabelece-se um diálogo entre saberes da Teoria Histórico-Cultural, dos Estudos Sociais da Infância e dos Estudos da Performance como aporte teórico, para discutir a potência da contação de histórias por crianças pequenas na escola da infância, em uma perspectiva de partilha dialógica. O percurso metodológico foi trilhado a partir da etnografia performativa com práticas artístico-pedagógicas de mediação de leitura e contação de histórias, abrindo espaço e tempo para a criação e materialização das performances narrativas das crianças pequenas, com a gravação em áudio, transcrição e produção da obra *Crianças Narradoras*. Destaca-se a compreensão das formas singulares como crianças pequenas criam e (re)criam, com autoria, as histórias narradas em contextos educativos, que se evidenciam como prática performativa de produção de culturas na infância. **Palavras-chave:** infância; educação infantil; performance; contação de histórias; experiência estética.

ABSTRACT

STORYTELLING TO, WITH, AND BY CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD SCHOOL

In this article, I propose the analysis of narrative performances by children in early childhood made in the playful workshop “Caixinha de guardar o tempo” (Little box to keep the time), held in person in December of 2021, in four public institutions of Early Childhood Education located in the outskirts of Distrito Federal. I establish a dialogue between knowledge of Cultural-Historical Theory, Childhood Social Studies and Performance Studies as a theoretical basis, to discuss the power of storytelling by children in preschool, in a shared dialogical perspective. The methodology is based on performative ethnography with artistic-pedagogic actions, such as reading mediation and storytelling,

* Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da educação básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília-DF, Brasil. E-mail: deborasalesvieira19@gmail.com

allowing space and time for creation and materialization of children' narrative performances, with audio recording, transcription and production of the book *Crianças Narradoras* (Children Narrators). I highlight the understanding of singular ways that children create and (re)create, with authorship, the narrated stories in educational contexts, which are evidenced as performative practices of cultures production in childhood.

Keywords: childhood; child education; performance; storytelling; aesthetic experience.

RESUMEN

CUENTOS PARA, CON Y POR NIÑOS EN LA ESCUELA DE INFANCIA

En este artículo propongo el análisis de performances narrativas de niños pequeños producidas en el taller lúdico “Caixinha de guardar o tempo”, realizado de manera presencial en diciembre de 2021, en cuatro instituciones públicas de Educación Infantil ubicadas en regiones periféricas del Distrito Federal. Establezco un diálogo entre saberes de Teoría Histórico-Cultural, Estudios Sociales de la Infancia y Estudios de Performance como aporte teórico, para discutir el poder de la narración de niños pequeños en la escuela infantil, en una perspectiva de compartir dialógica. El curso metodológico se basó en la etnografía performativa con prácticas artístico-pedagógicas de mediación de lectura y narración, abriendo espacio y tiempo para la creación y materialización de performances narrativas por parte de niños pequeños, con grabación de audio, transcripción y producción de la obra *Crianças Narradoras*. Destaco la comprensión de los modos singulares en que los niños pequeños crean y (re)crean, con autoría, los cuentos narrados en contextos educativos, que se evidencian como una práctica performativa de producción de culturas en la infancia.

Palabras clave: infancia; educación infantil; performance; cuentacuentos; experiencia estética.

Para começo de conversa¹

Além do conteúdo da história, os contos e a voz são o pretexto para manter os seres queridos literalmente presos a essa trama de palavras que dá conta da odisseia humana de construção de sentido. (REYES, 2021, p. 16).

O texto em epígrafe, da escritora colombiana Yolanda Reyes, destaca a trama de palavras

¹ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa das Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP/CHS - UnB), seguindo os protocolos éticos de pesquisa com crianças pequenas, como a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por familiares e responsáveis pelas crianças colaboradoras da pesquisa e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido pelas crianças colaboradoras da pesquisa.

narradas e ouvidas que constituem o evento narrativo de contação de histórias, evocando a dimensão ontológica do processo de desenvolvimento da linguagem, no ser e estar no mundo, permeado por palavras. É no encontro afetivo com as pessoas que contam histórias que vamos nos constituindo como contadoras e contadores de histórias, nessa perspectiva recursiva e dialógica da linguagem.

Neste artigo proponho a análise de performances narrativas de crianças pequenas produzidas na oficina lúdica “Caixinha de guardar o tempo”, realizada presencialmente em dezembro de 2021, em quatro instituições públicas de Educação Infantil, localizadas em

regiões periféricas do Distrito Federal. Estabeleço um diálogo entre saberes da Teoria Histórico-Cultural, dos Estudos Sociais da Infância e dos Estudos da Performance (BAUMAN, 2014; BAUMAN; BRIGGS, 2006; GIRARDELLO, 2014, 2018; HARTMANN, 2021; HARTMANN; SOUSA; CASTRO, 2020; PINTO; SARMENTO, 1997; VI-GOTSKI, 2003, 2018) como aporte teórico para discutir a potência da contação de histórias por crianças pequenas na escola da infância, em uma perspectiva de partilha dialógica.

O percurso metodológico foi trilhado a partir da etnografia performativa (HARTMANN, 2021), por meio de práticas artístico-pedagógicas de mediação de leitura e contação de histórias, abrindo espaço e tempo para a criação e materialização das performances narrativas das crianças pequenas colaboradoras da pesquisa com a gravação em áudio, transcrição e produção da obra *Crianças Narradoras*.

O artigo está dividido em quatro seções: a) “Contação de histórias – experiência estética na escola da infância”, onde abordo a potencialidade desta arte para a emergência de experiências estéticas em contextos educativos; b) “Performance narrativa – uma lente teórica para as narrativas orais de crianças pequenas”, em que apresento um breve histórico e princípios do conceito de performance narrativa; c) “O percurso metodológico com as crianças pequenas – de ouvintes a contadoras de histórias”, na qual situo os cenários, participantes e instrumentos da pesquisa empírica; d) “As crianças pequenas como autoras de histórias contadas na escola da infância”, seção em que analiso três performances narrativas de crianças colaboradoras da pesquisa, enfocando o texto narrado e o contexto do evento narrativo.

Contação de histórias – experiência estética na escola da infância

Ouvir e contar histórias são atividades culturais ancestrais, pois desde que a huma-

nidade começa a operar com a palavra há algo a ser contado e que é ouvido por alguém em sua convivência comunitária (ROGOFF, 2005). Coadunando com a perspectiva dialógica que envolve esta prática, a contadora de histórias Kiara Terra (2021) diz que “uma história contada acorda a história do outro”, ou seja, a prática de contação de histórias extrapola o campo linguístico e se constitui como um momento de encontro estabelecido pela emocionalidade e pela subjetividade das pessoas envolvidas nesta experiência estética. Nesse sentido, concordo com Sonaly Torres Silva Gabriel (2021, p. 71), que ao conceituar contação de histórias define-a como “uma prática multissensorial, que envolve interações dinâmicas e simultâneas entre diversas potências corporais, sensoriais, espaço-temporais, a fim de criar uma experiência expressiva e emotiva”.

A linguagem das crianças é um elemento-chave para revelar as culturas infantis, o que elas falam e como falam para interpretar as referências da realidade, ressignificar objetos e conceitos, reelaborar vivências, ler e atuar no mundo. As falas das crianças são reveladoras dos seus modos de ser, pensar e agir. Por meio da linguagem, as crianças dão forma ao conteúdo das experiências infantis. (BRASIL, 2016, p. 62).

A experiência vivida oferece os elementos necessários às narrativas, de modo que vão sendo passadas boca a boca, e esse tipo de narrativa se constitui como a fonte a que recorrem todos os narradores, conforme afirma Walter Benjamin (2012). Nesse sentido, o narrador agrega a esta narrativa elementos da sua experiência, e da experiência dos ouvintes, e este movimento narrativo possibilita ao narrador, ou contador de histórias, articular suas experiências e imaginação na narrativa, que, de certo modo, mobiliza a atenção dos seus espectadores. “O narrador retira o que conta da própria experiência: da sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora por sua vez, às coisas narradas a experiência dos ouvintes.” (BENJAMIN, 2012, p. 216).

É relevante diferenciar as ações de ler e

contar histórias para crianças na escola da infância, como alerta Ana Neila Torquato (2022, p. 27), pois “[...] na contação de histórias, a apresentação da narrativa acontece por meio da oralidade, expondo histórias que foram transmitidas de geração em geração ou que foram lidas anteriormente em algum suporte textual”. Essa autora destaca a memorização e o improviso como estratégias para quem conta histórias, que pode lançar mão ainda de diferentes recursos prosódicos, gestos e objetos para materializar corporalmente a história contada. Contudo, na leitura de histórias “[...] o livro aparece no centro das atenções, pois a intenção é apresentar a obra conforme sua linguagem original, nas palavras do autor, e a partir daí explorar o objeto livro como bem cultural que guarda a literatura.” (TORQUATO, 2022, p. 27).

Essa autora alerta que não se trata de fazer uma leitura mecânica, sem emoção e ou a utilização de diferentes entonações de voz nos processos de mediação de leitura com as crianças, mas permanecer fiel ao texto escrito por quem criou a obra, pois a escuta da leitura é uma atividade simbólica que é ampliada com a experiência estética das crianças frente às ilustrações do livro de literatura. O documento da *Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil* (BRASIL, 2017) preconiza que as professoras e os professores considerem fundamentais as práticas discursivas em seus cotidianos na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, conforme o campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, a escola da infância, como

espaço relacional, é um ambiente privilegiado para ouvir e contar histórias. Todavia, ainda

[...] é necessário um engajamento das e dos profissionais da educação para que se organize como uma comunidade narrativa genuína, potencializando práticas dialógicas autênticas entre crianças e adultos, que superem os procedimentos de docilização dos corpos infantis e silenciamento de suas vozes no cotidiano da Educação Infantil. (VIEIRA, 2022, p. 83).

A comunidade narrativa é “um grupo de pessoas que compartilham histórias oralmente, quer sejam histórias de sua vida e experiências importantes, ou ainda, histórias presentes nos livros de literatura infantil” (OLIVEIRA, 2016, p. 68). E assim as histórias contadas pelas crianças pequenas das regiões administrativas da Cidade Estrutural, Planaltina, Recanto das Emas e Riacho Fundo 2 criaram uma circularidade de gestos, vozes e eventos que nos constituíram uma comunidade narrativa, ocupando os tempos e os espaços possíveis na escola da infância, sem desconsiderar os tensionamentos próprios do processo empírico, sobretudo em um período pandêmico.

Contar e ouvir histórias em uma roda não é uma partilha só no plano da linguagem, é também uma troca que se dá através do próprio ar que se respira, pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária – arrepios, suspiros, sustos – causadas pelas emoções que a história desencadeia. A partilha narrativa que aí ocorre é um respirar junto, íntimo e irrepetível, um tipo de conspiração. (GIRARDELLO, 2014, p. 69).

Ao contarem suas histórias inventadas, recontadas e vividas sentadas em roda, as crianças pequenas assumem o protagonismo e se expressam com autoria através de suas vozes e seus corpos, como produção de culturas infantis. Isso se constitui um desafio no cotidiano da Educação Infantil, como pondera Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar (2020, p. 128) ao problematizar que as professoras e os professores da escola da infância “[...]

sabem da importância de ouvir as crianças, mas acabam limitando-se à previsibilidade, ao que está posto seja porque é mais cômodo ou porque a esperança do novo anda adormecida”. Desse modo, é fundamental que as/os profissionais da Educação Infantil organizem o trabalho pedagógico de modo a contemplar espaços e tempos para a contação de histórias partilhadas entre adultos e crianças, adjetivados pela autora Gilka Girardello (2014) como uma clareira no bosque.

Desse modo, destaco que esses momentos de escuta de histórias na escola da infância sejam compreendidos como espaços de experiências estéticas singulares para as crianças e adultos envolvidos, pois como Jorge Larossa Bondía (2002, p. 21) afirma, a partir dos escritos de Walter Benjamin, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, destacando o caráter de subjetivação e de significação dos sujeitos frente aos acontecimentos cotidianos, e às vivências estéticas. Lev Vigotski (2003) evidencia que as experiências estéticas criam um estado muito sensível para ações posteriores e deixam marcas no comportamento humano, de modo que a arte reverbera na existência dos sujeitos de maneira singular.

Performance narrativa – uma lente teórica para as narrativas orais de crianças pequenas

Neste artigo parto da perspectiva de performance de Richard Bauman (2014, p. 8) como uma comunicação habilidosa, delimitada pelo autor na poética da performance, “com uma ênfase especial nas relações que ligam a forma linguística, a função social e o significado cultural” da linguagem oral. Esse autor explica que o conceito de performance emergiu como um princípio organizador conceitual na etnografia da fala nos anos de 1960, sendo utilizado como um termo alternativo para prática discursiva. Contudo, conforme iam avançando as discus-

sões e construções teóricas, a performance foi sendo compreendida também como realização criativa e prática. Todavia, Bauman (2014, p. 733) atenta para a tomada de posição recíproca evocada pela performance narrativa.

Isto é, a pessoa que faz a performance, ao invocar o enquadramento (*frame*) da performance, adota uma determinada postura reflexiva, ou alinhamento, para seu ato de expressar-se, assumindo responsabilidade por uma exposição de habilidade e eficácia comunicativas. Cada comunidade terá seus próprios enquadramentos (*frameworks*) orientadores metapragmáticos por meio dos quais um indivíduo poderá projetar-se para o público.

Em outro artigo, em parceria com Charles L. Briggs (BAUMAN; BRIGGS, 2006, p. 189), os autores afirmam que os estudos de performance podem contribuir para uma reflexão crítica sobre os processos comunicativos, pois uma performance está ligada a diversos eventos de fala que a precedem e sucedem, de modo que a análise de uma performance “requer então estudos etnográficos sensíveis a como sua forma e significado são índices de uma gama mais ampla de tipos de discurso, alguns dos quais não são enquadrados como performance”.

Diante do desafio da análise de performances citado por esses autores, há uma divergência na literatura sobre a ênfase no texto e no contexto, e as dimensões e limitações em uma perspectiva analítica dicotômica, contudo há um movimento de deslocamento da ênfase no contexto para a contextualização:

Para evitarmos reificar ‘o contexto’ é necessário estudar os detalhes textuais que iluminam a maneira como os participantes constroem coletivamente o mundo ao seu redor. Por outro lado, tentativas de identificar o significado dos textos, performances ou gêneros inteiros em termos de conteúdos puramente simbólicos e independentes do contexto desconsideram a multiplicidade de conexões indiciais que permitem que a arte verbal transforme, e não simplesmente reflita, a vida social. Afirmar que pesquisadores devem escolher entre análises de padrões poéticos, interação social ou contextos sociais e culturais

mais amplos é reificar cada um destes elementos e impedir uma análise adequada de qualquer um deles. (BAUMAN; BRIGGS, 2006, p. 201).

Há permeabilidade entre as narrativas infantis, de modo que as histórias narradas por crianças materializam as histórias narradas para crianças, destacando que as culturas infantis são produzidas constantemente a partir de um viés narrativo adultocêntrico. Ou seja, os livros literários, filmes, desenhos animados e programas de TV são criados por adultos e direcionados às crianças, como destaca Guilherme Fians (2015). Ressalto que o contexto social possui um papel essencial junto ao mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criadora a que estão relacionadas as práticas discursivas, entendendo que este mecanismo pode ser compreendido a partir da vinculação existente entre elementos da fantasia e da realidade das crianças materializadas em suas narrativas, como afirma Paula Oliveira (2016).

Corroborando com as autoras e os autores citados, considerarei as duas dimensões (textuais e contextuais) das performances narrativas das crianças pequenas, sobretudo por concordar com Paul Zumthor (2018, p. 62, grifo nosso) que a performance “[...] é um ato de presença no mundo e em si mesma. Nela o **mundo está presente**”. O caráter recursivo da performance é presente também na abordagem de Dell Hymes, comentada por Zumthor (2018, p. 31), na qual a performance se situa num contexto cultural e situacional, pois “[...] ela aparece como uma ‘emergência’, um fenômeno que sai desse contexto ao mesmo tempo em que nele encontra lugar”.

A performance narrativa articula dois planos dialeticamente, o do contador de histórias que cria ao narrar a história com sua voz, presença e imaginação, e o plano da plateia, que cria ao produzir sentidos sobre a experiência estética vivenciada na escuta da história narrada. Desse modo, narrar não está restrito aos aspectos linguísticos, cognitivos, mentais, nem somente às produções que constituem valores

socioculturais de um conjunto de pessoas. Narrar como performance vivenciada envolve a produção ativa simbólico-emocional de quem vive essa experiência e produz individualmente para singularizá-la como sua.

O percurso metodológico com as crianças pequenas – de ouvintes a contadoras de histórias

Pesquisar as narrativas de crianças pequenas em espaços de escolarização tem sido parte de minha experiência como professora da educação básica e pesquisadora das/com as infâncias. Todavia, a pandemia da Covid-19, o isolamento social e o ensino remoto, híbrido e presencial neste período histórico colocaram-me em contato com uma nova escola da infância e os inúmeros desafios epistemológicos de pesquisa que emergiram nesse contexto. Neste artigo apresento parte da tese de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília, que investiga as percepções de crianças pequenas de seus contextos sociais, por meio de suas próprias narrativas, em instituições públicas de Educação Infantil do Distrito Federal.

Ao vivenciar essa experiência juntamente com as crianças e as colegas professoras das quatro escolas pesquisadas (Ipê Amarelo, Ipê Roxo, Ipê Rosa e Ipê Branco),² fui afetada de modo singular, pois os tempos e os espaços da Educação Infantil foram reconfigurados, bem como os fazeres docentes e a ação das crianças pequenas em contextos educativos. De tal forma que muito do que se “sabia” sobre ser docente na escola da infância foi substituído pelas novas condições materiais e objetivas, explicitando as fragilidades do atendimento educacional às crianças pequenas durante a pandemia de Covid-19.

A pesquisa empírica foi realizada com qua-

² Nomes fictícios.

tro turmas de 2º período, compostas por crianças com faixa etária entre 5 e 6 anos, em quatro unidades escolares públicas de Educação Infantil localizadas em regiões periféricas do Distrito Federal: Cidade Estrutural, Planaltina, Recanto das Emas e Riacho Fundo 2, durante os meses de maio a dezembro de 2021, delineada em uma abordagem etnográfica performativa (HARTMANN; SOUSA; CASTRO, 2020) por meio de práticas artístico-pedagógicas de mediação de leitura e contação de histórias em contexto virtual e presencial.

A ampliação dos direitos da criança à participação não pode ignorar a **diversidade de contexto em que as crianças vivem**; não podem ter um caráter de universalidade; devem considerar as **crianças reais**, em seu cotidiano, com as **suas experiências diárias de vida carregada de conflitos e contradições**. (OLIVEIRA, F., 2015, p. 15, grifo nosso).

Coadunando com os princípios elencados por essa autora, procurei desenvolver uma abordagem metodológica ampliando a participação das crianças no processo empírico. Nesse sentido, optei por fundamentar-me pela etnografia performativa (HARTMANN; SOUSA; CASTRO, 2020), que preconiza a ampliação das ações de observação e participação da etnografia tradicional, na qual a dimensão artística (performativa) se engendra na produção dos sujeitos colaboradores da pesquisa, neste caso as crianças pequenas, no movimento epistemológico em performance. Para essas autoras e o autor, a performance é “[...] como algo que ocorre na interação humana e que é capaz de gerar transformações em quem a executa e em quem a observa [...]” (HARTMANN; SOUSA; CASTRO, 2020, p. 258). É no encontro da tríade pesquisador, sujeitos colaboradores e experiência estética vivida no processo empírico que a etnografia performativa avança para uma epistemologia ativa e viva no cenário de pesquisa, na qual é possível acessar múltiplas dimensões simbólicas das crianças colaboradoras da pesquisa.

No nosso caso, acreditamos que a investigação por meio de práticas estéticas, lúdicas, perfor-

máticas permite constatar coletivamente como determinados comportamentos, ações e discursos são gerados e transmitidos, conferindo aos atores envolvidos uma percepção em relação a sua própria situação social. (HARTMANN; SOUSA; CASTRO, 2020, p. 258).

Como já foi dito anteriormente, a pesquisa empírica se deu nessa perspectiva epistemológica, em que tentei romper com as hierarquias intergeracionais hegemonicamente constituídas, mantendo, assim, o movimento dialógico presente e constante, favorecendo o estabelecimento de relações menos assimétricas entre a pesquisadora e as crianças pequenas, colaboradoras da pesquisa, no qual pudessem opinar, escolher e rever estratégias metodológicas coletivamente. Os seguintes instrumentos foram utilizados durante o processo de investigação: a) observação participante; b) dinâmicas conversacionais; c) oficinas de histórias; d) oficinas de atividades lúdicas; e) registros escritos, pictóricos e audiovisual da produção narrativa das crianças pequenas. Busquei construir uma unidade teórico-metodológica com a indissociabilidade entre teoria e prática nos processos dialógicos da pesquisa, nos quais a participação das crianças pequenas fosse marcadamente presente nos fazeres da pesquisa, constituindo-as como copesquisadoras de histórias narradas na escola da infância.

Neste artigo abordarei três histórias contadas pelas crianças na oficina “Caixinha de guardar o tempo”, realizada em dezembro de 2021. No início da oficina perguntei para as crianças pequenas se gostariam de produzir um livro com as histórias narradas por elas, e a proposta foi bem aceita por todas. Expliquei como seria o processo de produção do livro e informei que no final do projeto *Crianças Narradoras* plantaríamos juntos uma muda da árvore ipê da cor referente à escola, e que seria identificada na pesquisa como celebração pela finalização da obra, e presentearíamos a escola com um exemplar do livro.

A atividade lúdica realizada com as crianças pequenas a partir da leitura do livro de litera-

tura *Caixinha de guardar o tempo*, escrito pela autora Alessandra Roscoe (2012), que narra a história de Sofia, que guardava suas memórias em uma caixa, foi inspirada no jogo do limão.³ Para a dinâmica narrativa fluir, as crianças pequenas estavam sentadas em círculo no chão da sala de referência, uma caixa de madeira passava de mão em mão ao som de uma música escolhida e cantada pelas crianças, e quando acabava, a criança que estivesse com a caixa na mão era convidada a contar a história que quisesse para as crianças pequenas da sua turma.

As histórias narradas pelas crianças pequenas foram gravadas em áudio, transcritas e revisadas por mim para a elaboração do livro *Crianças Narradoras*, que contou ainda com as ilustrações feitas pelas crianças, fotos e algumas informações pessoais sobre elas. Foram compiladas no total 57 histórias contadas pelas crianças nas quatro instituições educativas pesquisadas. A obra foi impressa em uma gráfica, dividida em quatro volumes, um para cada escola. Os exemplares de cada escola foram distribuídos para as pequenas autoras e os pequenos autores no término da pesquisa empírica, concomitantemente ao encerramento do ano letivo de 2021.

As crianças pequenas como autoras de histórias contadas na escola da infância

A concepção de autoria presente nesta pesquisa ancora-se na dimensão dialógica de Mikhail Bakhtin (1895-1975), pois “[...] o sentido das histórias contadas oralmente não está só no enredo, nem no narrador, nem no ouvinte, mas na centelha do encontro que ocorre no evento único de cada performance”

3 Jogo do limão: ao som da canção “O limão entrou na roda, Ele passa de mão em mão, Ele vai ele vem, Ele ainda não chegou, E no meio do caminho, A pessoa pegou!”, um limão passa de mão em mão e quem ficar com o limão na mão no término da música conta uma história. A professora Luciana Hartmann utiliza essa atividade lúdica em rodas de histórias com crianças e adultos e aprendeu a brincadeira com a professora Gilka Girardello (HARTMANN, 2021, p. 156).

(GIRARDELLO, 2018, p. 80). Nesse sentido, a autoria, que “[...] durante muito tempo foi desconsiderada ao se tratar de formas orais, volta a ganhar espaço, pois é como autores que essas crianças-performers, quando incentivadas, se apropriam de diferentes estratégias do narrar, revelando-se e identificando-se por meio destas frente ao grupo” (HARTMANN, 2021, p. 84). A participação das pessoas adultas como interlocutoras das crianças pequenas é fundamental no processo inicial de desenvolvimento do discurso narrativo. O jogo do contar (PERRONI, 1992), que se constitui a partir das perguntas indutoras dos adultos às crianças, funciona como estratégia dialógica intergeracional na produção narrativa. Entretanto, considero crucial a disponibilidade para a escuta das crianças pelos adultos para potencializar as produções simbólicas infantis. “Nos primeiros esboços de narrativa e faz de conta da criança, a escuta atenta do adulto funciona como incentivo e sustentação, até que a criança assume a palavra, convoca o adulto para o diálogo e, pela palavra, cria situações imaginárias.” (BRASIL, 2016, p. 89).

Como adulta escutadora de histórias⁴ de crianças, selecionei três histórias contadas por crianças pequenas no projeto *Crianças Narradoras* para um exercício de análise que acomode a dupla dimensão textual e contextual do evento narrativo (BAUMAN, 2014). Compreendo que a atividade criadora é “[...] aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta” (VIGOTSKI, 2018, p. 13), sendo histórica e culturalmente situada como produção de culturas infantis, e materializa as infâncias plurais, constituídas por marcadores sociais como classe, raça e gênero, que se interseccionam com a categoria geracional.

4 Expressão utilizada pela professora e pesquisadora Ivete Manguiera.

Ariel

Era uma vez uma princesa que se chamava Ariel. E ela era tão sozinha. Ela ficava sem os pais. Aí em dia ela viu um monte de dragões. E mataram ela. Mas um dia ela ficou bem feliz porque ela tinha pai, mãe, irmãos, princesa e uma bonequinha. E teve um dia em que aconteceu uma coisa bem ruim com ela. A mãe dela deixou ela sozinha. E a mãe dela estava no mercado. Aí ela procurou ela por todos os lugares. Ela sumiu. Aí um dia, a Branca de Neve viu ela, que estava chorando. Daí a Branca de Neve falou: ‘Cadê a sua mãe?’ e ela disse: ‘Eu não sei onde que ela está.’ Aí um dia aconteceu uma coisa com ela. As portas da casa dela fecharam todas e ela ficou sem sair com as amigas. E fim. (NICOLLY, 5 anos, Escola Ipê Amarelo).

Nicolly é uma menina negra, moradora do Riacho Fundo 2, comunicativa com adultos e crianças na escola da infância. Desenvolveu uma relação próxima comigo durante o período da pesquisa empírica presencial, no qual conversávamos sobre diversos assuntos a partir das dinâmicas conversacionais. Ela gostava de sempre lembrar que não morava no Riacho Fundo 2, mas no Jardim Ingá,⁵ e que estava “passando um tempo na casa da madrinha”. Ao contar a sua história para mim e para as crianças, ela utiliza diferentes recursos suprasegmentais como pausas, alterações do timbre da voz para caracterizar as personagens, evocando a presença de seus ouvintes através do contato visual.

A narrativa de Nicolly apresenta de forma sincrética elementos de contos de fadas e de situações cotidianas vividas por crianças pequenas e está dividida em três partes: a) a princesa Ariel era sozinha, sem família e foi atacada e morta por dragões; b) Ariel ficou feliz porque tinha uma família e uma boneca, mas sua mãe a deixou sozinha em casa; c) Ariel ficou presa em casa sem poder sair e ver outras pessoas. A ausência, a solidão e o abandono da família fazem parte da trajetória de Ariel, que embora tenha nome de princesa e uma amiga chamada Branca de Neve, está longe do final feliz,

⁵ Jardim do Ingá é um distrito do município goiano de Luziânia, localizado a 34 km de Brasília.

marcado pela célebre frase “E viveram felizes para sempre”, vivenciado nos contos de fadas. O desaparecimento da mãe coloca Ariel em busca de possibilidades de encontro com ela, todavia esse encontro não se concretiza e o desfecho da história é marcado pela impossibilidade de encontrar com outras pessoas, devido às portas da casa que se fecharam. Ariel inicia e finaliza a história sozinha, e a solidão é configurada como algo negativo pela autora Nicolly.

Os elementos fantásticos na narrativa como os dragões e as portas mágicas trazem sofrimento para a princesa Ariel com a morte e aprisionamento, assim como os elementos cotidianos, como a mãe deixar uma criança sozinha em casa para ir ao mercado, sobretudo em tempos de isolamento social. Como uma história inventada, os processos imaginativos de Nicolly são materializados em performance ao criar essa narrativa, que engendra elementos da realidade vivenciada por crianças pequenas no período pandêmico, como a morte, a solidão, o abandono e o isolamento social. Nesse sentido, reitero a autoria narrativa das crianças pequenas na escola da infância como uma possibilidade de interlocução entre adultos e crianças, diminuindo as hierarquias intergeracionais ao aproximá-los dos contextos vivenciados nas infâncias.

As histórias inventadas pelas crianças pequenas estão sedimentadas nos processos imaginativos que constituem as suas performances narrativas, na indissociabilidade entre as dimensões emocionais e intelectivas e na base material de tais processos. As temáticas abordadas pelas crianças contadoras de histórias em suas performances narrativas foram diversas, envolvendo personagens da cultura infantil, animais e pessoas de suas comunidades, e apresentam um panorama simbólico das infâncias pesquisadas.

Malévola

Era uma vez um rei e uma rainha que tiveram uma filha, até que a Malévola estava chegando ao seu reino e todos tiveram que abandonar a sua filha. Aí a Malévola decidiu fazer uma

poção para todos os súditos dela tomarem, até que ela destruiu o reino de sua linda bebê. Até que ela cresceu e virou uma mulher bem linda. Ela dançou com os príncipes em uma floresta bem linda, com rios e águas. E também ela foi até o castelo em sua Malévola e pegou sua voz de volta, porque tirou sua voz. Ela adormeceu. O príncipe beijou ela, do amor verdadeiro e os dois viveram felizes para sempre. (SOPHIA, 5 anos, Escola Ipê Amarelo).

Sophia é uma menina branca, moradora do Riacho Fundo 2, extremamente comunicativa com os adultos e as crianças na escola da infância. Ao contar a sua história para mim e para as crianças, também utiliza diferentes recursos suprasegmentais como pausas, alterações do timbre da voz para caracterizar o encandeamento dos fatos narrados na história, evocando a presença de seus ouvintes através de gestos e expressões faciais diversas.

A narrativa de Sophia é um reconto oral, compreendido aqui como “uma atividade complexa, que envolve três processos psicológicos distintos (emoção, memória e imaginação) de maneira articulada que se expressam em unidade na produção narrativa da criança” (VIEIRA, 2021, p. 176). Nesse sentido, percebi que os recontos orais realizados pelas crianças colaboradoras da pesquisa estavam sedimentados em outras produções culturais como os contos de fadas, e em produtos da indústria audiovisual como os filmes da Disney, séries da Netflix e jogos de videogame. As crianças reelaboraram criativamente os enredos, e as personagens, em suas performances narrativas ao recontarem histórias na escola da infância.

Sophia apresenta um domínio do enredo do filme *Malévola* (2014),⁶ estrelado pela atriz estadunidense Angelina Jolie, que apresenta uma nova versão dos fatos da história do conto clássico *A Bela Adormecida* (Irmãos Grimm) pela ótica da bruxa, antagonista da personagem principal. Ao escolher contar essa história para seus colegas e para fazer parte do livro,

6 *Malévola* é um filme estadunidense de aventura, drama e fantasia. Trailer disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HvRHliTyqJc>.

é possível inferir que o filme é uma referência cultural importante para a menina, bem como o mundo dos contos de fadas, como se pode perceber através do vocabulário dela, como as palavras: “reino”, “súditos” e as expressões: “Era uma vez”, “beijo de amor verdadeiro” e “viveram felizes para sempre”.

O conto de fadas se constitui em objeto de expressão da emocionalidade, é um facilitador na organização de sentimentos e é o constante ir e vir naquilo que nos desperta encantamento, que toca a essência do ser com uma força que nos move neste mundo fantástico, que só experimenta aquele que se permite vivenciar a imaginação. (SILVA; VIEIRA, 2018, p. 87).

Assim como no texto original do conto clássico, na história de Sophia é o sono encantado que aproxima a princesa do encontro com seu príncipe, o beijo e o “felizes para sempre” tão aguardado no universo dos contos de fadas. Entretanto, o conflito do feitiço da tomada da voz da princesa por Malévola é solucionado pela própria princesa, que a recupera na ida ao castelo. Ou seja, a agência da princesa é demarcada na história contada pela menina, opondo-se à representação passiva da Bela Adormecida no conto clássico. A escolha de Sophia pelo reconto oral do filme *Malévola* (2014) pode ser compreendida como a preferência da criança por enredos nos quais a lógica dicotômica de caráter de personagens de contos de fadas é borrada pela complexidade, percebida no drama da Bela Adormecida, que tem sua vida transformada pela ação da bruxa Malévola. A princesa rompe com a passividade e a sua antagonista é humanizada ao ter seu sofrimento e afetos representados no filme.

Meu cachorrinho Caio

Eu estava brincando com o meu cachorrinho. Aí meu cachorrinho caiu lá do teto. Caiu dentro da água no poço, no rio. Ele caiu lá dentro e afundou. E ele não conseguiu respirar. Aí ele foi para o médico de cachorro e ele disse que não conseguiu fazer nada pelo cachorro. Aí então, ele jogou o cachorro no lixo. O nome do meu cachorro era Caio. (ANA VITÓRIA, 5 anos, Escola Ipê Rosa).

Ana Vitória é uma menina branca, moradora da Cidade Estrutural, um pouco tímida na interação com os adultos e as crianças na escola da infância. Ao contar a sua história para mim e para as crianças, ela utiliza um fluxo contínuo para narrar os fatos da trágica história do seu cachorro Caio, com um tom baixo de voz, de modo que a sua contação de história se assemelha a uma partilha de um triste segredo, que é revelado para mim e para seus colegas de turma, que permanecem atentos à performance narrativa dela. A história contada de forma sintética por Ana Vitória divide-se em três partes: a) a brincadeira com o cachorro Caio; b) a queda e afogamento do cachorro Caio; c) o atendimento veterinário e a morte do cachorro Caio.

As histórias vividas narradas pelas crianças têm como objetivo manter o equilíbrio viável entre dois planos: o do passado e o do presente. E essas narrativas autobiográficas oferecem materialidade às lembranças das crianças pequenas evocadas via memória, emoção e imaginação, pois “[...] lembrar não é apenas uma ação isolada, mas consiste em recuperar mentalmente pessoas, vivências, histórias, odores, tempos e espaços que não pertencem mais ao presente” (VIEIRA; MADEIRA COELHO, 2018, p. 23). Dessa forma, são suas vidas, seus encontros, alegrias e tristezas que constituem também essa história contada por Ana Vitória, que se diferencia das demais por não ser ficcional. A autora Barbara Rogoff (2005, p. 240) sinaliza que a narração de histórias na infância é uma ação que se constitui em vivência comunitária, pois “[...] as crianças aprendem a utilizar o formato narrativo preferido em sua comunidade para narrar eventos”.

Nesse sentido, reitero que a escola da infância é uma comunidade narrativa por excelência, e que as crianças pequenas necessitam ter assegurados os tempos e espaços na rotina da Educação Infantil para contarem as suas próprias histórias, partilharem suas experiências, mesmo abordando temas fraturantes como o luto, como fez Ana Vitória ao exprimir, através

das palavras, a tristeza pela perda do seu cãozinho. Ao escolher partilhar esse evento trágico vivido em vez de relatar episódios felizes ou recontar suas histórias preferidas, a menina nos mostra que o sofrimento também merece ser contado e registrado através das palavras.

Além disso, o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças. (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 8).

Ao contar a história para mim e seus colegas, Ana Vitória revive as difíceis emoções, como reelaboração criadora através da oralidade. Diferente das outras autoras, ela não opera com signos das culturas infantis e fantasia, mas com sua própria experiência. A fala do veterinário, chamado por ela de “médico de cachorro”, que “não conseguiu fazer nada pelo cachorro”, já anuncia o trágico final da história de Caio. Com a opção por finalizar a história nomeando o animal, posteriormente ao relato do corpo do cachorro morto sendo jogado na lata do lixo, criou-se a imagem do descarte daquele ser tão amado, do qual ela foi testemunha, de forma impactante para os ouvintes.

Para não concluir

Ao analisar as performances narrativas de Nicolly, Sophia e Ana Vitória como contadoras de histórias na escola da infância, percebo que as três meninas utilizaram diferentes recursos performativos por meio de suas vozes, seus corpos e suas presenças na roda de histórias, bem como na experiência estética singular das crianças pequenas ao ouvirem as histórias contadas. Considerando a noção de agência nas infâncias, “[...] é possível reposicionar as

crianças em suas relações com os adultos, compreendendo o que elas criam seu próprio sistema simbólico e fazem suas interpretações do mundo” (HARTMANN, 2021, p. 130). Sejam as histórias inventadas, recontadas ou vividas, estas constituem um universo simbólico de palavras, personagens e enredos que compõem os cotidianos de narrativas orais na Educação Infantil.

Considero importante destacar que as práticas discursivas na escola da infância desempenham um papel fundamental na constituição narrativa das crianças pequenas, que se dá nas relações sociais estabelecidas em colaboração com seus pares e com as pessoas adultas deste espaço educativo. A escuta de histórias é um componente para formar o sentido de pertença em uma comunidade cultural, atribuindo-lhe uma identidade. Não é só contando histórias que nos constituímos narradores, mas também ouvindo as outras pessoas contarem histórias, pois ouvindo suas vozes abre-se a possibilidade de imaginar e recriar a história mentalmente.

O desenvolvimento das capacidades narrativas da mente, do uso imediato da metáfora, de sua integração entre o cognitivo e o afetivo, de sua construção de sentido e significado, têm importância educacional, pois essas capacidades são fundamentais à nossa capacidade de dar sentido à experiência. (EGAN, 2007, p. 23).

Ao abordarem o isolamento social da princesa Ariel, a jornada de superação da Bela Adormecida e a morte do cachorrinho Caio, as meninas operaram por meio das palavras narradas com diferentes referências culturais e com suas experiências particulares, a reelaboração criadora da realidade. Pensar nesta temática é também pensar os territórios periféricos nos quais as instituições educativas pesquisadas estão inseridas, em como as crianças pequenas, sobretudo em um período histórico marcado pela pandemia de Covid-19, produzem esteticamente sentidos singulares sobre seus contextos sociais através de suas próprias narrativas.

Concordo com Lev Vigotski (2003, p. 233)

ao afirmar que “[...] a arte não é um complemento da vida, mas o resultado daquilo que excede a vida no ser humano”, pois na arte de contar histórias, a experiência estética vivida pelos ouvintes possibilita o acesso a múltiplas realidades, contextos e culturas por meio das palavras ouvidas, imaginadas e que se tornam corporificadas no momento do encontro no evento narrativo. Destaco a compreensão das formas singulares como crianças pequenas criam e (re)criam com autoria as histórias narradas em contextos educativos, num amálgama complexo de dimensões do desenvolvimento humano, do qual fazem parte essencial emoção, memória e imaginação, não dissociadas do caráter intelectual e corporal que se evidencia como prática performativa de produção de culturas na infância.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Regina Jodely Rodrigues Campos. **A criança na educação infantil: a roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência**. 2020. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2020.
- BAUMAN, Richard. Fundamentos da performance. **Revista Sociedade e Estado**, v. 29, n. 3, p. 727-743, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/3njwGxdyTDQY3HKBkF9HHsk/?lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2022.
- BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles. Poética e performance como perspectivas críticas sobre a linguagem e a vida social. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 8, n. 1 e 2, p. 185-229, jan./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/18230> Acesso em: 08 mar. 2022.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZK->

[cYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt](#). Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil**: práticas e interações. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Ensino Básico, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Ensino Básico, 2017.

EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, Celso; CABRAL, Gladir da Silva (org.). **Imaginação e educação em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 11-38.

FIANS, Guilherme. Sobre contar e ouvir verdades e mentirinhas: considerações sobre narrativas a partir de livros infantis e brincadeiras em uma sala de aula. **Boitatá- Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL**, Londrina, PR, n. 20, p. 68-88, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31475>. Acesso em: 06 jun. 2022.

GABRIEL, Sonaly Torres Silva. **Na teia de Ananse**: a contação de histórias como performance, com crianças, na escola. 2021. 245 f. Tese (Doutorado em Performances Culturais) – Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2021.

GIRARDELLO, Gilka. **Uma clareira no bosque**: contar histórias na escola. Campinas, SP: Papirus, 2014.

GIRARDELLO, Gilka. Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para pensar autoria narrativa infantil. **childhood&philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 71-92, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/30576/22941>. Acesso em: 09 jul. 2020.

HARTMANN, Luciana. **Crianças contadoras de história**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2021.

HARTMANN, Luciana; SOUSA, Jonielson Ribeiro de; CASTRO, Ana Carolina de Sousa. Luta pela terra, performance e protagonismo infantil no I Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha (Brasília – 2018). **Revista TOMO**, Aracaju, n. 37, p. 253-286, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/13253/10729>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MALÉVOLA. Direção: Robert Stromberg. Intérpretes: Angelina Jolie, Elle Fanning e Sharlto Copley. Roteiro: Linda Woolverton e John Lee Hancock. Los Angeles: Walt Disney Pictures, 2014.

OLIVEIRA, Fabiana de. A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3885.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. **Trabalho pedagógico com histórias inventadas**: narrativas, imaginação e infância. Curitiba: CRV, 2016.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PINTO, Manoel.; SARMENTO, Manoel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manoel; SARMENTO, Manoel Jacinto (coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

REYES, Yolanda. **A substância oculta dos contos**: as vozes e narrativas que nos constituem. São Paulo: Pulo do Gato, 2021.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSCOE, Alessandra. **Caixinha de guardar o tempo**. Ilustrado por Alexandre Rampazo. São Paulo: Gaivota, 2012.

SILVA, Kátia Oliveira da; VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. **Emoção e imaginação**: a experiência estética de crianças em atividade com o conto de fadas. Curitiba: CRV, 2018.

TERRA, Kiara. **A arte da palavra**. Palestra proferida em abril de 2021.

TORQUATO, Ana Neila. **Ler com bebês e crianças**: compartilhando leituras e multiplicando afetos. Brasília, DF: Mais Amigos, 2022.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. Imaginar, brincar e dramatizar: performances narrativas de crianças pequenas em experiência com o conto russo *Ludmila e os doze meses*. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; OLIVEIRA, Daiane Aparecida A. de. **Educação Estética**: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021. p. 157-180.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. Crianças narradora e(m) performances na escola da infância. *In*: DISTRITO FEDERAL. **Guia da X Plenarinha da Educação Infantil** - Criança arteira: faço arte, faço parte! Brasília, DF: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2022. p. 80-85.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; MADEIRA COELHO, Cristina Massot. Reconto oral na interface de processos psicológicos: emoção, memória e imaginação. *In*: SILVA, Kátia Oliveira da; VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; OLIVEIRA, Paula

Gomes de (org.). **Infâncias, histórias e emoções: processos imaginativos em narrativas de crianças**. Curitiba: CRV, 2018. p. 15-26.

VIGOTSKI, Lev. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Editora UBU, 2018.

Recebido em: 04/07/2022
Aprovado em: 06/09/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

CONTAR HISTÓRIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

*Jaqueline Sousa Santos Pita**

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0002-5465-4248>

*Rosemary Lapa de Oliveira***

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-003-1165-8265>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar discussão sobre Contação de Histórias no Atendimento Educacional Especializado – AEE, ressaltando possibilidades e contribuições no contexto escolar na contemporaneidade, na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva. Para tanto, buscamos realizar uma análise sobre os fundamentos da educação especial e AEE no âmbito da educação Inclusiva, a partir das contribuições contidas em marcos legais e de autores como Mazzotta (2011), Mantoan (2015), Diniz (2009), dentre outros. Nesse sentido, a partir das discussões apresentadas, podemos ratificar a importância de estudos a serem realizados no binômio educação inclusiva e Contação de histórias, oportunizando a ampliação de habilidades, ao suscitar a reflexão, imaginação, criticidade, questionamento, oralidade e comunicação, além de proporcionar a interação, uma vez que as histórias tocam indiscriminadamente as pessoas não importando suas especificidades, mas respeitando suas diferenças.

Palavras-chave: educação especial e inclusiva; contação de histórias; atendimento educacional especializado.

ABSTRACT

TELLING STORIES IN SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE: CONTEMPORARY PERSPECTIVES

This article aims to present discussion on Storytelling in Specialized Educational Care – ESA, highlighting possibilities and contributions in the school context in contemporary times, from the perspective of Special and Inclusive Education. To this end, we adopted bibliographic research as methodology, and we seek to perform an analysis on the fundamentals of special education and ESA in the scope of Inclusive education, based on contributions contained in legal

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Professora da Rede Municipal de Ensino. Salvador-Bahia. E-mail: jaquepedagoga@gmail.com

** Doutora e pós-doutora em Educação. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia. Salvador-Bahia. E-mail: rosy.lapa@gmail.com

frameworks and from authors such as Mazzotta (2011), Mantoan (2015), Diniz (2009), among others. In this sense, from the discussions presented, we can ratify the importance of studies to be carried out in the binomial inclusive education and Storytelling, so that they can raise paths and possibilities to be adopted and improved in the ESA, to promote more and more the inclusion of students with disabilities.

Keywords: special and inclusive education; specialized educational care; storytelling

RESUMEN

CONTAR HISTORIAS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA: PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS

Este artículo tiene como objetivo presentar discusión sobre narración en Atención Educativa Especializada - ESA, destacando posibilidades y contribuciones en el contexto escolar en tiempos contemporáneos, desde la perspectiva de la Educación Especial e Inclusiva. Para ello, adoptamos la investigación bibliográfica como metodología, y buscamos realizar un análisis sobre los fundamentos de la educación especial y la ESA en el ámbito de la educación inclusiva, a partir de aportes contenidos en marcos legales y de autores como Mazzotta (2011), Mantoan (2015), Diniz (2009), entre otros. En este sentido, a partir de las discusiones presentadas, podemos ratificar la importancia de los estudios a realizar en el binomio educación inclusiva y narración, para que puedan plantear caminos y posibilidades a adoptar y mejorar en la ESA, con el fin de promover cada vez más la inclusión del alumnado con discapacidad.

Palabras claves: educación especial e inclusiva; narración de cuentos; servicio educativo especializado.

Introdução¹

As exigências do mundo contemporâneo se apresentam na realidade da escola de maneira bastante significativa e têm na pluralidade a sua essência. Em uma sociedade multifacetada e carregada de urgências, a discussão sobre a diferença é cada vez mais ponto de pauta e recai nas questões ligadas a diferentes grupos sociais, dentre os quais destacamos o das pessoas com deficiência.

É nesse contexto que diferentes linguagens ganham espaço no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e fortalecem a perspectiva pedagógica plural. No bojo das experiências lúdicas, a rica experiência de contação de história vem crescendo no âmbito da Educação

Especial. Trata-se de um fazer pedagógico de relevância e que carece de ampliação de estudos e pesquisas, notadamente pela sua potência educativa incluyente e sensibilidade social. Nesse território diverso, destacamos a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva e a importância das ações desenvolvidas no AEE na promoção da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares.

Este ensaio, fruto de pesquisa de mestrado realizado no programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, inserido nas discussões do Grupo de Pesquisa em Leitura e Contação de Histórias GPELCH, tem como objetivo apresentar discussão sobre Contação de Histórias no AEE, ressaltando possibilidades e contribuições no contexto escolar da

¹ Artigo revisado por Risonete Lima de Almeida

contemporaneidade, na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva. Para tanto, buscamos realizar uma análise sobre os fundamentos da educação especial e AEE no âmbito da educação Inclusiva, a partir das contribuições contidas em marcos legais e de autores como Mazzotta (2011), Mantoan (2015), Diniz (2009), dentre outros. Em seguida, vamos tratar da Contação de Histórias e suas particularidades, e a sua conexão com a educação especial e Inclusiva. Para dar prosseguimento à nossa reflexão, traremos a questão de Contar Histórias na Educação Especial e Inclusiva na contemporaneidade, dentro do contexto do atendimento educacional especializado. E por fim, serão apresentadas as considerações inconclusivas sobre a discussão apresentada neste trabalho.

Educação especial e atendimento educacional especializado no contexto da educação inclusiva

Os estudos sobre Educação Especial e Inclusiva cresceram nos últimos anos e evidenciam os desafios e barreiras que ainda são enfrentadas no intuito de promover uma educação que atenda a todos os sujeitos, reconhecendo as diferenças presentes na escola, notadamente no que tange ao tempo de aprendizagem. De acordo com Figueredo (2010, p. 43), isso decorre, provavelmente, do movimento pró-inclusão que vem paulatinamente tomando espaço em nosso cenário educacional. Sendo assim, algumas instituições escolares têm percebido que as diferenças fazem parte da dinâmica social.

Historicamente, o predomínio da visão médica, focou em promover apenas a integração das pessoas com deficiência nas esferas sociais, econômicas e políticas. De acordo com Campbell (2009, p. 133),

No passado, o atendimento às necessidades educacionais especiais das pessoas portadoras de deficiência ressaltava apenas suas limitações e os recursos necessários à reparação, sendo-lhes

reservados espaços segregados que supostamente lhe garantiriam atendimentos adequados e a oportunidade de aprender. As atenções recaíam mais em patologias do que na educação propriamente dita ou nos recursos necessários que conduzissem à aprendizagem, e o objetivo era a reabilitação.

Existe uma trajetória de exclusão e desigualdades que geraram lutas e buscas pela emancipação e direitos negados a pessoas com deficiências. Atualmente, embora a inclusão dessas pessoas seja um direito garantido por lei, ainda se traduz como um desafio na atualidade, já que a visão médica com foco na lesão do corpo ainda impera nos dias de hoje e, de acordo com Silva (2015, p. 71), embora a política educacional brasileira proponha e recomende a inclusão escolar, alunos com deficiência continuam sendo categorizados mesmo em classes regulares. Moura (2015, p.12) nos alerta que

Defender propostas inclusivas comprometidas com “um tratamento humano” requer a compreensão da regressão atual dos indivíduos e seu apego à técnica, recolocando os entendimentos sobre a diferença/deficiência sob outro ângulo, agora não mais somente pela supressão via descarte, mas pela supressão programada ou prévia.

O conceito de deficiência apresentou, no decorrer da história, diferentes narrativas. A visão religiosa que considerava a deficiência como benção divina ou infortúnio foi contestada pela narrativa do modelo biomédico que relacionava as causas dos corpos com impedimentos ligados a fatores ligados à genética, doenças degenerativas, nos acidentes de trânsito ou no envelhecimento. Com as crescentes discussões sobre direitos sociais, o modelo social reconhece que os valores, atitudes e práticas que discriminam o corpo é que produzem as barreiras enfrentadas por esses sujeitos e são questões que devem ser analisadas em termos políticos e não biomédicos (DINIZ, BARBOSA e SANTOS, 2009, p. 66).

Podemos destacar que as instituições, no que diz respeito aos aspectos ligados a acessibilidade, modo geral, não se encontram prepa-

radas para receber estudantes com deficiência, revelando uma configuração camuflada de exclusão. Em uma pesquisa² realizada em cidades brasileiras, Silva (2015, p.71), nos afirma que

apesar das mudanças significativas dos agentes educacionais em relação à educação inclusiva como política educacional no Brasil, a realidade que se apresenta nas escolas pesquisadas ainda se constitui como obstáculo que se impõe como forma dissimulada de exclusão: escolas sem adaptações na estrutura arquitetônica, ignorando a necessária acessibilidade; inexistência de materiais adaptados e ou recursos didáticos; acompanhamento precário dos centros de apoio especializado ou ausência de salas de recursos multifuncionais; concepções pedagógicas meritocráticas que promove os ‘melhores’, vinculando a crença de que ‘alunos de inclusão’ retardam os processos coletivos de aprendizagem em classe.

Como espaço de construção de saberes, a escola deve ser o espaço facilitador da aprendizagem, buscando recursos e estratégias capazes de estabelecer um ambiente propício à aquisição de habilidades e competências necessárias, pois a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, uma vez que não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2015, p.28).

Nesse contexto, alguns documentos configuraram-se como marcos legais importantes para estabelecer os nortes da educação especial e inclusiva em nosso país, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9394/96, art. 58, que estabelece a Educação especial como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais, sendo também assegurado o direito de acesso a materiais, recursos tecnológicos bem como professores qualificados para atua-

rem nessa modalidade (BRASIL, 2020, p. 40). De acordo com a Constituição Federal de 1988, no artigo 205 (BRASIL,1988, p.123),

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, o direito a que se refere esse documento engloba também as pessoas com deficiência, garantindo o acesso desses indivíduos às salas de aulas regulares e demais atendimentos que assegurem o acesso à aprendizagem que atenda às suas especificidades.

No que diz respeito à área educacional, a inclusão do estudante com deficiência trouxe consigo uma demanda que antes estava alheia aos muros da escola, pois o que antes havia distanciava-se das questões educacionais, que cederam lugar aos poucos a uma preocupação com a aprendizagem desses alunos, impulsionado pelo contexto que preconiza o direito de todos à educação nos últimos anos. Com base na Constituição Federal de 1988, no artigo 205 (BRASIL,1988), vemos que ela determina que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O direito a que se refere a Lei engloba também as pessoas com deficiência, garantindo o acesso desses indivíduos às salas de aulas regulares, visando uma aprendizagem que atenda às suas especificidades. Embora a legislação brasileira assegure a “Educação para todos”, tal anseio se apresenta ainda como utopia, pois encontra obstáculos e desafios frente às diversas barreiras no contexto político, econômico e social. Muitas são as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência no tocante à acessibilidade, seja arquitetônica, atitudinal, metodológica, instrumental, programática, digital, comunicativa ou natural. Fica evidente que

2 A Pesquisa “Preconceito dos Excluídos” na educação inclusiva é de autoria do Prof. José Leon Crochick foi realizada em várias cidades brasileiras. Em Salvador foi coordenada pela Prof. Luciene Maria da Silva no período de 2009 a 2013.

É preciso propor medidas que visem a assegurar os direitos conquistados, a melhoria da qualidade da educação, o investimento em uma ampla formação de educadores, a remoção de barreiras, o provimento de recursos materiais e humanos em um movimento de transformação da realidade para se conseguir reverter os percursos de exclusão de crianças, jovens e adultos com ou sem deficiência no sistema educacional (CAMPBELL, 2009, p. 12)

A Lei n. 13.146/2015, que institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), considera pessoa com deficiência aquela que tem um impedimento de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial a qual em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e sociedade. Nesse documento, a Educação Especial é estabelecida como modalidade educacional que se destina ao atendimento de pessoas com deficiência, principalmente na rede regular de ensino.

Segundo a Política de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2007, p. 9), a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Desse modo, a Educação Especial atua de maneira articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos e alunas.

A Constituição entende que o atendimento na Educação Especial é aquele que complementa, mas não substitui o que é ensinado em sala de aula a todos os alunos com e sem deficiência, garantindo a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns. Determina ainda que este atendimento deve estar disponível em todos os níveis de ensino (do básico ao superior) destinando-se à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para se relacionarem com o meio externo (CAMPBELL, 2009, p. 137)

Através do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o qual estabelece as Diretrizes Operacionais para

o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, fica posto que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras para a plena participação de estudantes, considerando suas necessidades específicas. Nesse contexto, o(a) professor (a) do AEE é a pessoa responsável por planejar e gerir as intervenções necessárias que atenuem as barreiras e, assim, proporcionar a educandos e educandas com deficiência plena participação no ensino regular, dentro de suas especificidades. Conforme o artigo 3º do decreto 7611 de novembro de 2011, o AEE tem os seguintes objetivos como principais:

- I. Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais de cada estudante;
- II. Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular.
- III. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.
- IV. Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Assim, nesse serviço, estudantes desenvolvem habilidades diferentes dos conteúdos curriculares da sala de aula comum. Tais ha-

bilidades são necessárias para que se possa atingir o intento de ultrapassar as barreiras para a plena participação, considerando suas necessidades específicas.

De acordo com Leite; Borelli e Martins (2013, p. 82), observa-se “uma lacuna na consolidação de propostas educacionais curriculares que subsidiem alternativas e procedimentos de ensino capazes de promover a ascensão acadêmica dos alunos com deficiência” (sic). Para que isso ocorra, urge a oferta de recursos e estratégias pedagógicas que contribuam para a efetivação dos princípios das políticas públicas que normatizam a educação especial. Na pesquisa “Preconceito dos Excluídos” na educação inclusiva, Silva (2015, p. 71) nos afirma que

apesar das mudanças significativas dos agentes educacionais em relação à educação inclusiva como política educacional no Brasil, a realidade que se apresenta nas escolas pesquisadas ainda se constitui como obstáculo que se impõe como forma dissimulada de exclusão: escolas sem adaptações na estrutura arquitetônica, ignorando a necessária acessibilidade; inexistência de materiais adaptados e ou recursos didáticos; acompanhamento precário dos centros de apoio especializado ou ausência de salas de recursos multifuncionais; concepções pedagógicas meritocráticas que promove os ‘melhores’, vinculando a crença de que ‘alunos de inclusão’ retardam os processos coletivos de aprendizagem em classe.

Como espaço de construção de saberes, a escola deve ser o espaço facilitador da aprendizagem, buscando recursos e estratégias capazes de estabelecer um ambiente propício à aquisição das habilidades e competências necessárias, daí porque o posicionamento de Montoan se torna relevante, uma vez que defende que a “inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenha sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2015, p.28).

Nesse contexto, observam-se variadas tentativas para melhor atender a essas pessoas indo além da predominância de um caráter meramen-

te legalista de cumprir a lei de acesso aos espaços escolares ou assistencialista. Porém, a qualidade, bem como a garantia dos direitos de aprender desses indivíduos ficam aquém do esperado, devido a uma série de fatores, tanto externos à escola quanto internos e isso ocorre, notadamente quando esses sujeitos, na qualidade de estudantes saem do anonimato e adentraram os espaços escolares, ampliando os debates atuais sobre a educação Especial e Inclusiva.

Com o acesso das classes populares, dos grupos excluídos e marginalizados, surgem questionamentos sobre os caminhos a seguir de modo que os conhecimentos sejam transmitidos e haja reconhecimento da heterogeneidade deste espaço, pois a educação é um direito inegociável e não basta que indivíduos tenham acesso a ela, são necessárias condições reais de permanência. Partimos, assim, da premissa de que todos podem aprender e que pessoas não aprendem da mesma forma, ao mesmo tempo, como se costuma entender, pautado em um ideal moderno, assentado em valores iluministas, dentro de um pensamento criticado por Santos, Apoema e Arapiraca (2018, p. 108) de que “Ela [a escola] é constituída como o local de guarda e transmissão dos saberes considerados essenciais à humanidade, reconhecidos, fundamentalmente, pelas elites e logo, pelas culturas dominantes.

Corroborando com a crítica das autoras, defendemos que a escola precisa tornar-se não apenas um espaço de produção para o futuro, da mão de obra que produz, que qualifica para ofertar aos ditames capitalistas, condições de sustentar suas ideias e anseios. Nesse sentido, convém romper com a ideia de que é lócus de demarcação do que é normal e aceitável ideal de homogeneidade e padronização.

A oferta de uma educação que atenda às pessoas com deficiência passa pelo crivo da promoção dos direitos aos marginalizados e desfavorecidos. Porém, encontra percalços em seu caminho ao se deparar com a estigmatização e segregação, por vezes com um caráter de assistencialismo, historicamente

marcado pelo atendimento ou atenção aos indivíduos com deficiência concentrado em um caráter terapêutico, assistencialista, conforme nos afirma Mazzotta (2011, p. 18). A educação especial e inclusiva precisa centrar-se na justiça social e não na compensação ou assistencialismo.

Quando tratamos da inclusão de pessoas com deficiência na escola, devemos considerar as diferenças, mas também as possibilidades de aprendizagem desses sujeitos. Esse fato coaduna com a concepção sobre deficiência aqui defendida. A deficiência não se configura como um impedimento. A negação das habilidades e potencialidades dos indivíduos ao subtrair o direito de relações potentes destes com o compartilhamento de saberes através de mediações apropriadas se constituem como barreiras. Na contramão dessa ideia, concordamos com Costa (2006, p. 5) quando defende que

A educação do aluno com necessidades educativas pressuporia, assim, a passagem de uma pedagogia terapêutica, que se centra nos déficits dos alunos, para uma pedagogia criativamente positiva, cuja visão é prospectiva, isto é, uma pedagogia que visa o desenvolvimento do aluno, que investe em suas possibilidades.

Assim, é válido ratificar a necessidade de consolidação de escola inclusiva, local em que as diferenças sejam valorizadas e todos recebam atendimento para suas necessidades específicas. Todos podem aprender juntos, independentemente de suas diferenças e especificidades. Nesse sentido, o conceito apresentado por Campbell (2009, p. 141) é o que mais se aproxima das ideias defendidas neste texto:

Educação Inclusiva consiste no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à uma escola que inclua todos os alunos, celebre a diferença, responda às necessidades individuais e apoie a aprendizagem, sustentado no pressuposto de que os alunos podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária.

Embora as lutas pela promoção da educação para todos sejam expressivas, ainda existe a predominância da visão patológica voltada para as pessoas com deficiência, ou

seja, categoriza-se de acordo com a deficiência apresentada e ignora a diversidade e potencialidades dos sujeitos. Assim, o risco de cair em uma determinação da capacidade do outro é iminente e preocupante, pois tem na educação escolar o seu instrumento de legitimação. Outra questão pertinente consiste no lugar de fala desses indivíduos, que muitas vezes têm suas pautas de reivindicações apresentadas por outros sujeitos o que produz ambiguidades e conflitos entre o que realmente é necessário e a quem se destina tal reivindicação.

Contação de histórias e educação

Contar histórias já faz parte da vida de todos os seres humanos. Desde os primórdios, a tradição oral de contar histórias era utilizada para diferentes fins, como transmitir ensinamentos, socializar outras histórias, defender as raízes de um povo entre outros objetivos. Conforme defende Sisto (2012, p. 83), “O homem já nasce praticamente contando história. Está inserido numa história em que o antecede e que, com certeza irá sucedê-lo. A vida se organiza como uma história, tem um fio condutor, uma linha temporal e evolutiva”.

Crescemos ouvindo e contando histórias. Faz parte de nossa trajetória, de nossa constituição enquanto sujeitos sociais, mesmo que sejam histórias mediadas pelas tecnologias da televisão, do rádio ou do papel e, mais recentemente, dos aparelhos ligados à internet. Nesse percurso às vezes ao pé da porta ou da fogueira, às vezes através de maquinário inventado, esse percurso ancestral marca a tradição humana e avança pelos muros da escola formal, mesmo em nossa sociedade eurocêntrica.

Busatto (2013, p. 85), nos afirma que antes da escrita, os saberes da humanidade eram transmitidos por meio da oralidade, prática que remonta às antigas sociedades de cultura oral, culturas estas que ignoravam a escrita. Fato é que parte da cultura é de origem ancestral, assim, contar histórias se configura em uma

prática diária. Constantemente, o ser humano compartilha histórias, acontecimentos da vida diária, narradas e perpetuadas por sucessivas gerações. Assim, esta prática chega aos espaços educativos carregada de oralidade, mas que se entrelaça com a escrita. De qualquer modo, contar e ouvir histórias adentra outros lugares e amplia seu alcance, atingindo espaços educativos como salas de aula, ambientes hospitalares e terapêuticos. Porém, em nossa sociedade regida pela liquidez das informações, num ritmo frenético de consumo,

O indivíduo passa a corresponder ao seu poder de trabalho e à sua capacidade de desempenhar tarefas. Desenvolve-se um ambiente no qual predominam a competição e o isolamento, e em que as informações adquiridas não devem ser compartilhadas, já que as conquistas são, necessariamente, pessoais. A reprodução de técnicas, ideologias e desejos comercializáveis toma o lugar da produção de ações com vistas ao atendimento de interesses sociais mais amplos. Destaca-se no homem aquilo que é típico da máquina: a reprodução e, não paradoxalmente, suprimem-se seus impulsos de produtor (MATIAS, 2010, p. 75)

Aparentemente, numa sociedade das urgências, contar histórias parece perder sua valorização, diante da dificuldade que os indivíduos têm de desprender sua atenção para ouvir outra pessoa. Todavia, mesmo nesse cenário de produção desenfreada, contar histórias adquire na contemporaneidade atenção e olhares de variados públicos que compreendem as dimensões potentes dessa prática que estão para além de entreter ou introduzir um conteúdo escolar.

A contação de histórias, através da narrativa oral, se faz presente e resiste na contemporaneidade. Todavia, devemos considerar que os locais e a forma de contar histórias tem modificado, alcançando espaços diversificados, através de recursos tecnológicos e de grande abrangência. Conforme nos afirma Costa (2015, p. 38),

A tradição se faz presente nessas referências ao passado, ao já dito, ao "quem me contou foi..."

Mas o contemporâneo está tão vivo e interfere de tal modo no processo de criação e vitalidade do texto que não pode ser ignorado. A arte de narrar é contemporânea e viva. As formas mudam, mas o homem ainda preza no seu dia-a-dia uma boa história. É aí que ele se reconhece.

Tal configuração requer mudanças e novas perspectivas que remodelam a postura do contador (a) de histórias. A tradição se inter cruza com a contemporaneidade e agrega elementos e interferem na constituição do sujeito contador (a). Santos (2018, p. 114), apresenta quem é o contador de histórias contemporâneo da seguinte forma:

O contador de histórias contemporâneo é aquele que, não possuindo relações com a tradição, constitui seu repertório e sua prática, através de aparelhos ou instrumentalidades contemporâneas, como oficinas de formação e livros, em integração com outras linguagens artísticas, como a do teatro e da própria literatura.

De acordo com a definição acima, o contador de histórias contemporâneo, em nossa sociedade, busca, através de diferentes suportes, constituir-se como tal, através de formações, principalmente, no que se refere a contadores e contadoras de histórias docentes que levam as histórias para suas salas de aula. No contexto educacional, a importância da contação tem sua relevância face aos benefícios que essa ação proporciona, pois, de acordo com Abramovich (1997, p. 17), "significa suscitar o imaginário a ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, e encontrar outras ideias para solucionar questões – como os personagens fizeram... – é estimular para desenhar, para musicar, para teatralizar, para brincar... Afinal, tudo pode nascer de um texto".

Essa forma de ensino e arte, além de acontecer ainda em muitas comunidades e situações com pessoas reunidas em volta das fogueiras para ouvir as histórias, também tem ganhado novos contornos, mesmo em sociedades eurocentradas como a nossa, que também se utiliza das mais variadas possibilidades tecnológicas que se apresentam.

Independente de como se apresente, a arte da contação instiga a criatividade, a oralidade, a imaginação e estimula o apreço pela leitura em sua acepção mais ampla e atual, através de seus aspectos lúdicos. De acordo com Busatto (2006, p. 58), podemos pensar o imaginário como um vasto campo de possibilidades, que proporciona entre tantas coisas, a compreensão e aceitação de diferentes níveis de percepção da realidade, abrindo-se para um sistema participativo, plural, sensível e passível de outras lógicas.

Conforme ressalta Busatto (2013, p. 25), a contação de histórias, ou narração oral de histórias, permite ao sujeito que conta e ao sujeito que ouve um contato com outras dimensões do seu ser e da realidade que o cerca. Mais do que um entretenimento, trata-se de uma ação que abre portas para criatividade ao permitir a reconstrução das histórias e a sua ressignificação pessoal. Sendo assim, pode possibilitar o acesso ao saber de maneira mais profícua ao conjunto de estudantes com deficiência típicos e atípicos.

A autora também ressalta os benefícios dessa prática, quando afirma que ouvir histórias atiza algo que foi esquecido pela urgência da modernidade, por não ser mais experienciado, e do qual foi separado, talvez sem saber, e lançado nas brumas do tempo com vendas nos olhos, preocupado apenas em estar-na-ação, e nunca fora-da-ação, acionando outras formas de ver (BUSATTO, 2013, p. 79).

É claro que a escolha da história a ser contada precisa passar por uma seleção adequada, que atenda a quem será direcionada e aos objetivos estéticos/pedagógicos. Sisto (2012, p. 91) nos alerta sobre a necessidade da escolha de uma história adequada aos interesses de ouvintes, relacionada com o que estão vivendo ou gostariam de viver. Nesse sentido, ratificamos a importância da escolha e preparação da história a ser contada, tendo em vista o público a que se destina. Para que a história alcance os sujeitos, pode ser necessário dispor de recursos e estratégias ímpares que promovam a acessibilidade, que é de direito a todos os sujei-

tos. Enfim, contar histórias abrange muito mais aspectos que devem ser considerados, dentre eles o seu caráter literário, artístico e estético que a torna singular e significativa. Segundo Ferreira e Oliveira (2020, p. 70),

A contação de histórias pode ser concebida enquanto arte, pois carrega significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser. Tal compreensão nos remete à diversidade de propósitos envolvidos na propagação do conto, que perpassa pela formação psicológica, intelectual e espiritual do ser humano.

De acordo com Freitas (2016, p. 70), essa prática pedagógico-artística pode vir a atender às necessidades afetivas, emocionais e às características singulares de cada sujeito e possibilidades para que cada pessoa possa desenvolver sua aprendizagem. Para sujeitos com deficiência, isso se torna um aliado à inclusão, uma vez que, equipara todo mundo na mesma sintonia da história. Assim, o percurso de transformação da escola, que foi tradicionalmente constituída para atender a poucos e se tornou espaço de exclusão, ganha um terreno inclusivo, em que todos tenham o direito de aprender através do lúdico que atravessa sujeitos com e sem deficiência. Essa é uma demanda contemporânea e necessária.

Na contramão dessa perspectiva, o ingresso da contação de histórias em território escolar apresentou muitas dificuldades. De acordo com Santos, Apoema e Arapiraca (2018, p. 112), sem funções pedagógicas necessariamente claras, muitos desses momentos são dedicados a distrair crianças ou apenas aquietá-las, pois o conto, nesse caso, é visto essencialmente em sua função lúdica, de entretenimento.

Uma escola que assenta suas bases em práticas que se direcionam para os conteúdos padronizados e assume uma visão homogênea, encontra-se em conflito e necessita de reorganização frente às mudanças atuais. Nesse bojo, a contação de histórias se apresenta como uma possibilidade de propiciar um espaço coletivo de diálogo, construção e escuta sensível. Em uma sociedade cada vez mais alicerçada na

velocidade das informações ditas e escritas, há que se considerar a necessidade de momentos de escuta e de criação a partir do imaginário. Para Busatto, atualmente as salas de aulas têm sido abertas a contadores de histórias que mais e mais para ali são requisitados. Segundo a autora, “talvez isso seja uma tentativa de recuperar o olhar subjetivo para a vida, ameaçado pelo pragmatismo da contemporaneidade, e a possibilidade de abrir espaço para o imaginário criador” (BUSATTO, 2013, p. 37).

Contação de histórias e atendimento educacional especializado

A escola, numa perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, se constituiu como um espaço formal de construção de conhecimentos e promoção de aprendizagens para todo mundo. Como espaço de construção de saberes, a escola deve ser o espaço mediador da aprendizagem, buscando recursos e estratégias capazes de estabelecer um ambiente propício à aquisição das habilidades e competências necessárias ao indivíduo para lidar com as tarefas do dia a dia.

Vale ressaltar que a proposta de inclusão, tendo como herança o modelo de integração amparada nos conceitos de normal/anormal, em que o aluno vai à escola apenas para socializar com os demais sem ter uma preocupação com aprendizagem dos sujeitos atípicos, não efetiva as propostas educacionais para a Inclusão. Tal realidade ainda é predominante em nosso país. Conforme sinaliza Miranda (2011, p. 96),

A implementação da educação inclusiva é ainda bastante deficitária no Brasil. Além disso, frequentemente tem sido confundida, equivocadamente, com a integração escolar, uma proposta anterior que pregava a preparação prévia dos alunos para sua entrada no ensino regular, de modo que os alunos com necessidades especiais demonstrassem condições para acompanhar os colegas “não especiais”.

Consoante à proposta de inclusão no ambiente escolar, se constituem como necessidade

inegáveis ações pedagógicas que se configurem como inclusivas, considerando que todos têm direito à educação e ainda, que todos podem aprender independentes de seus impedimentos. Desse jeito, inclusão implica mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todas as pessoas envolvidas no espaço da aprendizagem e que buscam sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2015, p. 28).

Assim, como parte da política de educação especial e inclusiva, o AEE com o seu fazer diário nas salas de recursos multifuncionais, se constitui como importante instrumento para a inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar. As atividades desenvolvidas nesse ambiente atendem de maneira específica cada sujeito e, assim, fornecem os subsídios necessários para a eliminação das barreiras que impedem a sua plena participação no contexto escolar.

No AEE, os estudantes desenvolvem habilidades que os auxiliam na aquisição dos conteúdos curriculares de sala de aula comum. Tais habilidades são necessárias para que possam atingir o intento de ultrapassar as barreiras para sua plena participação, considerando suas necessidades específicas. Nesse sentido, é importante destacar que para a realização desses atendimentos, as ações pedagógicas propostas precisam ser estruturadas de acordo com as necessidades particulares de cada indivíduo.

Essencialmente as ações do AEE se desenvolvem de modo que habilidades e competências são trabalhadas nesse espaço através de metodologias e recursos diversos. Dentre as diversas atividades desenvolvidas no AEE, podemos trazer como exemplo a utilização de jogos que promovem habilidades como alinhar, dobrar, amarrar, cortar, atividades que privilegiam a sequência de ideias e sequência lógica, a partir de imagens, escuta de histórias e oralidade. A oferta de atividades diversificadas e que promovam a ampliação de vocabulário, o desenvolvimento simbólico, soluções de

problemas, a imitação e o jogo simbólico, a associação de ideias. Além disso, estabelecer relações entre a língua oral e escrita, utilização de formas variadas de comunicação são alguns aspectos que devem ser contemplados nas atividades com estudantes com deficiência intelectual a fim de contribuir para a sua autonomia e aprendizagem, respeitando as suas particularidades.

No bojo dessas ações, a contação de histórias se apresenta como uma prática muito rica, proporcionando vários benefícios notadamente para o desenvolvimento da linguagem, pois promove o desenvolvimento de habilidades necessárias para autonomia dos sujeitos, como por exemplo: a imaginação, a socialização e a constituição da personalidade. Além disso, por ser uma ação que engloba pessoas com e sem deficiência, se constitui como espaço de interação importante entre estudantes. Quando oportunizamos a estudantes ouvir histórias, podemos lançar mão das diversas contribuições que dela emanam, dentre outros aspectos, para o desenvolvimento da fala, interação entre os sujeitos, além de envolver o social e o afetivo, aspectos extremamente relevantes para a aprendizagem principalmente de pessoas com deficiência.

Assim, a Contação de Histórias se apresenta como proposta potente no atendimento educacional especializado, por ofertar possibilidades de trabalho também com pessoas com deficiência, apresentando formas variadas e caminhos diversos de modo que a comunicação seja estabelecida e as relações interpessoais sejam possibilitadas. Mesmo diante dos crescentes recursos tecnológicos e de acessibilidade, contar histórias pode estabelecer um caminho no despertar de aspectos relevantes no que tange à educação especial, sendo uma aliada ao ensino, tendo em vista as potentes contribuições que proporciona.

Mas há que se considerar que, em se tratando de uma prática oral, o contador (a) de histórias poderá se deparar com algumas barreiras na comunicação que precisam ser consideradas. As pessoas com deficiência apresentam

especificidades que precisam ser consideradas no processo para assegurar que o direito de acessibilidade lhe sejam ofertados. De modo geral, quem conta histórias tem que preparar a história, cuidar da performance e proporcionar ambiente propício à contação, considerando a quem a história será contada. Seu corpo, sua voz, seu olhar, suas pausas e recursos garantem um cenário promissor que atinge a todos, independente de sua condição física.

Para pessoas adultas e que já têm uma trajetória traçada de interações variadas, lidar com determinados acontecimentos, compreender situações que nos acometem muitas vezes é uma difícil tarefa. Para as crianças e pessoas com deficiência, por exemplo, que não contam com as experiências de vida, essa compreensão e conhecimento de si requerem mais esforços e desenvolvimento de habilidades emocionais complexas. Defendemos que esteja aí a maior contribuição da contação de histórias no atendimento educacional especializado, pois as histórias ampliam repertório de experiências emocionais ao lidar com aspecto expressivo para a construção de saberes e desenvolvimento de habilidades, competências e também questões emocionais e atitudinais. Conforme defende Sunderland (2005, p. 31)

O uso da história terapêutica mostra também como recorrer à ajuda da imaginação para lidar com sentimentos difíceis demais. Em geral, a imaginação tem mais a dizer sobre os sentimentos do que a cognição. Em momentos de stress emocional, a ruminação mental tende a remexer as mesmas respostas, ansiedades e vozes críticas interiores.

A autora defende que as histórias são terapêuticas por conseguir ampliar repertório de sentimentos e sensações através da vivência que contadores e ouvintes trocam durante o contar de histórias. No ambiente do atendimento educacional especializado essa ação performática-terapêutica permite diversos benefícios para a construção de habilidades de pessoas com deficiência, pois pode possibilitar através de suas características, a interação

entre os sujeitos, a comunicação, o lúdico e a estimulação dos aspectos psicomotores, cognitivos, emocionais e físicos.

Considerações inconclusivas

Contar histórias é uma experiência literária, estética, performática, terapêutica, pedagógica que não se encerra nos limites de ouvir e falar e atravessa o ser humano. Convém então pensá-la em uma possibilidade ampla, descentralizada da ação sintetizada no ouvir o contador de histórias. É uma ação que transcende o cognoscente e que pode acessar espaços que desconhecemos. Na perspectiva da educação inclusiva, na qual a escola deve ser acessível a todos, contar histórias cumpre o papel de acessar todos os sujeitos, à medida em que a mesma história toca de formas diferentes pessoas diferentes, atingindo variados signos.

No espaço do AEE, a contação de histórias é uma atividade que oferece uma variedade de possibilidades, o que beneficia a prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva já que pode abarcar diferentes objetivos e recursos de maneira a atender a todos. Assim, a participação dos estudantes em momentos de contação de histórias permite desenvolver habilidades essenciais para a construção de habilidades, com um alcance amplo e variado.

Como parte desse processo, o atendimento educacional especializado pode atuar no sentido de contribuir com a produção de recursos e estratégias a serem utilizados nas práticas de contação de histórias, ao considerar as especificidades e funcionalidade de cada estudante.

Em uma cultura letrada, em que a valorização à produtividade tem grande destaque como as pessoas com deficiência podem alcançar um lugar nesse coletivo à luz da equidade e inclusão? Nessa sociedade multifacetada e carregada de urgências, a acessibilidade e direitos individuais dos sujeitos se constituem pauta de diversos movimentos que buscam por encontrar na diferença os iguais e assim somar suas vozes para ecoar suas reivindicações e seu lugar de fala.

Pensar sobre as práticas e ações destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência fomenta importantes reflexões que desembocam em maior qualidade das ações educativas prestadas nas salas de recursos multifuncionais. Porém, a luta por uma educação de qualidade e para todos perpassa por questões políticas as quais não devem ser ignoradas num cenário em que o individualismo naturalizado tem destaque e ainda existe a apropriação de pautas e demandas sociais como forma de angariar benefícios na sociedade, o que evidencia a necessidade de diálogo e a construção coletiva de propostas para a escola que se fazem urgentes e necessários.

A educação inclusiva abre as possibilidades de evidência e reivindica os direitos que são pertinentes a todos os indivíduos. Nesse sentido, a postura crítica frente às propostas de inclusão é salutar, o incentivo a práticas que despertem a aprendizagem dos sujeitos típico e atípicos corroboram para o rompimento de obstáculos que segregam e excluem os que são diferentes.

Além de tudo o que foi discutido anteriormente, não se pode perder de vista que, no processo de constituição do sujeito no contexto social, a contação de histórias contribui para a construção da identidade cultural e social do sujeito, seja este com ou sem deficiência, uma vez que através das histórias aprendemos mais sobre nós mesmos, aprendemos sobre a interação com as pessoas e aprendemos sobre nossas ancestralidades, nessa viagem proporcionada pelas histórias de atemporalidade e deslocamentos culturais.

A complexidade nas relações humanas sempre existirá, faz parte de ser humano, pois fazemos sempre os movimentos opostos de agregar e segregar. Porém é necessário descobrir a chave para entrar nesse lugar, fazendo parte de um todo sem deixar a individualidade. Quanto a isso, Santos, Apoema e Arapiraca (2018, p. 299) esclarecem sobre a contação de histórias em sentido mais amplo, sem eximir de sua essência política e cultural, defendendo que a narrativa

oral, além de seu caráter estético, de entretenimento, também tem dimensões políticas e, a partir delas, a imensa teia de possibilidades que pode tecer em sala de aula, realimentando, inclusive, a própria cultura popular, como, ao longo dos séculos, textos escritos têm alimentado os textos orais e vice-versa, em movimentos intercambiantes, permitindo experimentações, mas dentro de uma dada clareza no percurso, cumprindo o que é a esperança da escola e dos contos: a transformação da realidade.

Quando trazemos a Contação de histórias para o ambiente da sala de recursos multifuncionais, estamos oportunizando a ampliação de habilidades, ao suscitar a reflexão, imaginação, criticidade, questionamento, oralidade e comunicação, além de proporcionar a interação, uma vez que as histórias tocam indiscriminadamente as pessoas não importando suas especificidades, mas respeitando suas diferenças.

A partir das discussões apresentadas, podemos ratificar a importância de estudos a serem realizados no binômio AEE e Contação de histórias, para que possam suscitar caminhos e possibilidades a serem adotadas e aperfeiçoadas no AEE, no intuito de promover cada vez mais a inclusão de estudantes com deficiência. Há um longo caminho a ser percorrido, para que cada vez mais essa ação pedagógica/performativa/terapêutica possa adentrar nos espaços das salas de recursos multifuncionais e também ser pauta de estudos e pesquisas, o que irá promover discussões em maior proporção e produções acadêmicas sobre o tema.

REFERÊNCIAS

SANTOS, Luciene Souza; APOEMA, Keu; ARAPIRACA, Mary Andrade (Orgs). **Contação de Histórias**: seguindo o curso de suas águas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2018.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988

BRASIL. MEC. **Declaração de Salamanca**. Brasília, 1994.

BRASIL. MEC. Decreto nº 7.611, Brasília, 2011.

BRASIL. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e Ciberespaço. 4ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas Faces da Inclusão**. Wak Editora, Rio de Janeiro, 2009.

COSTA, Edil Silva. O contador de histórias tradicionais: velhas e novas formas de narrar. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes. MORAES, Taiza Mara Rauen (Org.). **Contação de Histórias**: tradição, poética e interfaces. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015, p. 29-38

COSTA, Dóris Anita Freire. **Superando limites**: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. Ano 2006, vol. 23, edição 72.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino. **Deficiência, direitos humanos e justiça**. Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, v. 6, n.11, p. 64 – 77, dez. 2009.

LEITE, Lúcia Pereira. BORELLI, Laura Moreira. MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. **Curriculo e deficiência**: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. Educ. rev. vol.29 no.1 Belo Horizonte Mar. 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MATIAS, Lígia Borges. **O valor da narrativa na pós-modernidade**. In: TIERNO, Giuliano (Org.). **A arte de Contar Histórias**: Abordagens poética, literária e performativa. 1ª ed. São Paulo: Ícone, 2010, p.71-88

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6ª edição, São Paulo, Editora Cortez, 2011.

MOURA, S. M. de. **Tecnologias genéticas, deficiências e a promessa de uma vida feliz**. Imagens da Educação, v. 5, n. 2, p. 10-16, 2015.

*Recebido em: 01/07/2022
Aprovado em: 28/09/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

A PERFORMANCE DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA COREOGRAFIA DO PENSAMENTO A PARTIR DAS INFÂNCIAS

*Thais Braz Duarte**

Universidade Federal da Bahia
<https://orcid.org/0000-0003-4386-9964>

*Cilene Nascimento Canda***

Universidade Federal da Bahia
<https://orcid.org/0000-0002-1792-079X>

RESUMO

A relação entre a contação de história e a educação básica é compreendida em sua dimensão cosmoperceptiva e em referência a princípios de sociedades de tradição oral. A performance se constitui como conceito e fio metodológico para entender acontecimentos do estado brincante ao contar histórias. A metodologia é revestida pelo campo epistemológico da afroperspectividade, assentado em saberes afrocentrados, concebendo a pesquisa como acontecimento que atravessa corpos, memórias e sentidos. São recuperados fios de experiências de performances, para analisar a natureza híbrida e a potencialidade da contação de histórias. Na pesquisa, é dada à criança a voz de seus saberes: atenta aos mistérios, interessada pela magia dos contos e apresenta lições sobre a existência: viver entre a brincadeira e a narrativa, convite profundo a uma compreensão complexa sobre a oralidade que dá corpo à contação de histórias. **Palavras-chave:** oralidade; afroperspectividade; performance; contação de histórias; infâncias.

ABSTRACT

THE PERFORMANCE OF STORY TELLING: A CHOREOGRAPHY OF THOUGHT FORM CHILDHOOD

The association between storytelling and basic education is addressed in its cosmoperceptive dimension and in reference to societies of oral tradition principles. The performance constitutes a concept and a methodological path to understanding the events of a playful attitude when telling stories. The methodology is coated by the epistemological field of Afroperspectivity, based on Afrocentered knowledge, conceiving this research as an event that deeply

* Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UFBA). Especialista em Educação Infantil (PUC-RJ) e Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (EREREBA – Colégio Pedro II – RJ). Pedagoga pela UniBF. Participante do grupo Grupo De Estudos e Pesquisas em Filosofia Arte e Educação (FIARE). Salvador, Bahia, Brasil. Email: thaisduarte@ufba.br.

** Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UFBA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU). Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas/Mestrado Profissional em Educação (MPED) Salvador, BA. E-mail: cileneacanda@yahoo.com.br

involves bodies, memories and senses. Threads of performance experiences are retrieved to analyze the hybrid nature and potential of storytelling. In the research, its given to the children the voice of their own knowledge, interested in the mysteries of life and in the magic of tales and lessons about existence: to live between play and narrative, a seriously deep invitation to a complex understanding of orality that fulfills the stories to be told.

Keywords: orality; afroperspectivity; performance; storytelling; education.

RESUMÉN

LA ACTUACIÓN DE NARRAR HISTORIAS: UNA COREOGRAFÍA DEL PENSAMIENTO DESDE LA INFANCIA

La relación entre narración y educación básica se entiende en su dimensión cosmoperceptiva y en referencia a principios de las sociedades de tradición oral. La performance se constituye como concepto e hilo metodológico para comprender acontecimientos del estado de broma al contar historias. La metodología se ampara en el campo epistemológico de la Afroperspectividad, a partir del saber afrocentrado, concibiendo la investigación como un acontecimiento que atraviesa cuerpos, memorias y sentidos. Se recuperan hilos de experiencias escénicas para analizar la naturaleza híbrida y el potencial de la narración. Se recuperan hilos de experiencias escénicas para analizar la naturaleza híbrida y el potencial de la narración. En la investigación, a los niños se les da la voz de su saber: atentos a los misterios, interesados en la magia de los cuentos y presentando lecciones sobre la existencia: vivir entre el juego y la narración, una profunda invitación a una comprensión compleja de la oralidad que encarna la narración.

Palabras clave: oralidad; afroperspectividad; actuación; narración; infancias.

Não era uma vez; nem o fim, talvez¹

Eu poderia começar contando do começo, mas essa é uma forma muito comum de contar algo, é o modo ocidental de contar uma história. Começar do começo é sempre caminhar por um caminho linear, e nos ensinaram a pensar obedecendo sempre a esse caminho. É como se não houvesse outro possível. Aliás, há outros tantos possíveis, mas nos acostumaram a seguir uma lógica epistemológica: o ser é e o não ser não é. Um axioma que traz duas verdades aparentemente absolutas: se eu afirmo algo, sua negação é impossível. Simples assim. Acontece que as histórias nem sempre seguem o rumo lógico (MUNDURUKU, p. 21).

Nas sociedades de tradição oral, como as

africanas, ou pindorâmicas², a palavra tem seu lugar sagrado em sentido espiritual, em dimensão educativa, e na herança paciente em transmitir os saberes de boca em boca, ao longo de gerações. Nessas culturas, o modo de existir transita entre o brincar, os cânticos, a celebração das estações com festas de colheita, de plantio, de preparo do solo, de mudanças de ciclos da existência, como, por exemplo, da infância à adolescência, enfim – cada curva

2 De acordo com Bispo (2012, 16), "Pindorama (Terra das Palmeiras) é uma expressão tupi-guarani para designar todas as regiões e territórios da hoje chamada América do Sul". A escolha desse termo se deve a um exercício de descolonização da linguagem, em substituição à denominação dada aos povos originários do Brasil.

1 Artigo revisado por Alvanisio Alvaro Damasceno

dos caminhos da vida é celebrada e, para tanto, é, também, de alguma maneira, narrada. É dessa natureza de brincadeira e narrativa que algumas histórias contadas se anunciam pelo canto, por versos que convidam os ouvintes a se aninharem para o que está por vir – ou por talvez alguma outra maneira, entre tantas possibilidades –, porque a própria história, muitas vezes, quando percebemos, se iniciou mesmo antes do começo.

Em uma história bem contada, há uma esfera ritualística que nasce do exercício brincante de presença, liberdade e confiança profunda no mistério: tudo o que nos ensinam as crianças e, ao mesmo tempo, o que nos ensinam também esses modos de existir que enaltecem a oralidade e, mais que isso, a tomam por escolha como opção cultural de produção do conhecimento (MARTINS, 2021, p. 33). É assim que essa noção ritualista convida o corpo à elaboração do saber e à própria grafia desse saber que, manifestado em corpo, ganha musculatura para ser profanado em palavras, em enredo e narrativa. O corpo narra, portanto. E, a partir dessa experiência viva, é possível dizer que tudo pode ser história: a biologia é a narrativa natural das coisas, a geografia é a história dos territórios, em espaço e gente, terra e cultura etc. E as histórias que guardamos e contamos são, geralmente, atravessadas por inúmeros acontecimentos; por isso, é fundamental “estar à espreita, escutar sensivelmente, deixar que a questão abra os caminhos dos sentidos e os sentidos vão abrindo os seus próprios caminhos, passam a constituir a possibilidade do acontecimento se tornar um evento heurísticamente fecundo” (MACEDO, 2016, p. 34).

Diante dessa empreitada, este texto³ apre-

3 A pesquisa é ancorada em uma escrita que articula memórias de experiências e reflexão filosófica. A título de procedimentos éticos, importa informar que todos os dados de memórias e registros de informações resultantes de experiências pessoais, artísticas e profissionais de contação de histórias, disponibilizados, tacitamente, pelas próprias autoras do texto, não sendo utilizadas imagens, fotografias, depoimentos ou nomes de instituições terceiras.

sentada como objeto a contação de histórias no contexto da educação básica, no sentido de trabalhar as suas nuances, sentidos, acontecimentos e potencialidades na prática educativa. Interessa-nos, a princípio, compreender a complexidade e a natureza híbrida do ato de contar histórias, o que nos leva, diretamente, a um diálogo sobre a formação de educadoras e educadores em espaços escolares e em outros contextos educativos. As sociedades de tradição oral são fonte de inspiração e referência para o assentamento de nossas ideias, o que, para tanto, consideramos as influências político-sociais do legado colonial na realidade brasileira. Nesse sentido, entendemos que os acontecimentos advindos da experiência não são resultados do acaso, mas mediados pelas relações sociais, pois

[...] o acontecimento é engendrado por convenções culturais, encontro social e relações políticas, e são elas que determinarão quais são as lógicas cotidianas de cada local. No encontro, temos que a experiência é construída mutuamente por todas as pessoas presentes, o que faz desmoronar supostas dicotomias entre agir e observar. A eventualidade está também em ritos, contação de histórias e inúmeras outras manifestações sociais (HABIB, 2022, p. 44).

A contação de histórias não se refere apenas ao que nos ensinam as histórias, porque estas não são contadas por uma finalidade, e se encontram para além de uma intenção formativa a partir de um jogo ficcional: o caso das histórias, então, é um caso de muitas vezes – não de uma vez, ou de um fim talvez – tampouco há um fim, posto que se transmutam, são da lógica do “transver o mundo” (BARROS, 2011, p. 357). Quando da natureza da oralidade, nos convidam à próxima, tal como à resiliente natureza das coisas vivas. Então, mais uma vez nos aproximamos da compreensão de performance como marca de uma identidade, de um território, de um tempo, apresentando-se como ritual e como ato corporal que “não tem necessariamente começo, meio e fim pré-definidos, nem a obrigatoriedade de apresentar uma história ou conter diálogos, muito menos é executada

necessariamente por personagens” (HABIB, 2022, p. 73).

Diante dessas reflexões iniciais, questionamos: O que é oralidade? Qual sua profunda relação com as histórias contadas? Que relações existem entre histórias contadas, dentro desse universo cosmoperceptivo (OYEWÛMÍ, 2021, p. 29) e as tradições orais? A performance de contação de histórias e o exercício docente podem estar imbricados em um estado brincante, de presença corporificada, plena e integrada na escola; diante disso, que princípios e possíveis acontecimentos evidenciam a natureza complexa do ato de contar histórias? Essas são algumas das perguntas aqui abordadas que nos direcionam ao objetivo geral: analisar a contação de histórias a partir da perspectiva da oralidade, especialmente sob os ensinamentos de Hampâté Bâ. Nesta jornada, especificamente, caminhamos com o intuito de valorizar a infância como terreiro de mistérios do viver: a criança como manifestação de brincadeira e narrativa. Mediante o conhecimento de infâncias, apontamos e analisamos caminhos cosmoperceptivos da oralidade, de modo a ampliar os sentidos e a compreensão complexa da performance de contar histórias na educação. Ainda, buscamos demonstrar, a exemplo do grande Hampâté Bâ, que a contação de histórias é “geradora e formadora de um tipo particular” de ser (BÂ, 2015, p. 171), ensejando-nos refletir sobre a formação e a atuação de educadoras e educadores na educação básica.

Os trajetos metodológicos se compõem como chão fértil deste trabalho, uma vez que entendemos o próprio caminho investigativo como a metodologia: a princípio, fomos em busca de estudos teóricos que nos ensinam sobre as tradições orais – contexto, de certa forma, afastado da nossa experiência de descoberta do saber e produção de conhecimentos. Em seguida, como partimos do convite do corpo à dança destas palavras, ou seja, a própria metodologia que nos acompanha está grafada em nossos corpos, acontecimentos e experiências sensíveis, com vistas a “tratar

compreensivamente (sensorial, cognitiva, afetiva, sociocultural, ética, política) com toda a existência se colocando em movimento, em mudança, como uma totalidade em curso, em estado de fluxo” (MACEDO, 2016, p. 29). Nesse sentido, o ato de pesquisar está grafado no caminho que percorremos, mediante a análise de histórias pessoais de atuação como contadoras de histórias em espaços educativos, para elaborar contribuições teóricas e epistemológicas para a performance de contação de histórias, tomando-a como acontecimento (MACEDO, 2016) e como experiência cosmoperceptiva (OYEWÛMÍ, 2021).

Como opção investigativa, o caminho é, portanto, o próprio processo, nos aproximando de um conceito elaborado pelo filósofo Renato Noguera: a afroperspectividade, abordagem teórica e metodológica que propõe só ser possível pensar através do corpo – uma “coreografia do pensamento” (NOGUERA, 2019, p. 55). Desse modo, o próprio exercício brincante em atuações como contadoras de histórias nos traçou caminhos até aqui, para o desenvolvimento deste trabalho; a entrega em corporeidade e poesia nos levou ao encontro daquilo que Renato Noguera propõe na infância em afroperspectiva: “o objetivo mais radical da existência estaria em nunca esquecermos de nossa infância, daquilo que nos torna seres vivos: a capacidade de reinventarmos a nós mesmos e o mundo de acordo com as necessidades próprias de existir” (NOGUERA, 2019b, p. 66).

Em confluência (BISPO, 2015, p. 68) com Noguera, na rota dos começos já iniciados e dos caminhos do sem-fim, Daniel Munduruku nos desafia um pensar não linear, mas sim em roda. Pensando na educação como roda, espaço/tempo circular e constituído por experiências, voltamos a atenção ao que está no centro dessa roda – a criança! Como ela se coloca no mundo? Que relações produz com as histórias? Quais caminhos misteriosos levam às crianças a confiar tanto nas histórias? Ou as contestarem com veemência? Por que nos pedem “conta de

novo?”. Por que insistem: “você não contou assim antes, começa outra vez, contando igual!”? Essas são questões com talvez mais respostas do que seja possível aqui colecionar, mas elas são caras, valiosas, porque nos convidam, ao mesmo tempo, ao campo onírico e ao exercício de pensar pelo corpo – as crianças nos ensinam a pensar a partir do corpo, tal como sociedades de tradições orais. E reverenciamos as duas, em respeito às histórias que nos trouxeram até aqui, e as que nos levarão daqui em diante, por todas as esquinas da existência, ainda que sem fim, talvez.

Coreografias do pensamento⁴, oralitura e a força dos acontecimentos

Desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória como em cera virgem. Tudo lá estava nos menores detalhes: o cenário, as palavras, os personagens e até suas roupas. Quando descrevo o traje do primeiro comandante de circunscrição francês que vi de perto em minha infância, por exemplo, não preciso me “lembrar”, eu o vejo em uma espécie de tela de cinema interior e basta contar o que vejo. Para descrever uma cena, só preciso revivê-la. E se uma história me foi contada por alguém, minha memória não registrou somente seu conteúdo, mas toda a cena – a atitude do narrador, sua roupa, seus gestos, sua mímica e os ruídos do ambiente, como os sons da guitarra que o *griot* Diéli Maadi tocava enquanto Wangrin me contava sua vida, e que ainda escuto agora... (BÂ, 2003, p. 13).

Hampâté Bâ, nascido na região das savanas da África ocidental, no atual Mali, grande mestre da transmissão oral, nos convoca a uma profunda reflexão sobre a memória africana, ensinando-nos sobre o que aqui chamamos de “força dos acontecimentos”. Contando a história de seu povo, Bâ parte da história própria – ou elas se confundem, ou se processaram em

fusão. O que, aqui, nos é urgente no sentido da amplitude dos sentidos para o ato de ouvir e contar histórias está na atenção que Amkoullel, o menino fula⁵, inscreve na memória: não é apenas a audição que guarda a história, mas os olhos que a observam, o olfato que guarda o presente, o tato do instante em que foi contada, de modo que, enfim, se trata de uma experiência cosmoperceptiva, tal como também ensina Oyèrónké Oyèwùmí (2021).

A socióloga nigeriana de origem iorubá Oyèwùmí traça crítica contundente à lógica cultural do Ocidente que capta o sentido da visão como dominante, explícito no uso do termo “cosmovisão”, e, em contrapartida, propõe a cosmopercepção como “uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais” (OYÈWÙMÍ, 2021, p. 29). As cosmopercepções, portanto, protagonizam todos os sentidos, o que vai ao encontro da forma com que Bâ nos conta sobre sua atenção à força dos acontecimentos que envolvem uma narrativa. Desse modo, encaramos aqui a contação de histórias como uma experiência de sentidos, complexa por abraçar o instante, o gesto, a cena, o ritmo, a vestimenta, a presença, o cheiro, o lugar, a palavra – nascedouros de enredos contados. Nesse universo cosmoperceptivo, reside a força de insurgência que nos confere “[...] uma revisão nas noções de representação, considerando os corpos, discursos e brincadeiras das crianças, como criar narrativas, imaginar, dançar e cantar” (HABIB, 2022, p. 154).

Considerando essa abordagem ampla e não hegemônica que se refere aos “sentidos de mundo” produzidos por todo o corpo antes de apenas às “visões de mundo”, no fio da meada a tecer o objeto deste texto, nossa atenção se volta à atuação de educadoras e educadores na educação básica, diante do fenômeno da contação de histórias. Por este caminho, na investigação teórica sobre diferentes maneiras de existir no mundo, encontramos o violento

4 Referência ao que Renato Nogueira ensina sobre o conceito filosófico da afroperspectividade: o pensar pelo corpo.

5 Referência ao nome do livro de Hampâté Bâ e a ele próprio, o menino fula.

contraponto do legado colonial de aniquilação de territórios – uma vez que aqui consideramos o corpo como território, como comunidade –, porque é um regime de relações, de implicações e, ao mesmo tempo, comunicante: o corpo, por ser o conhecimento encarnado, narra histórias!

Por estratégia colonizatória, a dicotomia entre corpo e mente se instalou nos processos educativos de maneira atroz e, assim, se instituiu que o aprendizado depende de maneiras rígidas de transmissão, dissociadas de todas as formas de sensações e apreensões corporais; para tanto, a voz da corporeidade não condizia com os princípios e propósitos políticos desse contexto de educar e aprender. Ainda a respeito dessa fragmentação entre corpo, mente e espírito, Muniz Sodré, na explanação de uma filosofia nagô a toque de atabaques, assim afirma:

[...] o universalismo cristão, incrustado no universalismo da cultura, construiu-se em nome do espírito e em detrimento do corpo. A separação radical entre um e outro é um fato teológico com grandes consequências políticas ao longo da história: no domínio planetário das terras e dos povos ditos “exóticos”, as tropas dos conquistadores pilhavam ouro e corpos humanos, enquanto os evangelizadores (jesuítas, franciscanos) pilhavam almas. A violência civilizatória da apropriação material era, na verdade, precedida pela violência *cultural* ou *simbólica* [...] para o qual o corpo exótico era destituído de espírito, ao modo de um receptáculo vazio que poderia ser preenchido pelas inscrições representativas do verbo cristão (SODRÉ, 2017, p. 101 e 102).

Tal cenário de violência cultural informa diretamente sobre os processos educativos, porque nasceram desse modelo colonial em um país que historicamente assim se edificou. E qual a relação entre a contação de histórias e esse modelo colonizatório? Ela é a própria subversão no resgate do corpo, do espírito, da expressão cultural de profusão de sentidos. Essas sociedades que aqui no Brasil foram destituídas de seus corpos, simbólica e literalmente, que foram destituídas de seus territórios, são exemplos de sociedades que educam pela própria experiência da vida. Bâ, mediante sua

perspectiva africana e experiência vivida na savana que se estende de leste a oeste do sul do Saara, afirma que “[...] aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é vivido, enquanto o conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser” (BÂ, 2015, p. 171). E complementa mais adiante: “A educação africana não tinha a sistemática do ensino europeu, sendo distribuída durante a vida. A própria vida era a educação” (2015, p. 179).

A este exemplo de Hampâté Bâ, podemos acrescentar outro, convocando, novamente, para esta dança, Daniel Munduruku, que se descobriu contador de histórias junto aos ensinamentos no sentimento de segurança dentro de sua comunidade. Munduruku elabora ideias sobre uma educação pelo rio: é o rio que educa, são os peixes; são também os pássaros, os ventos, as estações. E como se acessa esse conhecimento? Na experiência vivida e narrada, em cosmopercepções, um modo complexo de apreensão e vivência de mundo. Em uma família de grandes contadores de histórias, a avó lhe ensinava sobre esse ofício, seu pai, sua mãe, o avô. Vejamos esta conversa entre o pai e o, ainda menino, Munduruku:

– A gente aprende muitas histórias durante a vida. Algumas são para dizer quem somos, de onde viemos e para onde vamos. Essas histórias nos ajudam a perceber parte do universo. Têm histórias que nos ensinam de onde tirar nosso alimento: histórias da mandioca, dos frutos comestíveis, das plantas medicinais. Essas histórias nos contam que tudo é sagrado porque nos foi dado graciosamente. Há histórias de homem que namora mulher. Nem sempre têm a forma que conhecemos hoje. Às vezes homem e mulher são seres da natureza. Podem ser plantas, podem ser bichos, podem ser rios, podem ser árvores ou pássaros. Essas histórias nos contam sobre como viver juntos, como viver em comunidade, como respeitar as pessoas (MUNDURUKU, 2015, p. 24 e 25).

Aqui, o menino ouviu sobre os sons da tradição, da floresta que ensina, e sobre a importância de, antes de ensinar, aprender. Aprender com a própria natureza, em uma

relação com ela que aceita e honra o mistério, que vasculha a penumbra da curiosidade e busca sentidos. Contudo, não é uma história que se conta para um fim determinado por quem conta, para um ensinamento ou moral limitante. Ela parte de um lugar que não distingue a realidade da narrativa sobre o acontecimento: é um eterno exercício de contar e recontar aquilo que se vive, sem renunciar à força poderosa das vísceras do momento e, assim, educa. Não é contada para educar, mas seu destino desemboca em ensinamentos, porque o ato de contá-las é a própria corporeidade do saber, é a grafia do saber, uma coreografia do pensamento. Vale continuarmos atentas ao que se seguiu na conversa entre Munduruku e seu pai, no dia em que ele se percebeu contador de histórias:

– [...] Sabe, filho, há pessoas nesta vida que acham lindo contar histórias. Na cidade tem gente assim. Aqui na aldeia também. Realmente é lindo. Tem, no entanto, algo que elas ignoram: as histórias é que nos contam. Elas usam a gente para ganhar corpo. É por isso que contar histórias não é apenas a repetição de um texto. Quem faz isso apenas decora e, mesmo que saiba verbalizar ou encenar o que está contando, não consegue atrair as pessoas. Essas histórias têm vida própria. Se elas encontram um bom contador, fazem morada dentro dele e nunca mais vão embora.

– Isso é meio assustador, papai.

– É mesmo, não é? Mas é a pura verdade. Você nunca reparou na sua avó?

Confesso que fiquei matutando aquilo tudo dentro de mim. Depois disso tornei-me mais atento às coisas ao meu redor. Comecei a perceber que tudo estava vivo e poderia interagir comigo. Em pouco tempo notei que as histórias que ouvia em casa ou nas rodas de conversa dos fins da tarde ganhavam vida na minha própria vida.

Um dia, vi minha avó sorrindo sorratamente para mim. Quando notou que eu a vira, fez um gesto de positivo com o dedo polegar. Naquele momento percebi que estava me tornando um contador de histórias.

Foi então que encontramos na contação de histórias uma prática educativa não como fim,

mas como a própria deriva⁶, esta que assume “o imprevisível como condição e a desconstrução como origem” (OLIVEIRA, 2020, p. 261), ou seja, como possibilidade, caminho, processo, e, por isso, método. A performance de contação de histórias é, portanto, uma experiência cosmo-perceptiva e apresenta um traço urgente e fundamental no cotidiano da Educação Básica. Não basta a história ser apreendida em palavras e reproduzida em explanação verbal, ela depende de um mergulho profundo, um trabalho de preparação ritualístico uma vez que convoca a percepção aguçada sobre o que se pretende contar; afinal, “o contador tem consciência da necessidade de um público presente para vê-lo e ouvi-lo. Ele precisa da forte presença de um olhar, de um ouvinte atento e de uma memória que aguarda ser preenchida por novas palavras, ritos e gestos” (PATRINI, 2005, p. 108). A preparação é o assentamento do lugar dentro de nós que possa generosamente receber a história aprendida, ou inventada, e para que ali ela faça morada: viver a história, confiar nela profundamente para que, assim, alcance o espírito também de quem as ouça, pois “é a performance que permite ao receptor ligar-se à mensagem oral, outorgando identidade ao contador” (PATRINI, 2005, p. 144).

É por esse prisma compreensivo das contribuições das sociedades de tradição oral que a contação de histórias deixa de ser um veículo de transmissão de informações e conhecimentos, para provocar, encantar, encenar e instaurar um sentido, uma força, pois “a palavra do contador de histórias é, assim, mais do que arte, no sentido estético, pois ela tem força de ofício” (MATOS, 2005, p. 95). As histórias, portanto, não nascem para preencher lacunas no planejamento escolar, tampouco para uma espécie de hipnose que prenda a atenção das crianças, em atitude de submissão e passividade. Não nascem, portanto, para um fim, mas nascem de uma profunda crença nas lições da

⁶ Termo utilizado nos estudos do professor Eduardo Oliveira, em que a deriva é entendida como experiência de assumir o imprevisível como condição de existência.

existência, e de um desejo de “encontrar sua própria história, aquilo que o move neste mundo” (MUNDURUKU, 2015, p. 27). Diante disso e do cenário colonial que alicerça a educação brasileira, é possível perceber uma profunda ausência dessa musculatura da oralidade nos processos de formação de educadoras e educadores e, por consequência, também de crianças e adolescentes nas escolas. Assim o dizemos porque o legado colonizatório, tendo afastado o corpo dos processos de aprendizagem, não considera conhecimento um saber transmitido pelo rio, pelas chuvas, pela importância de saber a época da plantação para o dia da colheita, saber que está implicado no corpo, no vínculo (considerando que este só nasce de uma experiência vivida em imersão) que se cria com o saber pelo rito, pela celebração, pelo festejo e pela narrativa que envolve todo esse acontecimento.

Caminho metodológico: nem sempre a oralidade está nas histórias contadas

Afinal, o que é oralidade? Leda Maria Martins discorre sobre as performances do tempo e, nesse trajeto, afirma que a oralitura se expressa na corporeidade. Para tanto, vai até o lugar da escrita para o Ocidente, na preservação da memória, como o instrumento mais expressivo de elaboração do saber (MARTINS, 2021). O que também observa Hampâté Bâ, quando afirma que uma grande questão se relaciona com a possibilidade de se conceder a mesma confiança à palavra oral que se confere à escrita (BÂ, 2015, p. 155). Leda, em contrapartida, nos ensina que, em África, por exemplo, “sempre teve textualidade escrita e textualidade oral, mas sem hierarquia dos modos de inscrição” (MARTINS, 2021, p. 33), e que, por escolha, a oralidade tornou-se a maneira pela qual os valores culturais foram difundidos.

É possível, nesse aspecto, associar essa postura também a uma escolha metodológica, uma

vez que a transmissão oral da qual Leda Martins e Hampâté Bâ tratam se relaciona intimamente com uma experiência de um saber encorpado, ritualístico, que conota, também, processo, prática, episteme e modos de intervenção no mundo (MARTINS, 2021, p. 39). Desse modo, relacionamos o horizonte metodológico para a escrita deste texto também ao caminho que se percorre em sua construção: o caminho como método – como cosmopercepção, ou seja, aquilo que nos move, nos provoca, nos instiga em sentidos, na memória de nossos avôs, grandes contadores de histórias; na memória de nossas atuações também nessa prática; no ensinamento generosamente partilhado de uma criança que nos narra seus dias etc.

A metodologia que abrange este trabalho, nitidamente qualitativa, processual e aberta à poesia em respeito ao mistério, encontra embasamento no construto filosófico de Renato Noguera, que introduz o conceito teórico e metodológico da afroperspectividade. Nessa confluência está a centralidade das crianças diante desta roda de partilha sobre contação de histórias. Centralidade tanto em inspiração, por elas serem grandes mestres brincantes e narradores de suas existências, quanto pelo eixo em volta do qual giram todas estas formulações teóricas, filosóficas, epistemológicas, práticas e brincantes, também de nossa parte como escritoras deste artigo. A afroperspectividade, portanto, parte de uma confiança de seriedade na infância em maestria e na resistência ao esquecimento do mistério.

Noguera afirma que a infância em afroperspectiva é uma coreografia do pensamento (2011, p. 4) justamente por trazer à tona o pensar a partir do corpo, em elogio ao que as crianças insistem em ensinar e que a *adultidade* persiste em tentar apagar. Perguntando a uma criança qual seria o grande problema do mundo, o autor ouviu que seria *adultecer*. E, partindo dessa resposta afiada e encharcada de sentidos, o filósofo traçou um caminho que deu tutano teórico para essa expressão e, daí, concluiu que precisamos todos resistir ao

adulhecimento – não esquecer a importância do mistério, ao que, aqui, costuramos novamente com a força dos acontecimentos. E tudo isso é corpo de narrativa, narrativa em corpo. Movimento nascido de culturas de resistência. Ao que Leda Martins acrescenta:

As culturas africanas transladadas para as Américas encontravam na oralidade seu modo privilegiado, ainda que não exclusivo, de produção do conhecimento. Assim como para os povos das florestas, a produção, a inscrição e a disseminação do conhecimento se davam, primordialmente, pelas performances corporais, por meio de ritos, cantos, danças, cerimônias sinestésicas e cinéticas. Por meio delas, uma pleitora de conhecimentos se retransmitia através do corpo em movimento e por sua vocalidade, desde comportamentos mais simples, expressões práticas e hábitos do cotidiano até as mais sofisticadas técnicas, formas, processos cognitivos, pensares mais abstratos e sofisticados, entre eles a cosmopercepção ou filosofia.

[...] Grafar o saber era, sim, sinônimo de uma experiência corporificada, de um saber encorpado, que encontrava nesse corpo em performance o seu lugar e ambiente de inscrição. Dançava-se a palavra, cantava-se o gesto, em todo movimento ressoava uma coreografia da voz, uma partitura da dicção, uma pigmentação grafitada na pele, uma sonoridade de cores (MARTINS, 2021, p. 36).

É então que entramos na performance como caminho para educadores e educadoras do ensino básico nesta relação com a contação de histórias. Considerando este caminho inerente a um processo cosmoperceptivo ou de cosmos-sensações, na medida em que somente assim estamos diante de um traço fundamental da oralidade. Aqui, a performance, tal como nos ensina Leda e adiante melhor trataremos, é parte da metodologia acolhida nesta ciranda de possibilidades. A metodologia se aplica no momento, revestida por um estudo teórico com seriedade sobre outras maneiras de existir no mundo que se relacionem com formatos não hegemônicos e que, ao contrário disso, ainda sejam capazes de lhes propor críticas, como a possibilitada pela afroperspectividade. O

caminho como método se faz também junto à performance dos próprios educadores no ato da contação de histórias e, à medida que nos buscamos recuperar essas experiências, entendemos que “uma pesquisa que se abre ao devir deve estar prenhe de possibilidades metodológicas de acolhida cada vez mais sensíveis ao acontecimento” (MACEDO, 2016, p. 33).

Assim, a relação entre a performance e a contação de histórias está expressa na corporeidade, na recepção e afetação daquilo que o conto necessita para existir em palavra, gesto, e, até mesmo, nas brechas de silêncios necessários. É dessa maneira, também, que Muniz Sodré enaltece a palavra em meio a esse contexto da oralitura, assumindo-a como performática, “a espera de apreensão como frase musical, isto é, por ressonância e não por literalidade semântica – é imagem e música. [...] A palavra em *nagô* implica a unicidade corporal de uma presença indissociável de seus tons e gestos” (SODRÉ, 2017, p. 138 e 139). Por esta abordagem sobre a palavra, entendemos a oralitura como um traço corpóreo, vivo; e é assim que percebemos a contação de histórias a partir da perspectiva da oralidade, a partir de caminhos cosmoperceptivos.

Como uma narrativa que não segue caminhos lineares nem rumos lógicos, retomando a afroperspectividade, esta é, também, assentada nos sentidos, no corpo e, portanto, nas cosmopercepções. Essas são bases para uma experiência de oralidade, para uma transmissão oral que não passe despercebida pela força dos acontecimentos, e de tudo que neles se envolve, na fugacidade do tempo presente e “na regularidade do descontínuo. Como o cotidiano, o instante é vivido. O instante presente, em contínuo devir, sintetiza pluralidades vividas mergulhadas nos acontecimentos” (MACEDO, 2016, p. 37). A performance, enquanto acontecimento estético e educativo, reside na potência do sentido produzido no instante da escuta corporificada e “habita o aqui e agora irrecuperável. A matéria-prima do instante está na vida cotidiana, sua fugacidade, sua super-

ficialidade, sua efemeridade, sua rapidez não contabilizada” (MACEDO, 2016, p. 38).

É, então, dessa roda em que se valorizam o encontro e o acontecimento que nascem as contações de histórias capazes de provocar nos ouvintes o desejo por contarem as suas, capazes de plantar dentro dos próprios contadores as histórias que profanam, como sementes de possibilidades de mundo, sementes de histórias próprias. Tal como uma troca de sementes em comunidades tradicionais, ato de força poderosa de manutenção resiliente de seus corpos-territórios. Contar histórias é também plantar sementes!

Assumimos este caminho teórico-metodológico como o compromisso pautado pela necessidade de transformações efetivas na educação brasileira, nascida em berço colonial eugênico⁷. Contar histórias a partir do fundamento da oralidade é um convite ao deslocamento do protagonismo branco colonial nas estruturas de nossa sociedade brasileira, é um desafio que toma a palavra em sua dimensão principiológica, sagrada, ocupada dos acontecimentos e que aponta a violência do apagamento do corpo. É nesse sentido que destacamos a performance em seu sentido amplo, complexo e cosmo-perceptivo, compreendendo-a não como uma técnica ou uma prática engessada, ao contrário, a “performance é mais do que uma ferramenta cultural e social de educação, é uma formulação de novas políticas de vida interessadas em modos contra-hegemônicos de existir” (HABIB, 2022, p. 155). Contar histórias sob o manto da oralitura nos apresenta um caminho de resistência ao mistério, tal como nos propõe a afroperspectividade quando coloca no centro de sua metodologia a voz da criança, esta que insiste em fuçar as entranhas do mundo e, por isso, preserva uma força poderosa de questionamentos.

7 Eugenia: Entende o processo de mestiçagem como um projeto racial-social de embranquecimento da população. “A mestiçagem [...] representa apenas uma fase transitória e intermediária no pavimento da estrada que levaria a uma nação brasileira presumidamente branca.” (MUNANGA, 2008, p.49 e 50)

A infância em afroperspectiva é uma provocação política e, em certa medida, existencial, trata-se da instituição de um projeto em favor de um deslocamento radical. Não estamos apostando no desenvolvimento, no avanço e no progresso. Nossa aposta é quase uma inversão, voltar ao tempo em que brincar era a única maneira de nos relacionarmos com outros seres, conosco e com o mundo. É preciso nos assegurarmos de que o afastamento da infância é um dos maiores obstáculos, quiçá o mais forte, à criação de novos modos de vida. Por isso, a convocação teórica para um novo olhar sobre/a partir/ desde a infância. Afinal, racismo, assim como misoginia, machismo, lgbtfobia, adultocentrismo, discriminação de pessoas com deficiência e todas as formas de opressão não têm soluções mágicas. Mas nossa aposta teórica é de que as alternativas passam pela infância. Por essa infância que descrevemos como condição de experiência humana (NOGUERA, 2019, p. 66).

Esta condição de experiência humana é assumir a infância como modo de existir. Portanto, pensando os processos formativos de educadoras e educadores, a contação de histórias deve ser um processo tensionado neste cenário político-social-racial, na medida em que, sob a perspectiva da oralidade e como performance, este fenômeno tem princípios cosmológicos, cosmoperceptivos, e que nos indicam, por isso, caminhos epistemológicos necessários ao debate sobre o combate ao racismo, à misoginia, ao *adultocentrismo*. Tanto a afroperspectividade quanto esta abordagem aqui apresentada sobre a performance, o acontecimento e a oralidade, são caminhos que não compactuam com a eliminação de corpos, culturas e identidades, e, por isso, são também caminhos necessariamente debruçados sobre este recorte racial, em especial no Brasil, considerando o legado colonial que ainda está presente em todas as esferas sociais.

Para além do sentido literal da palavra, qualitativa é nossa escolha quanto à abordagem: em se tratando do mergulho nestas águas que envolvem a performance, as histórias, a oralidade, e à baila do corpo – essencial para o processo educativo –, só mesmo seria possível um caminho de qualidade que transite por esses

fenômenos. Assim, organizamos um referencial para a elaboração de um trabalho com força de contribuir para a educação e para a formação de educadoras e educadores neste universo da contação de histórias, ao mesmo tempo em que o fazemos na costura da poesia, do referencial teórico e mediante fragmentos de memórias de nossas experiências. Uma escrita que narra, junto à experiência, o sentido, a percepção e o todo que se faz todo porque é o próprio acontecimento. Uma escrita cosmoperceptiva e performativa, narrada pelo acontecimento que “[...] atravessa corpos. O nosso, todos. No reverso, dizer o acontecimento é dizer sempre outra coisa. O acontecimento resiste à redução linguística, analítica” (MACEDO, 2016, p. 32); ele exige um olhar complexo e multirreferencial em sua investigação.

Civilização⁸ das crianças

Pode-se dizer que o ofício, ou a atividade tradicional, esculpe o ser do homem. Toda a diferença entre a educação moderna e a tradição oral encontra-se aí. [...] Os instrumentos ou as ferramentas de um ofício materializam as palavras sagradas; o contato do aprendiz com o ofício o obriga a viver a Palavra a cada gesto. Por essa razão a tradição oral, tomada em seu todo, não se resume à transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos. Ela é geradora e formadora de um tipo particular de homem. Pode-se afirmar que existem a civilização dos ferreiros, a civilização dos tecelões, a civilização dos pastores etc. (Bâ, 2015, p. 171 e 172).

Quando apresenta os ofícios tradicionais, Hampâté Bâ nos ensina que eles são grandes vetores da tradição oral (2015, p. 168), porque todo o saber que envolve estava ligado a uma tradição transmitida de geração em geração, respeitando, ainda, algumas condições rituais. Um exemplo são tecelões que devem “tocar cada peça do tear pronunciando palavras ou ladainhas correspondentes às forças da vida que elas encarnam” (2015, p. 169). Esse ritual

é um processo que navega na espiral do tempo e se mantém vivo na corporeidade, nos ritmos, nos cânticos, na sonoridade do rolo de fio e do tecido que se vai formando – e acaba por formar um tipo particular de ser, ao que indagamos: em quais sentidos? Vamos propor uma resposta mais adiante.

Antes disso, trazemos um exemplo particular de uma experiência com as histórias que atravessou uma de nós: uma criança da educação infantil, recém-chegada à escola, trazia consigo uma bagagem bonita de contos da sua ainda breve existência. Uma delas transborda em cosmopercepções e narrativas: o menino se encantou pela Bahia. Nascido no Rio de Janeiro, viajou a passeio às terras baianas e voltou contando sobre o sabor do peixe que comeu, contava sobre o cheiro do mar, cantava saudades da Bahia. Passou tantos dias nesse enredo que este tornou-se seu fio de meada: conversas e mais conversas sobre esse encanto foram tomando musculatura e o menino dançava a história que contava. Contava as “grandezas do ínfimo” (BARROS, 2001) e partilhava o protagonismo com todo o acontecimento.

Esse breve relato nos provoca da seguinte maneira: o menino, contando a Bahia, transportava-se e levava quem estivesse desperto junto. Compreender essa experiência como uma manifestação da oralidade, da performance, e um ensinamento sobre contação de histórias é um caminho para iniciados nesta busca por ampliar os sentidos do ato de contar histórias a partir desta abordagem da oralitura. Esta iniciação, no que se refere à atuação de educadoras e educadores na educação básica, é um processo, antes, de escolha – porque deve nascer da liberdade; em seguida, de profunda imersão nas histórias, de percebê-las tal como o menino nos contava sobre o cheiro do mar, o sabor do peixe, a atmosfera musical da Bahia. Um mestre, de cinco anos de idade – a ele toda nossa reverência.

Voltando aos ofícios tradicionais, a relação que estabelecemos entre esta jornada de aprendizado que faz nascer um mestre ferrei-

8 Menção inspirada nos estudos de Renato Nogueira para abordar os saberes e fazeres culturais das crianças.

ro, ou tecelão, por exemplo, e a infância está justamente no brincar, entendido aqui como ofício de criança. O brincar é também fenômeno que navega gerações e, de movimento em movimento, permanece e dá voz às culturas de sociedades brincantes (sociedades não colonizadas ou em diáspora), desenvolve uma arqueologia de memória e uma coreografia de pensamentos. E, justamente por ser também este grande vetor da tradição oral, consideramos o brincar como ofício, por se relacionar, em cosmossensações, às ritualísticas, tempo próprio, performance e uma grafia do saber no corpo – o brincar é corpo. Por uma relação simbiótica entre infância e brincadeira, percebemos na criança a maestria desse ofício brincante em seu gesto, palavra, pensamento, ou seja, em sua oralitura:

Conceitual e metodologicamente, oralitura designa a complexa textura das performances orais e corporais, seu funcionamento, os processos, procedimentos, meios e sistemas de inscrição dos saberes fundados e fundantes de epistemes corporais, destacando neles o trânsito da memória, da história [...] que pelas corporeidades se processam (MARTINS, 2021, p. 41).

Pensando na performance de contação de histórias sob a compreensão da oralitura, essa complexa combinação entre corpo e voz, passamos a analisar um dos processos performáticos vividos por uma das autoras, o “Sarauzinho”⁹. Trata-se de uma proposta de artes integradas que agrega diferentes expressões (poesia, teatro, desenho, jogos, histórias, brincadeiras e música), enquanto um espaço-tempo de interações entre crianças e adultos. As interações estéticas propostas são organizadas em um roteiro prévio em que atuantes – a contadora de histórias e artistas convidados – têm como referência possíveis ações a serem vivenciadas, mas completamente livres e passíveis de novas combinações e configurações que se modificam ao longo dos acontecimentos. A história narrada é o fio condutor de uma série de possibilidades de provocar sensibilidade e cognição,

sendo que o corpo é o lugar dos sentidos e das interações no “Sarauzinho”, assemelhando-se à ideia de oralitura trabalhada por Leda Martins:

No âmbito da oralitura gravitam não apenas os rituais, mas uma variedade imensa de formulações e convenções que instalam, fixam, revisam e se disseminam por inúmeros meios de cognição de natureza performática, grafando, pelo corpo imantado por sonoridades, vocalidades, gestos, coreografias, adereços, desenhos e grafites, traços e cores, saberes e sabores, valores de várias ordens e magnitudes (MARTINS, 2021, p. 41).

Embora, como dissemos, exista um roteiro prévio, todas as experiências do “Sarauzinho” levam ao ato brincante, até mesmo os momentos específicos em que a escuta mobiliza corpo; a criança escuta pelo corpo, por todos os poros e sentidos; e nessa proposta, inúmeros acontecimentos perpassam a performance de contação de histórias, favorecendo reflexões sobre o objeto de estudo experimentado, dinâmico, inconcluso, compreendido em “sua condição acontecimental porque, nessas circunstâncias, nunca está pronto” (MACEDO, 2016, p. 31). Então, os acontecimentos e a reflexão sobre eles ensejam a produção de conhecimento em torno desse objeto fugaz ancorado na experiência brincante, pois “se no âmbito da própria concepção da experiência humana está a constatação de que o experiencial se realiza a partir do que nos acontece, então a experiência é, fundamentalmente, acontecimental” (MACEDO, 2016, p. 46).

Em uma das experiências com o “Sarauzinho”, contamos a história *Ubuntu*¹⁰, que consiste nas aventuras de um homem europeu que parte para conhecer o continente africano, quando aprende o sentido da palavra *Ubuntu* (humanidade para todos), provocando a reflexão “como posso ser feliz sozinho, enquanto outros ao redor estão tristes?”. No meio da história, o visitante propõe uma brincadeira às crianças da narrativa e com um gesto físico anuncia o chamado à brincadeira. Em uma das apresentações da performance com essa

9 Produção do Coletivo Canduras e Artes, grupo cultural de Salvador, Bahia, Brasil.

10 Texto produzido coletivamente pelos integrantes do Coletivo Canduras e Artes.

história, as crianças invadiram e ocuparam o espaço da cena, em atendimento ao convite do brincar, como sendo real e não fictício, habitado no mundo imaginário, fazendo valer a reflexão de Gislayne Matos a respeito de que a performance de contação de histórias se encontra no mistério entre o corpo que fala, a voz que desenha, a “palavra que se ouve e a palavra que se vê” (MATOS, 2005, p. 151), que se escuta, imagina e se incorpora dela.

Tal acontecimento inesperado transgrediu a escuta da narrativa, transformando-a em ato brincante coletivo. Ao mesmo tempo, a criança observa a narrativa e a vivencia corporalmente no lugar da brincadeira. Isso porque, para a criança não há separação entre brincar e narrar; assim, ela age corporalmente a “transformar, destruir identidades fixas e interromper a lógica do cotidiano” (HABIB, 2022, p. 44). Em seus gestos, as crianças atuaram de modo insurgente contra o adultocentrismo, levando à cena seus corpos e vozes que compuseram o estado brincante e não o estado de escuta esperado. Esse acolhimento de abertura à ação imprevista da criança se ancora na atenção à sua ação corporal, como também pelo entendimento de que o “Sarauzinho” é espaço mesmo de brincar, de escuta corporal, dinâmica, criativa e totalmente coerente com a proposta.

A partir daquele instante, assumimos o brincar como parte da história e da vivência brincante ao mesmo tempo. Aprendemos com as crianças: a ação corporal coletiva, na performance “Sarauzinho”, se mistura e se integra ao ato de assistir e brincar, jogar e representar, sem rupturas; e já não se sabe mais onde começa a brincadeira e onde termina a história. A performance termina com todas as crianças brincando juntas, quando ainda é narrativa, gesto e estado brincante corporificado. Tudo se mistura e se integra nessa oralitura, em sua natureza performática.

Ainda sobre acontecimentos que perpassam a performance de contação de histórias, em um pequeno povoado do sertão baiano, a proposta era estar junto às crianças e brincar.

Essa foi também uma experiência de uma das que aqui vos falam, e a proposta foi bem simples: corrida de tampinhas de garrafa. As crianças disseram não saber que brincadeira era aquela, ao que uma breve explicação – uma pista, as tampinhas dentro da pista e petelecos nas tampinhas, até alguém alcançar a linha de chegada – deu conta do início da preparação para a disputa. Em um breve tempo, a pista de corrida estava pronta: cavaram duas extensões em buraco, para que fossem aos limites da pista; quebraram pedras em tamanhos parecidos e colocaram nesses buracos, tal como canaletas; e, então, enfeitaram todo o caminho com flores, que, com o vento, logo no início da partida, voaram como que em um evento ensaiado. E elas haviam dito que nunca tinham brincado de corrida de tampinhas de garrafa.

Não conheciam aquela brincadeira, mas sabiam brincar. Sempre sabem brincar. E o próprio instante do brinquedo foi uma manifestação de enredo, narrativa das mãos. São mesmo mestras, e, por assim o serem, tal como alertou Hampâté Bâ sobre o “tipo particular”, e sua conseqüente afirmação sobre a civilização dos mestres de ofício, confiamos em uma civilização das crianças. Uma civilização regida pelas normas da infância: brincadeira e narrativa. Diante de tudo que aqui tratamos, dentro de um contexto político e atitudinal, nossa proposta é produzir contributos compreensivos da complexidade epistemológica da contação de histórias, dentro do cenário educacional brasileiro que necessita de mudanças urgentes, em especial, em seu formato colonizatório – que elimina o corpo, o espírito, o mistério, a própria infância.

Assim fazemos, novamente, coro com Renato Nogueira, para quem “brincar e narrar são originalmente formas de resistir às opressões mais cruéis e estabelecer que a vida deve ser livre e desimpedida. A criança – o ser investido de infância – está em busca dessa liberdade radical” (NOGUERA, 2020, p. 548). Uma civilização das crianças depende profundamente de histórias contadas sob uma perspectiva que

enaltece a força poderosa dos acontecimentos, que dê voz aos sentidos, que se manifeste em corpo. Não somos nós, seres humanos, que contamos as histórias, são elas, vivas, que buscam nossos corpos para se contarem. Elas se abrigam em nossas articulações, movimentos, gestos, encantos, para conduzir o ouvinte às histórias próprias. Desse modo, como educadores e educadoras, devemos mergulhar na penumbra misteriosa que a infância nos narra, e caminhar no sentido de formação engajada politicamente, em busca de instrumentalização para uma atuação compromissada com uma educação que contribua com o desmonte do projeto colonial brasileiro. A contação de histórias, na oralidade, é um caminho desta encruzilhada.

Após refletir sobre a civilização das crianças e a esfera ficcional de encanto e magia provocada pela experiência de contar/ouvir histórias, resolvemos investigar o estado brincante, que se afirma em vínculo, em elo entre os sujeitos e o acontecimento de cunho estético. Compreendemos e enfatizamos a necessidade de realização de processos em que a performance de contação de histórias encontre lugar e sentido na escola, provocando e povoando imaginários, vínculos afetivos, mediante linguagem simbólica e polissêmica. Entender a performance como acontecimento, nessa configuração de pesquisa, é entender que “o acontecimento desenvolve força auto-organizacional, sem a qual se dissipa sua dimensão criadora. Ele gera novas regularidades autopoieticas e a possibilidade de insurgência de outras singularidades transformadoras” (MACEDO, 2016, p. 39). Tendo como referência a dimensão criativa da formação na insurgência de singularidades transformadoras provocadas por esse autor, entendemos performance e seu estado brincante, buscando compreender esse lugar do mistério do acontecimento que habitar o mundo social e “o mundo para o qual se evade, por meio da palavra, do conto, um mundo fantástico, de maravilhas e imprevisões, que sutilmente nos remete ao nosso próprio ser,

com tudo que isso possa significar” (MATOS, 2005, p. 22).

É nessa ambiência estética que se instaura a performance do/a contador/a produzida por professores/as, especialmente os/as que atuam com crianças, em espaços/tempos de brincar, narrar e poetizar na escola. A performance de contação de história requer a compreensão do processo sensível e imaginativo, aberto à escuta e à contemplação, pois “o discurso do contador exige um ouvinte singular” (PATRINI, 2005, p. 145); requer também participação, fé no que se ouve, confiança na narrativa do outro, atenção corporificada, o estar-junto-com dando sentido e imaginando coletivamente o que se passa na história. À experiência de sensibilidade está agregado o valor do imaginário, vasto, insubmisso e repleto de potencialidades, o que nos leva a compreender que o ato de ouvir histórias não ocorre de modo passivo nem se dá apenas por transmissão, é um processo ativo de interpretação de símbolos, de criação e de produção de sentidos, pois “a criança nunca ouve uma história que sai da boca de um contador. Ela vai além disso. Ela busca, em quem conta, um confessor. Ela precisa de gente que confesse sua fé naquilo que ensina” (MUNDURUKU, 2015, p. 28).

É sobre esse aspecto que abordamos o campo da docência e a “formação como uma experiência irreduzível” (MACEDO, 2016, p. 51), partindo da performance da contação de histórias, como experiência híbrida, complexa e repleta de cosmossensações. As nossas experiências falam dessa qualidade da relação entre quem ensina, o que se ensina e a crença do que se ensina, pois apontam para outro tipo de relação adulto-história-criança, não como mera emissão de texto e palavra, mas como estado brincante, pleno, complexo e integrado com as infâncias, enfim, gente adulta que aprende com crianças, valoriza culturas infantis e investe em sua própria infância – a capacidade de brincar, narrar e imaginar – como modo privilegiado de se relacionar consigo e com o mundo, mas também com o contorno político de pessoas

que defendem o direito de as crianças serem crianças e de os adultos habitarem suas infâncias (NOGUERA, 2020, p. 534).

A docência comprometida com as infâncias requer aprendizagem com as crianças e o espaço-tempo da contação de histórias favorece esse “habitar suas infâncias” mencionado por Noguera. Nesse sentido, recuperamos fios de nossas histórias, cujas performances de contação de histórias são vistas como acontecimentos que dão sentido à experiência com crianças. Na experiência chamada “Sarauzinho”, um misto de brincadeiras, contação de histórias, música e poesia já tinha se desenrolado, quando uma das autoras, na condição de contadora em uma turma de Educação Infantil, juntamente com seu parceiro de cena, puxam o jogo da *blablação*¹¹ para finalizar a performance e começam a falar um idioma desconhecido por todos ali. Contudo, seus corpos e expressões performáticas davam a entender que alguma conversa ali se estabelecia, ainda que impossível de ser racionalmente capturada pelo público.

Em um misto de brincadeira e mistério, chegava-se ao final da performance “Sarauzinho”, em mais um dia de apresentação. Porém algo imprevisível aconteceu, um desvio causado pela atuação das crianças ocasionou em mais uma ação cênica, protagonizada pelas crianças, adultos e contadores de histórias. Nesse instante, entendemos que “o acontecimento é uma singularidade, um desvio, o irromper do acaso no território das regularidades. Tem a potencialidade de inventar mundos” (MACE-DO, 2016, p. 46). Pois bem, contaremos o que aconteceu: os contadores saem de cena, como se conversassem animadamente, despedindo-se das crianças, que nada entendem do que está acontecendo. Naquele dia, o “Sarauzinho”

11 “Blablação” é um jogo bastante conhecido no campo de teatro, tendo sido registrado, com muitas variações, por autores como Viola Spolin. Na performance “Sarauzinho”, o jogo é transformado em cena, dando valor à comunicação corporal para emitir algum enunciado, e se torna inusitado por se tratar de um idioma desconhecido, mas compreensível para o público; entende-se não apenas pela palavra; corpo é cognição.

terminaria com essa dúvida, com o mistério no ar, sem ser desvendado. Contudo, ao saírem de cena os adultos, as educadoras da educação infantil, puxaram os aplausos e os agradecimentos formais e alegres, enquanto as crianças, em um estado brincante de ânimo e sentido, começaram a emitir sons também incompreensíveis para todos, os sons continuavam, a despeito dos aplausos dos adultos presentes.

Ao perceberem as vozes das crianças e seus corpos eufóricos, os contadores voltam à cena e continuam o diálogo sem sentido em um idioma inventado, favorecendo muitos risos; e também riscos da invenção de novos sons e grunhidos, um novo idioma não racionalizado, mas completamente compreensivo de que ali se tratava de um espaço de brincar em que, portanto, cabia de tudo, até mesmo o brincar com a incompreensão da palavra; um diálogo mais estético que discursivo; afinal, a ideia ali não era entender, mas vivenciar e inventar mundos, produzindo também seus idiomas, assumindo e expressando seu estado interno brincante. A resposta das crianças nos diz que elas capturaram esse saber com a sabedoria de quem é mestre do ofício de criar, desvendando o mistério e misturando o brincar com uma narrativa modulada em uma nova palavra, a linguagem emitida pelo brincar.

Tomando nossos fios experienciais e saberes advindos do acontecimento e de sua força para mover a ação educativa, nos situamos a refletir sobre a nossa própria formação como contadoras de histórias, em contato direto com as crianças da educação básica, dando espaço para o mistério e o inesperado. Assim, entendemos que a performance em situação de diálogo fecundo e criativo com as crianças provoca “reflexões do sujeito sobre sua própria experiência formativa”, que permitem “antever o quanto a formação emerge como acontecimento na medida em que a imprevisibilidade habita de forma densa sua emergência” (MACE-DO, 2016, p. 52). A ação imprevista das crianças de entrarem no jogo e criarem um idioma de comunicação, totalmente possível na esfera

da narrativa e da performance, por estarmos, todos, emanados em um estado brincante compartilhado, oportuniza “compreender [que] a formação como acontecimento é reforçar atitudes educacionais pautadas na perspectiva de que a educação é um ‘tempoespaço’ de múltiplas experiências e múltiplos saberes” (MACEDO, 2016, p. 53).

Considerações sem fim: corpos, infâncias e resistência ao esquecimento mistério

Dar corpo a uma escrita e coreografar a palavra pelos fios do que se vivenciou no corpo. Efetuar registros, atribuir sentidos, mobilizar as memórias dos acontecimentos, selecionar referências conceituais, costurar saberes e experiências de contação de histórias em uma tessitura polissêmica, complexa e cosmoperspectiva, foram alguns passos metodológicos de nossa investigação. Dar forma aos sentidos de experiências de corpo, voz e cena, processo que mobiliza o imaginário e a plástica dos territórios ocupados por corpos brincantes, implicou um desafio fundamental para entendermos a performance de contação de histórias na educação básica.

Talvez essa forma seja uma roda, um caminho sem fim; caminho que pode ser reinventado a cada vez que a roda gira. Uma roda sem começo nem fim, mas sendo, em si, ações e movimentos de pesquisar: olhar, ler, pensar, refletir, escrever, narrar, sentir, poetizar, ponderar, contextualizar, enfim, teorizar. Compreendemos que essa aventura de pesquisar não tem fim, mas necessita de uma costura de tantos sentidos, de muitas cosmopercepções articuladas no texto, afinal, não temos como falar de outro lugar, a não ser do corpo e do nosso território de insurgências contra todas as formas de colonização, exclusão e opressão. E nesse girar da roda, onde está a criança – e seus educadores –, podemos, ainda, tecer alguns contributos para pensarmos docência e

práticas educativas. Assim, compreender as nuances da performance de contação de histórias, enquanto experiência de sentidos, capaz de capturar o instante, abraçar o imaginário, abarcar o gesto, a rima, a cena, a presença, o ritmo, o figurino e a palavra, nos provoca a construção de enredos que podem ser contados e experienciados nas paisagens de nossa educação.

Dessa forma, a título de sistematização dessa escrita inspirada na oralitura tecida por Leda Martins, elencamos alguns princípios e reflexões, como forma de apresentar resultados parciais dessa investigação que não se finda aqui; inicia-se talvez, como uma roda a girar e a guardar mistérios. Assim, pensar a performance de contação de histórias, mediante o olhar da afroperspectividade, favoreceu a produção de alguns achados teóricos sobre infâncias, educação e contação de histórias, visando a contribuir para um olhar sensível, crítico e provocativo da docência de infâncias na educação básica. Nessa coreografia do pensamento, inspirada em Renato Nogueira, apresentamos algumas sínteses a título de contribuições para a compreensão da performance de contação de histórias na escola:

- a. Compreensão da criança como manifestação da brincadeira e da narrativa, tendo como base saberes teóricos de viés afroperspectivo e experiências de performance de contação de histórias. A criança, no centro da roda, escuta, brinca, imagina, compõe mundos e sentidos, precisa, portanto, de espaço/tempo de acolhimento e valorização do seu modo de ser e estar no mundo;
- b. A contação de histórias é composta por elementos diversos (palavra, cena, corpo, espaço e todos os sentidos compartilhados) e não fragmentados; não necessita de ordem ou direcionamentos, porque o processo ganha direção própria no estar com as crianças. O direcionamento é guiado, assim, pelo sentido emanado no corpo e na voz. A criança sabe que as brincadeiras e narrativas não sofrem cisão e nos ensinam em seus atos insurgentes, frutos de mentes/corpos criativos, a se negar ao esquecimento do mistério

- e a viver sobre as normas da Infância: no espaço presente e no tempo do agora;
- c. A performance de contar histórias requer um tipo de compreensão a respeito da sua complexidade, não podendo ser apenas vista e interpretada meramente por mecanismos de racionalidade técnica, mas captada por todos os sentidos, percebida em toda a sua integralidade, contexto e potencialidade. As cosmopercepções transversalizam o conceito e a metodologia dessa investigação sobre contação de histórias, com vistas a ensaiar passos epistemológicos para o campo das narrativas que ganham corpo e força em seus acontecimentos e sentidos de mundo (não apenas visões) produzidos por todo o corpo;
- d. A reflexão sobre corpo, imaginário e liberdade de ação da criança apresenta, em si, contribuições tanto para se pensar/fazer uma performance de contação de histórias na escola quanto para se conceber a organização de espaços, tempos, materiais e atividades; tais questões fornecem elementos para repensar o cotidiano educativo, tornando-o menos engessado, padronizado e previsível, e mais vivenciado, sentido, refletido, brincado e imaginado, assumindo todas as potencialidades que requer o trabalho docente com crianças;
- e. Pensar no fenômeno complexo, híbrido, fugaz, dinâmico e performático da contação de histórias abre novos caminhos na investigação teórica e metodológica sobre formação e atuação de professores e professoras na educação básica;
- f. A performance de contação de histórias é entendida não apenas como emissão da palavra, transmissão de conhecimentos, mas como experiência de sentidos, corporificada e complexa;
- g. A contação de histórias resulta de vínculos e processos de criação cosmoperceptivos, colocando no centro dessa composição o corpo/voz da criança, sendo possivelmente um potente e profícuo caminho de resistência ao mistério, em referência à afroperspectividade;
- h. O brincar é corpo. A narrativa nasce do corpo, das suas marcas, acontecimentos e sensibilidade. A performance do/a contador/a de histórias valoriza a presença e o estado lúdico e relaciona o ritual, a cena, a interação como uma grafia do saber produzido no corpo;
- i. Os acontecimentos que marcaram as trajetórias das duas autoras, educadoras e contadoras de histórias se coadunam com a discussão teórica, à medida que revela situações e fatos significativos para a ampliação de registros e reflexões na área.
- Outros saberes e experiências podem ainda ser tecidos nessa coreografia do pensamento, até porque, a todo instante, contamos histórias, sejam reais ou fictícias, e esse universo compõe quem somos, como sentimos o mundo, como produzimos gestos e encantos. Mergulhar na aventura misteriosa que a infância tece favorece pensarmos caminhos de formação crítica, criativa e sensível de educadores e educadoras, no sentido de fortalecimento de sua atuação politicamente engajada na educação básica.
- Os conhecimentos produzidos neste texto advogam em favor de uma educação que se identifique com valores e gestos que denunciem e contradigam o projeto colonizador, frente à produção de práticas coerentes com a humanização, liberdade e emancipação, ainda tão em débito em nosso país. Tendo como referência a civilização das crianças, inspirada na afroperspectividade, a performance de contação de histórias é capaz de valorizar a força poderosa dos acontecimentos, de dar voz aos sentidos e à manifestação dos saberes e experiências no corpo; pode, portanto, ser uma fissura no tecido rígido, instituído e padronizado de nossas escolas. Contudo, esse é mais um ponto de uma história sem fim talvez, aberta a novas e necessárias interpretações e sentidos e todo o caminho educacional de resistência ao mistério.

REFERÊNCIAS

BÂ, Hampâté. A tradição viva. In: MEDEIROS, Fabio Nunes Medeiros; MORAES, Rauen Taiza Mara (org.). **Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo,

2015, p.167-206

BÂ, Hampâté. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Palas Athenas: Casa das Áfricas, 2003.

BARROS, Manoel, As lições de R.Q. In: BARROS, Manoel. *Poesia Completa*. Alfragide: Editorial Caminho, 2011. p. 357-358.

HABIB, Ian Guimarães. **Teatro e performance**. Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, EDUFBA, 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentos. Salvador: EDUFBA, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. A história de uma vez: um olhar sobre o contador de histórias indígena. In: MEDEIROS, Fabio Nunes Medeiros; MORAES, Rauen Taiza Mara. **Contaço de histórias**: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015, p.21-28.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias**: sua dimensão educativa na contemporaneidade. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivista. **Griot – Revista de Filosofia**, Amargosa, Bahia – Brasil, v. 4, n.2, dezembro/2011, p. 1-19.

NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 28, n. 1, p.

127-142, jan./abr., 2019a

NOGUERA, Renato. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**. N. 31, p. 53-70. mai.-out./2019b,.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana pires. Exu, a infância e o tempo: Zonas de Emergência de Infância (ZEI). **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 48, p. 533-554, 2020.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

OLIVEIRA, Eduardo. Deriva. In: OLIVEIRA, Eduardo; GALEFFI, Dante Augusto; MARQUES Maria Inês Corrêa; ROCHA-RAMOS, Marcílio (org.). **Transciopédia em difusão do conhecimento**. Salvador: Quarteto, 2020.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto**: emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília: UnB/INCTI, 2015.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. Tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

*Recebido em: 07/07/2022
Aprovado em: 09/09/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

COMUNIDADE NARRATIVA E PERFORMANCE: A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS CONTADORAS DE HISTÓRIA

*Selma Soczecki Leal**

Escola Municipal Elírio Alves Pinto

<https://orcid.org/0000-0002-4733-9867>

*Adriana Vaz***

Universidade Federal do Paraná

<https://orcid.org/0000-0003-2172-3008>

*Elisa Maria Dalla-Bona****

Universidade Federal do Paraná

<https://orcid.org/0000-0003-4589-9040>

RESUMO

O objetivo geral do estudo é compreender como os recursos internos das crianças e da professora foram aflorados na experiência de aprender/ensinar o ofício de narrar. O artigo apresenta um estudo de caso intrínseco sobre o curso “Arte de Contar História”, realizado em um Centro Municipal de Educação Cultural do Município de Araucária, estado do Paraná, Brasil. Foram selecionados quatro participantes: uma professora e três estudantes com idade entre 7 e 11 anos. Descreve-se três vivências, rememorando as histórias que abordaram temas difíceis como a morte, a condição da mulher na sociedade e o racismo, que viabilizaram a formação de crianças contadoras de histórias. As principais reflexões teóricas versam sobre: a instauração da performance lúdica; o processo simbiótico entre quem narra uma história e quem lhe escuta; o protagonismo da criança, que no exercício de contar e ouvir histórias constrói saberes, alimenta sua imaginação e desenvolve sua criatividade; e sobre os benefícios da horizontalidade da relação entre crianças e adultos, que passam a se constituir como autores mais conscientes das suas histórias de vida. Como resultado, a pesquisa evidenciou que as trocas de saberes entre professora e estudantes contadores de histórias contribuíram para a instauração da performance e a formação de uma comunidade narradora.

Palavras-chave: comunidade narrativa; narração de história; performance.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da Escola Municipal Elírio Alves Pinto. Araucária, Paraná. E-mail: ssselma@hotmail.com.

** Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná. E-mail: vazufpr@gmail.com.

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná. E-mail: elisabona2@gmail.com.

ABSTRACT

NARRATIVE COMMUNITY AND PERFORMANCE: THE EDUCATION OF CHILDREN TO STORY TELLERS

The paper presents an intrinsic case study on the course “Arte de Contar História” carried out at a Municipal Center for Cultural Education in Araucária, state of Paraná, Brazil. Four participants were selected, including the teacher and three students, aged between 7 and 11 years. The general objective of the study was to understand how the internal resources of the children and the teacher were touched by the experience of learning/teaching the craft of storytelling. Three experiences that enabled the formation of children storytellers are described, recalling the stories that addressed difficult topics such as death, the condition of women in society and racism, which. The main theoretical reflections are the establishment of playful performance, the symbiotic process between those who narrate a story and those who listen to it, the role of the child who in the exercise of telling and listening to stories, builds knowledge, feeds imagination, and develops creativity, and on the benefits of the horizontality of the relationship between children and adults who become more conscious authors of their life stories. As a result, the research showed that the exchange of knowledge between teacher and student storytellers contributed to the establishment of performance and formation of a narrator community.

Keywords: narrative community; story narration; performance.

RESUMEN

COMUNIDAD NARRATIVA Y PERFORMANCE: LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS A CUENTACUENTOS

El artículo presenta un estudio de caso intrínseco sobre el curso “Arte de Contar História” realizado en un Centro Municipal de Educación Cultural, en el Municipio de Araucária, estado de Paraná, Brasil. Se seleccionaron cuatro participantes, siendo el docente y tres alumnos con edades comprendidas entre los 7 y los 11 años. El objetivo general del estudio fue comprender cómo los recursos internos de los niños y de la docente fueron tocados en la experiencia de aprender/enseñar el oficio de contar cuentos. Se describen tres experiencias, recordando los cuentos que abordaron temas difíciles como la muerte, la condición de la mujer en la sociedad y el racismo, que posibilitaron la formación de niños narradores. Las principales reflexiones teóricas versan sobre el establecimiento de la actuación lúdica, sobre el proceso simbiótico entre quienes narran un cuento y quienes lo escuchan, sobre el papel del niño que, en el ejercicio de contar y escuchar cuentos, construye conocimientos, alimenta su imaginación y desarrolla su creatividad, y de los beneficios de la horizontalidad de la relación entre niños y adultos que se vuelven autores más conscientes de sus historias de vida. Como resultado, la investigación mostró que el intercambio de saberes entre docentes y alumnos narradores contribuyó para el establecimiento de la performance y la formación de una comunidad de narradores.

Palabras clave: comunidad narrativa; narración de cuentos; actuación.

Era uma vez: como tudo começou e o percurso investigativo

Existem diversos trabalhos de pesquisa dedicados ao tema da contação de histórias enquanto prática que visa à experiência sensível, porém o campo voltado para as crianças contadoras de histórias partindo da performance para despertar as sensibilidades ainda é fértil, como bem afirma Hartmann (2015) ao dizer que os estudos que contemplam as crianças, enquanto narradoras, é recente e tem muito a ser explorado. Assim, este estudo (LEAL, 2021) foi desenvolvido para contribuir com o preenchimento desta lacuna.

O objetivo do estudo é compreender como os recursos internos das crianças e da professora foram aflorados na experiência de aprender/ensinar o ofício de narrar; analisar como a relação entre a voz, o corpo, o tempo e o espaço são colocados em ação no momento da performance; entender como os elementos dos contos tradicionais contribuem para a memória do contador de história, levando à instauração do efeito sensível em si e no outro

A metodologia adotada foi o estudo de caso intrínseco, que permitiu investigar e conhecer a fundo o curso “Arte de Contar História”, ocorrido no período de julho de 2017 a dezembro de 2019. A opção por esta metodologia se justifica pelo interesse específico num caso em particular e de conhecer a fundo uma prática pedagógica (ANDRÉ, 2005). O seu produto final é uma descrição completa e literal da situação investigada.

Por se tratar de um estudo de caso qualitativo, foram selecionados quatro participantes, sendo três estudantes e uma professora. Os estudantes foram nominados como “O reconhecimento”, que frequentou o curso por quatro semestres e quando iniciou tinha 11 anos; “A fada”, que frequentou quatro semestres, e iniciou quando tinha 7 anos; e “O encantamento”, que frequentou dois semestres, e quando iniciou tinha 7 anos. Quanto à professora, não

era profissional contadora de histórias, mas seus recursos internos foram sendo aflorados na experiência de aprender/ensinar o ofício de narrar a partir das vivências com os estudantes contadores de histórias. Estudar o seu percurso autoformativo foi decisivo para ela ressignificar seu olhar para o seu próprio saber/ser/fazer.

Os métodos de coleta de dados da investigação se pautaram em materiais pedagógicos, como os planos de aula; na memória da professora/pesquisadora, que ao dialogar consigo mesma se percebeu como um ser histórico que faz história, num processo autoformativo. Também foi consultado o acervo de fotos e vídeos da professora com o registro das atividades realizadas. Foram utilizadas as conversas sobre o curso trocadas com os estudantes, seus pais e coordenadoras pedagógicas, que estavam registradas no WhatsApp.¹ Além disso, serviram de referência para consulta os vídeos gravados pela Secretaria Municipal de Educação de Araucária e divulgados no Facebook.

Todo o material levantado propiciou o afloramento das questões mais significativas, não para usá-las como exemplos para tecer generalizações ou buscar uma representatividade, mas sim empregá-las como variáveis para viabilizar novos conhecimentos. Ao fim, a pesquisadora realizou um inventário a partir das experiências que seu coração guardava, elencando materiais que envolvem as subjetividades que foram pulsando mais forte conforme a memória observadora ia acordando todo um percurso de vida. O inventário apresenta as experiências da professora entrelaçadas às dos estudantes, revelando não haver uma relação dicotômica entre sujeito/ativo e objeto de estudo/passivo.

O curso “Arte de Contar História” era promovido pela prefeitura do Município de Araucária, cidade na região metropolitana de Curitiba, capital do estado do Paraná, sul do Brasil, e

1 A pesquisa que deu origem ao artigo passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná (CEP) e foi aprovada pelo parecer consubstanciado número 4.266.541 em 09/09/2020.

ofertado a cada início de semestre para que os estudantes interessados se inscrevessem. Os encontros semanais ocorriam no contraturno escolar num Centro Municipal de Educação Cultural, com opção para os turnos da manhã e da tarde, e duração de 1h30min. Os estudantes com frequência igual ou superior a 75% da carga horária exigida recebiam certificado de conclusão. As turmas contavam com estudantes de diferentes idades, entre 5 e 14 anos, de forma a oportunizar a troca de saberes.

O curso proporcionou situações desafiadoras para que as crianças se revelassem contadoras de histórias para todos os públicos. Ele era norteado pelo reconhecimento de que a contação de história fortalece vínculos sociais, educativos e afetivos, desperta a imaginação, os sentimentos, as possibilidades de transcender a palavra, e o gosto pela leitura.

A professora do curso encontrou na elaboração da sua dissertação de mestrado (LEAL, 2021), apresentada em 2021 ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), uma oportunidade de divulgar esta vivência e refletir sobre ela. A síntese desta investigação está relatada neste artigo.

Saberes construídos ao longo do tempo

Ao longo do tempo, a escrita passou a guardar a tradição oral enquanto patrimônio imemorial, e as transformações culturais e sociais estabeleceram novas maneiras de narrar que passaram a circular em outros meios de comunicação, como as mídias de massa. Em suas pesquisas no Ceará, Lima (1985) se refere a comunidades narrativas que, mesmo diante de tais mudanças, continuaram como guardiãs de antigas histórias que circulam de boca ao ouvido, revelando ainda haver a possibilidade de que a palavra trabalhada artesanal e oralmente tenha audiência de uma escuta atenta que fortalece um coletivo por meio das questões humanas que nela circulam.

A pesquisa ora apresentada se pauta na ideia de comunidade narrativa sugerida por Lima (1985), na qual esse autor aponta para a ação de contar histórias que envolve um processo simbiótico entre aquele que fala e aqueles que lhes emprestam seus ouvidos para vivenciar momentos em que partilham e transmitem experiências a partir das histórias de vida, ou daquelas que povoam o imaginário, nutrindo e revelando valores e visões de mundo, estabelecendo assim uma ligação que aproxima os envolvidos a partir de vivências culturais que podem indicar que esses pertencem a uma mesma comunidade de narradores.

Segundo Machado (2015), a oralidade era fundamental para as sociedades tradicionais, pois por meio dela é que os saberes circulavam e a memória ia sendo construída e preservada. Nos enredos que constituíam os mitos, contos e lendas circulavam vivências recheadas de sentimentos universais como o amor, a raiva, o medo, a vitória; narrativas que alimentaram o cotidiano comunitário no passado e transcenderam, se perpetuando pelo tempo e espaço.

O desenvolvimento da vida moderna não foi uniforme e nem teve a mesma intensidade em todos os cantos do mundo, mas por onde passou deixou marcas, tirou ao longo do tempo o senso de comunidade e coletividade, no qual a transmissão da sabedoria era feita de boca ao ouvido (BENJAMIN, 1994). Assim, notou-se uma progressiva redução de momentos em que as pessoas se reuniam para contar histórias e transmitir a sabedoria empreendida, pelo uso dos provérbios, ou pelas rememorações de toda uma história de vida, práticas essas em que as palavras não estavam para dar explicações, mas sim faziam com que o ouvinte interiorizasse pela experiência o que foi pronunciado, fazendo-o refletir.

Para Benjamin (1994), as narrativas foram sendo preservadas ao longo da história graças a dois tipos complementares de narradores: aqueles que, fixados em sua comunidade, tiravam delas seu sustento e as alimentavam com a voz que revelavam suas experiências; e aqueles

que viajavam pelo mundo e, a cada parada em um contato com aquele primeiro, se nutriam de suas experiências, deixando em retribuição uma moeda de mesmo valor, tal qual o trabalho do polinizador natural que vai retirando o néctar e, ao mesmo tempo, vai contribuindo para que a natureza se reproduza.

Em suas ponderações, Campos (2016) mostra que as palavras de Benjamin (1994), no que se referem ao “declínio da experiência” e à “morte da arte de narrar”, estão imersas em um contexto social e histórico em que esse autor estava inserido, e que são extremamente ricas e produtivas se as observarmos sob outros prismas, se considerarmos que ainda narramos a partir “de novas formas da experiência, até mesmo inesperadas, tal qual vaga-lumes que sobrevivem e ressurgem de lugares onde parecia não haver mais nada – a escuridão” (CAMPOS, 2016, p. 59).

Percebendo que as histórias ainda circulam na contemporaneidade, Campos (2016), que estuda as narrativas das crianças, menciona que as histórias passaram a ecoar de outras maneiras, ganharam outras roupagens, imersas em novos suportes, como, entre outros, o cinema, a internet e os jogos de videogames, sendo que esses novos modos ainda se alimentam das narrativas da tradição oral. Ideia reafirmada por Café (2015), para quem as novas maneiras de comunicação encurtaram distâncias, possibilitando uma conexão planetária a qualquer momento; mas essa autora reforça a necessidade de retomar o pensamento benjaminiano e observar a qualidade dessas experiências, já que elas são distintas daquelas que envolvem a presença do outro no princípio comunicativo. Os espaços virtuais são um exemplo desses novos princípios comunicativos; Busatto (2005) investiga as práticas narrativas desenvolvidas nos espaços virtuais pelos narradores contemporâneos os quais nos mostram que a narração de histórias se mantém viva, sendo que as novas tecnologias se tornaram grandes aliadas. Essa autora, que aborda sobre a performance, diz

que o contador de histórias contemporâneo é um *performer*, já que o seu corpo é acionado quando narra uma história.

Para essa autora, a contação de história é uma linguagem artística “multidisciplinar, pois envolve letra feito voz, movimento feito imagem visual, som feito paisagem sonora” (BUSATTO, 2005, p. 24). E essa complexidade faz do corpo do contador em performance um objeto de arte. É com o corpo e a voz que esse artista sugere a construção imaginária de personagens, ações e espaços, sem que sejam fundamentais outros recursos técnicos específicos, como cenografia, iluminação, sonoplastia, entre outros. Busatto (2005) elucida sobre as inúmeras formas performáticas de se contar uma história, mas, segundo ela, quando um *performer* conta uma história, ela é narrada por meio do seu corpo, tornando-se a própria história, movimento em que o corpo vive um distanciamento e um envolvimento que se instauram, simultaneamente, em performance.

As colocações de Busatto (2005) se alinham às de Marina Machado (2010, p. 131) na noção de criança *performer*:

[...] o mais autêntico protagonismo das crianças pequenas pode ser visto como ato performático: dizeres intensos pelo corpo, no corpo, são atos exercidos em cada uma das linguagens da primeira infância, tal como a cultura adulta propõe: brincar, desenhar, dançar, criar narrativas próprias, cantar.

Marina Machado (2010, p. 125) toma o termo cunhado por Merleau-Ponty para compreender como a criança se insere no mundo, visto que,

[...] por sua forte aderência às coisas, vida imaginativa plena e pensamento polimorfo, não cabe ‘ler’ a criança pequena como se seu corpo estivesse a serviço da cultura, nem tampouco que a cultura – na qual foi concebida, nasceu e convive – estivesse à serviço de seu corpo; a noção de corporalidade tal como compreendida pela perspectiva merleau-pontiana pode resolver esse aparente dilema, ao romper dicotomias, convidando-nos a enxergar em cada criança um corpo que sinaliza a cultura, mergulhado nela.

Os estudos de Marina Machado (2010) sobre a Fenomenologia da Infância vão em busca da apreensão do ponto de vista da criança mesma, com foco na Pedagogia Teatral e na Educação Infantil. E com este intuito, “vêm se apoiando no tripé corpo-mundo-outro para trabalhar a etnografia das situações observadas, bem como para interpretá-las” (MACHADO, M., 2010, p. 125).

Dentro da amplitude de autores, áreas e contextos que trabalham com a performance, Pereira (2012) enumera três contextos para tratar da relação entre performance e educação: o aplicado, oriundo da esfera da comunicação, na qual se investiga as articulações entre performance e coletividade; o analítico, relacionado à esfera da crítica, em que se interpretam a arte e a cultura; o de realização, que trata do estudo da criação artística, da arte da performance propriamente dita. Específico a este terceiro contexto, a performance possui uma trajetória histórica que perpassa vários movimentos artísticos das artes visuais, como apresenta Goldberg (2007) ao delinear os acontecimentos performáticos que foram decisivos para a instauração dessa linguagem híbrida, que enquanto arte viva acontece na relação corpo, espaço e tempo; essa autora revela que, a partir de 1970, a performance passou a estabelecer um lugar de experimentação e novas maneiras de pensar a arte.

Contudo, para Pereira (2012, p. 294), independentemente do contexto de investigação da performance, o corpo é a motriz da ação: “na performance, o corpo de narrativo passa a poético, não sendo tomado, portanto, e, apenas, como um aparato físico a partir do qual se constitui um indivíduo, uma singularidade orgânica. O corpo é um espaço de representação e atuação”. E nessa encruzilhada entre a comunicação, a cultura e a arte é que a performance se faz fecunda na educação. Esse autor defende a ideia de uma prática pedagógica performática que carrega qualidades culturais, artísticas e estéticas, no potencial de gerar transformações sociais.

A performance abre o espaço para a indeterminação, para o indizível, preza pelo imaginado em detrimento do entendido, ela justapõe o incongruente, busca, com isso, promover novas significações, novos esquemas, novas configurações de ser, novas formas de expressão e contraexpressão. Nela, embute-se um anacoluto no corpo – fendas, brechas interpretativas, formas de compreender o mundo, o outro, que não se esgotam pelo rigor do discurso lógico, racional, mas que antes convoca o corpo, as vísceras, a memória para uma real aproximação com esses. (PEREIRA, 2012, p. 307).

Pereira (2012), em diálogo com Zumthor (2007), salienta a importância do corpo na performance, pontuando a relação entre execução e recepção, que postula uma coletividade e tem uma dimensão estética, sensorial, ou seja, “a performance comunica” (PEREIRA, 2012, p. 297, grifo do autor).

Zumthor (1993, 1997, 2007) traz a ideia do papel do corpo e suas percepções sensoriais, introduzindo o conceito de performance, que segundo ele é o “único modo vivo de comunicação poética” (ZUMTHOR, 2007, p. 34). O termo “poético” é tratado por ele de modo abrangente e absoluto, em que o texto poético “significa o mundo. É pelo corpo que o sentido é aí percebido.” (ZUMTHOR, 2007, p. 77-78).

A performance, segundo esse autor, apresenta uma complexidade pela qual a mensagem poética é ao mesmo tempo sentida e comunicada na dinâmica na qual o texto é produzido em uma determinada circunstância, que envolve o tempo e o espaço, na qual há um engajamento do corpo e da voz, que na força da presença instaura a teatralidade da linguagem, extrapolando o que é relatado, podendo ser vivenciada inúmeras vezes sem que jamais seja redundante, pois possui “uma qualidade adicional, a ‘reiterabilidade’” (ZUMTHOR, 2007, p. 32).

Segundo Zumthor (1997), a performance se estabelece por meio de um ritual em que a voz proferida num espaço-tempo se faz presente eternizando-se, ideia que corrobora com as vivências e os estudos de Hampaté Bâ (2010), que fala a partir das tradições da savana ao sul

do Saara, antigamente chamada de região do Bafur, local em que a prática da palavra falada, que é intrinsecamente ligada ao corpo, sempre foi ritualizada e muito respeitada por um coletivo que tem uma postura em relação à transmissão do saber. Quem a profere está consciente do poder desse meio de comunicar e, ao mesmo tempo, preservar e guardar o conhecimento, ou seja, a palavra ao ser pronunciada alcança toda sua potencialidade no universo da tradição, que está pautada nos valores vitais que compõem uma comunidade narrativa.

Dentro desse pensamento, a promoção da harmonia universal se inicia dentro daquele que gera o movimento e a ele cabe manter o comprometimento com esta força que a palavra carrega, principalmente quando é responsável por inventariar, alimentar e compartilhar os saberes produzidos por gerações, sendo que esses saberes ancestrais se perpetuam nas fábulas, lendas, mitos e provérbios, que a tradição oral guarda em sua memória e são usados na educação que é feita a partir da vida, para a vida, modo de aprendizagem que difere da visão ocidental que é sistemática e fragmentada (HAMPATÉ BÂ, 2010).

Como apontam os estudiosos Zumthor (1993) e Ong (1998), a memória da tradição oral passou a ser preservada pela escrita no que se denominou de literatura, que também passou a produzir as histórias autorais. Todavia, segundo esses autores, a ancestralidade dos textos que vêm de tempos remotos, que são pautados nas repetições e acumulação, facilita a teatralidade, imprime o ritmo ao corpo e, ao mesmo tempo, conserva uma essência das narrativas que vem perpassando o tempo e o espaço; e, simultaneamente, nutre com sua flexibilidade as adaptações, constituindo-se como uma substância que promove o efeito sensorial, fazendo pulsar mais forte a circulação sanguínea no encontro entre o narrador de história e seu público.

Segundo autores como Sisto (2005), Matos (2005), Regina Machado (2015), os narradores de histórias contemporâneos se alimentam

desse saber ancestral por meio da palavra escrita, e assim compõem seu repertório, que é transmitido de geração para geração: “[...] quem escolhe as histórias para as crianças de hoje são as crianças de ontem. Como numa corrida de revezamento, a criança de uma geração recebe uma tocha e atravessa a vida carregando-a acesa.” (GIRARDELLO, 2015, p. 19).

Para esses autores, as escolhas de um contador de história dialogam com suas experiências de vida, sendo que podem ser pautadas por inúmeras possibilidades, como por um tema interessante, uma identificação com os personagens, por ter vivido algo parecido, entre outras; e, para além dessas motivações, a escolha do repertório também envolve o prazer daquele que conta, pois esse deleite é fonte de estímulos para a criação de imagens e deve ser “respeitada, pois as relações de afeto estabelecidas e/ou suscitadas pelo texto facilitam sua memorização” (CAFÉ, 2015, p. 125).

Logo, o repertório influencia no desempenho da performance de um contador, pois, ao dialogar com suas imagens internas, as escolhas contribuem para a presença na narrativa (MACHADO, R., 2015), que se estabelece numa relação do saber ser e saber fazer, impressos na linguagem vocal e o corpo todo gestual. A voz e o corpo numa “admirável permanência da associação entre o gesto e o enunciado: um modelo gestual faz parte da ‘competência’ do intérprete e se projeta na performance.” (ZUMTHOR, 1997, p. 203).

Costurando a ideia de performance na contação de história conjugada à experiência sensível dentro de uma comunidade de narradores, envolvendo tanto os textos que habitam a literatura, como as histórias de vida, Hartmann (2005, 2015) diz que um narrador de histórias pode revelar, compartilhar e também compreender seu processo experiencial a partir dos contextos culturais em que está inserido, sendo essa experiência oriunda tanto da estruturação da linguagem falada, como dos códigos que envolvem os sons e a gestualidade do corpo inseridos nos momentos das interações.

Assim como Campos (2016), Hartmann e Silva (2019) também se dedicam às experiências performáticas vindas das narrativas das crianças e revelam que oportunizar a voz para elas narrarem suas histórias inverte a ideia já enraizada na sociedade de que quem conta as histórias são os adultos. Esta ideia desafiadora e inovadora, igualmente adotada e defendida por Hartmann (2017), Hartmann e Silva (2019), Hartmann e Gasperin (2018) e Gabriel (2021), mostra que a inversão coloca a criança como um membro participante da construção dos saberes, alimentando ainda mais sua criatividade, sua imaginação; o exercício de contar e ouvir enriquece suas próprias histórias, além de viabilizar a troca e a produção do conhecimento, e essas narrativas vão se constituindo como sementes de resistência num movimento que busca o equilíbrio na relação de poder entre adultos e crianças, que vai se tornando mais igualitário em todos os contextos sociais. A criança, enquanto sujeito social, participa das decisões e constrói significados não só com seus pares, mas também com os adultos, sendo que todos passam a se constituir como autores mais conscientes das suas histórias de vida, movimentos nos quais o próprio ato de contar história é “um espaço muito forte de resistência política à acomodação cultural” (GIRARDELLO, 2015, p. 78).

Segundo Hartmann, Sousa e Castro (2020), oportunizar a voz e a vez para as crianças é uma maneira de se trabalhar com o pensamento decolonial, também discutido por Oliveira e Lucini (2021), uma vez que se busca outras maneiras de se pensar o conhecimento, nas quais o outro pode mostrar seus pensamentos e contar a história sob outras perspectivas, sem desconsiderar o saber produzido, rompendo assim com a ideia de superioridade imposto pela visão eurocêntrica. Hartmann, Sousa e Castro (2020) e Gabriel (2021) reconhecem que, ao abordarem os pensamentos críticos pós, des ou decolonial, muitos buscaram seu reconhecimento, trazendo suas histórias, como no caso dos negros, mulheres, indígenas, en-

tre outros. Contudo, no universo humano, as crianças ainda se encontram numa situação marginalizada, em uma relação desproporcional com o adulto.

Segundo Gabriel (2021), os momentos em que as crianças compartilham as histórias advindas da literatura, que falam sobre si e suas preferências, que revelam suas próprias histórias de vida, oportunizam ressignificar seus próprios processos e aprender de forma lúdica a olhar como se inserem na organização social; e, como diz Benjamin (2007), é experimentando o mundo pelas brincadeiras, brinquedos e pela literatura que a criança vai atribuindo significações de maneira descontraída.

Nessa fase da vida, as interações e diálogos são fundamentais, pois se a criança é o adulto de amanhã, é preciso que os temas humanos sejam discutidos com ela, e essa troca de experiência e de visão de mundo é pela conversa, um lugar de fala e de escuta, onde a criança se sente segura para abordar assunto que lhe é importante, revelando de maneira subjetiva seus afetos e sua imaginação.

Essas visões sobre a arte de narrar entrelaçada com a performance dialogam com a ideia de comunidade e coletividade na qual os corpos se reúnem para viver e compartilhar experiências sensíveis, que desde tempos remotos se davam na circularidade das rodas de conversas nas quais os mitos, contos e causos vividos ou inventados foram passados de geração em geração. Nessa perspectiva, as rodas de conversas são observadas como espaços educacionais de resistência, nos quais a distribuição dos corpos revela que as ações não estão para empreender disciplina ou controlar o tempo, como apontam as estudiosas Hartmann e Silva (2019), e sim serem uma forma intensa de educar a partir do pensamento coletivo, que pode contribuir para que possamos “escolher não somente como percebermos a realidade, mas também como criamos a realidade” (HOOKS, 2020, p. 93).

Ainda no âmbito educacional, a performance, para Pereira (2012, p. 308), permite a

construção de novos olhares e formas de ver a realidade:

[...] uma prática educativa que enseja transformar responde não ao mero ajustamento dos indivíduos a dada forma de sociabilidade, mas ao imperativo de ativar sujeitos capazes de encetar novas formas de posicionamento, de compreensão do todo, do coletivo, sujeitos ciosos pela recuperação genuína do laço social, ciosos pela atualização constante dos acordos, das formas de ser e agir em meio à coletividade.

Neste artigo é apresentada uma coletividade que foi edificada pelas trocas de saberes durante os trajetos autoformativos de uma professora e uma comunidade de crianças e jovens narradores, cujos laços e nós foram tecidos e entrelaçados nas várias edições do curso “Arte de contar histórias”.

Trajetos autoformativos: contar, ouvir, brincar, contar de novo...

Nesta seção, a ênfase está na professora, que tem formação na área de Letras e lecionava desde 2010 nos anos finais do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, mas a partir de 2017 a unidade escolar em que estava lotada passou por um processo gradativo de estadualização que envolveu toda a rede de ensino do município de Araucária. Nessa trajetória, passou a atuar no curso “Arte de contar histórias”. Em seu percurso investigativo e autoformativo sobre suas práticas, percebeu que teve inúmeras dificuldades nessa fase de transição, primeiro porque passou a atender as crianças dos anos iniciais sem ter formação acadêmica para tal, segundo porque não tinha formação sobre a contação de histórias e desconhecia os recursos e saberes que envolvem essa área do conhecimento.

Logo quando iniciou no curso, a professora, que trazia em si marcas de um processo de escolarização tradicional e rígido, no qual era comum dispor os corpos em fileiras para que o conhecimento se estabelecesse, modo esse também empreendido por ela durante

suas práticas enquanto professora de Língua Portuguesa, teve dificuldades em organizar as crianças de maneira circular: “[...] tudo virava uma bagunça ao menor toque de mãos e pés, desestabilizando a minha fala. Eram os corpos cheios de vida querendo desafiar o sistema de ordem autoritária que eu, por uns dias, tentei impor.” (LEAL, 2021, p. 88).

Segundo a professora, ao longo do seu percurso percebeu que, na própria ação de contar histórias, a palavra foi se tornando autoridade no sentido de estabelecer ligações afetivas entre o adulto e a criança, criando vínculos comunitários e coletivos, estabelecendo elos de pertencimento e igualdade que foram organizando e facilitando a troca de saberes vindos das histórias de vida que se entrelaçavam com as histórias narradas, e nesse espaço a voz autoritária já não “[...] dialogava com o clima do ritual que eu estava tentando construir” (LEAL, 2021, p. 79), práticas que foram conversando com os pensamentos decoloniais empreendidos por Gabriel (2021), momentos em que a professora passou a se questionar: “Empreendemos nossas ações para fazer o que se diz por certo? Ou para aprender e com elas nos transformar?” (LEAL, 2021, p. 77).

Ao longo do seu processo investigativo, essa profissional igualmente observou que os encontros envoltos nos princípios coletivos eram tal qual rituais, pois ela e as crianças, que também contribuía com a organização, foram construindo e desenvolvendo alguns costumes e regras que eram constantemente compactuados e aceitos por todos, ocasiões em que a voz e o corpo estavam presentes nos ritos: pedir e finalizar histórias; contar e ouvir; mediar, cantar, brincar, contar de novo e abraçar.

Com relação às dificuldades com a contação de histórias, a professora retomou seu percurso autoformativo e lembrou que em sua casa não havia televisão: “[...] nossa diversão eram as histórias. [...] meu pai me pegava no colo, acendia um cigarro de palha e sempre me contava como minha vó morreu logo depois que ele nasceu.” (LEAL, 2021, p. 30-31). Seu pai

também foi o responsável por introduzi-la nas histórias literárias: “Apesar do pouco estudo, meu pai também lia muito pra mim. Sempre eram as mesmas narrativas que se intercalavam entre as histórias da ‘Rapunzel’, de ‘O patinho feio’, ‘O soldadinho de Chumbo’ e a do ‘Ovo da Bruxa.’” (LEAL, 2021, p. 32).

Entretanto, ao rever seu percurso, a professora constatou que suas dificuldades como contadora de histórias vinham justamente da interrupção desse processo fecundo e imaginativo da sua infância, pois, vasculhando o baú da sua memória, verificou que houve um distanciamento dela com as histórias orais e escritas durante o período em que esteve nos bancos escolares; e se questionando sobre esse afastamento, apontou, entre outras possibilidades, para as transformações sofridas pelas vozes que narram abordadas por Benjamin (1994) e para a ideia de novas formas de narrar apresentadas por Campos (2016) e Busatto (2005). E foi exatamente nos novos ambientes, como os virtuais, que a professora foi tendo seus primeiros contatos com inúmeros contadores de histórias, profissionais que tiveram uma fundamental importância na fertilização da sua imaginação, sendo suas primeiras referências no campo da performance e fontes para seu repertório inicial, que também foi sendo nutrido com suas leituras e trocas com as histórias que as crianças contavam nos encontros.

Ao fazer um levantamento do seu repertório, a profissional percebeu que este era composto por histórias autorais e por narrativas advindas da tradição oral, porém as que eram de tempos imemoriais representavam um número bem maior, e durante seus estudos sobre contação de histórias compreendeu que as estruturas desses textos, que muitas vezes são tecidas pela acumulação ou repetição de ideias, se constituem como uma substância rica em efeitos sensoriais. A acumulação de ideias e os efeitos sensoriais decorrentes dessas repetições lhe beneficiavam tanto no processo de adaptação, memorização e internalização das histórias a serem contadas, quanto na sua performance,

como na interação com o público, no caso, as crianças. Ao rever sua trajetória como contadora de histórias, a professora observou que suas escolhas eram feitas a partir de um diálogo com suas imagens internas e sua vontade de compartilhar as histórias estava pautada em uma intenção narrativa que foi dando sentido para a sua ação de contar (MACHADO, R., 2015).

Durante suas primeiras experiências no curso “Arte de contar histórias”, a professora investiu no uso de acessórios como um chapéu, vestimentas e bichinhos de pelúcia, recursos que lhe eram familiares e que contribuíram para uma maior interação com as crianças, além de lhe dar mais segurança e amenizar a vergonha do corpo, pois ao usá-los “não era mais eu, e sim uma personagem que contava a história” (LEAL 2021, p. 62). Todavia, conforme foi se apropriando de seu próprio espaço, a professora percebeu que esses recursos não eram mais necessários para tal intenção.

Como parte do processo, conecto à ideia de performance (ZUMTHOR, 1997), ao longo de suas práticas, a docente viu a necessidade de usar fórmulas enquanto ritos que introduziam e finalizavam os contos narrados, observando que elas presentificavam e atualizavam as histórias, sendo que essas foram conduzindo tanto ela como as crianças ao mundo da imaginação, fortificando o vínculo coletivo. Os ritos de brincar, dançar e cantar, que sempre estavam atrelados ao contexto do conto narrado, foram recursos que potencializaram sua performance, pois o fato de se permitir estar presente nesses momentos com as crianças foi fertilizando e resgatando seu próprio processo imaginativo, que foi se revelando no corpo e na voz.

Do meu ponto de vista, vejo que o ritmo da música e o ato de dançar contribuíram com os investimentos que fazíamos em performance, pois recrutamos as mãos que marcavam as palmas e os pés que batiam no chão, numa articulação entre os membros que eram empregados separadamente, enquanto também utilizamos os gestos do rosto que expressavam os movimentos dos olhos e da boca, tudo conforme a entonação

e a velocidade da voz, sendo essa, uma sinfonia entre o corpo e a voz que se configura na dança propriamente dita. (LEAL, 2021, p. 70).

Nesse elo coletivo entre os narradores, como parte de um ritual, também estavam presentes o rito de contar de novo as histórias já ouvidas, e, segundo a professora, aos sons das músicas e ao sabor das brincadeiras, todos fortificavam suas memórias, revigorando a ancestralidade, momentos nos quais recordar estava atrelado às experiências luminosas, onde a mente guarda as cores, os sons, os cheiros, os sabores e as texturas.

Segundo a professora, a animação de compartilhar histórias, cantar e brincar reverberava em todos, inclusive nos motoristas que transportavam as crianças que iam contar histórias em escolas ou em outros locais programados. Os contadores passaram a convidá-los para participar das suas apresentações e as relações foram se estreitando, de tal forma que “certo dia o motorista ‘preferido’, de maneira um pouco acanhada, pediu para contar uma história que fazia parte da sua infância e que, ao perceber a interação dos estudantes ‘soltou a voz’ e com ele vivenciamos ali mesmo dentro do ônibus um momento luminoso” (LEAL, 2021, p. 78). Numa ocasião de ponderação, a professora buscou refletir sobre a função das histórias na existência humana, levantando questionamentos como: “Por que as histórias são tão essenciais na vida humana? Por que em situações similares a essas vivências as pessoas são tocadas a ponto de querer compartilhar suas histórias?” (LEAL, 2021, p. 78-79).

Outro investimento que contribuiu com a instauração da performance foi a introdução da chamada lúdica – e não mais a resposta direta dos participantes: “presente” – na qual a professora e as crianças marcavam as presenças entoando rimas, trava-línguas, imitando bichos, ou outros sons por meio de onomatopéias, ou ainda, fazendo caretas que expressassem os sentimentos. Uma estratégia coletiva entre os contadores que envolvia uma relação

afetiva que unia “a entonação, o ritmo, a altura e outros recursos da voz, conjugando-os com o arregalar e o fechar dos olhos, o abrir e fechar da boca, usando ainda as pernas e braços, os quais também entravam na brincadeira” (LEAL, 2021, p. 91).

O rito do abraço coletivo, pautado na lenda africana do Ubuntu, que abarca vários conceitos filosóficos discutidos por Noguera e Barreto (2018), também foi um recurso que fomentou a coletividade e a performance da comunidade narrativa. Segundo a professora, a lenda sempre era contada no primeiro encontro de cada curso que se iniciava, sendo experienciada por todos, e ao longo do semestre o abraço coletivo finalizava todos os encontros luminosos “enquanto os corpos reproduziam toda simbologia circular, as vozes entoavam com toda a força: “UBUNTU!!! SOMOS O QUE SOMOS, PORQUE SOMOS JUNTOS!!!” (LEAL 2021, p. 81).

Parte dos ritos que compuseram os encontros evidenciam que a prática docente dessa professora se modificou durante o processo, ao potencializar as dimensões criativas e construtivas do seu saber ser/saber fazer, que Pineau (2010) sinaliza como poética da performance educacional em consonância aos estudos de Conquergood (1989 apud PINEAU, 2010), narrativa que articula quatro palavras-chave: poética, representação, processo e poder. Na poética da performance educacional,

Ela reconhece que educadores e educandos não estão engajados na busca por verdades, mas sim em ficções colaborativas – continuamente criando e recriando visões de mundo e suas posições contingentes dentro delas. Uma poética educacional privilegia as múltiplas histórias e os múltiplos narradores no processo em que as narrativas da experiência humana são modeladas e compartilhadas por todos os participantes em um coletivo de performance. (PINEAU, 2010, p. 97).

Dentro desse coletivo de performance, como alude Pineau (2010), e conforme a profissional foi percebendo o poder das palavras vivenciados por Hampaté Bâ (2010), os encontros foram se tornando ainda mais luminosos, pois

as rodas de conversas foram estabelecendo elos de pertencimentos e nelas os assuntos foram se desenrolando, criando um cordão de histórias e alimentado pelas experiências de cada um. Cada elo desse cordão de histórias nutria o grupo, onde uma história acordava no outro uma lembrança que logo pulsava forte na intenção de ser revivida, instaurando, dessa maneira, uma dinâmica infinita de memórias. Memórias que despertavam as sensibilidades que algum dia já tinham circulado nas veias daquele que foi personagem da história da vida real, mostrando assim que as comunidades narrativas não desapareceram como menciona Campos (2016).

Por vezes, as falas das crianças – aqui atreladas ao poder e verdade, visão africana vivida e apresentada por Hampaté Bâ (2010) – levavam ao tema, às atitudes, ou aos lugares que se relacionavam com a história preparada para o encontro; caso isso não ocorresse, o assunto era conduzido pela professora, como no encontro que envolveu o conto “O homem que enxergava a morte”, recontado por Ricardo Azevedo (2004) na obra *Contos de enganar a morte*. Nesse dia, o tema foi introduzido por duas estratégias: a primeira foi pela música mexicana “Las Calaveras Chumbala Cachumbala”, momento em que as crianças puderam cantar, dançar e brincar; a segunda foi pelas seguintes perguntas: Que sentimentos vem à nossa memória quando falamos sobre morte? É possível que alguém nunca tenha experimentado esse sentimento? Sabemos o que há depois da morte?

Na circularidade da roda, as vozes revelaram que o tema lembrava saudade e tristeza pela ausência de quem já foi, e chegando à conclusão de que essa experiência é humana. Todos tinham uma história para contar. Uma das crianças, de 8 anos de idade, mencionou que conviveu com seu irmão gêmeo que estava morto ainda no ventre de sua mãe, e diante dessa situação, não trazia em si um sentimento de tristeza, porém sua história desde o início carregava a presença da morte.

Uma voz de 8 anos se emocionou ao lembrar a morte da avó, revelando que trazia em sua memória a herança dos sábios conselhos que ouvira. Com lágrimas nos olhos, um participante de 11 anos contou a saudade que tinha da avó, que morreu por causa de uma doença, acrescentando que não achava justo ela ter morrido tão cedo. O choro e a tristeza pelo sofrimento de ausência e saudade foram acolhidos e respeitados por todos. Conforme suas crenças, as crianças revelavam o que acreditavam sobre o pós-morte como reencarnação, céu e inferno, e ainda trouxeram a ideia de ir para o céu em forma de estrela. O tema entrelaçou histórias e compôs a grande colcha de retalhos que é a vida, e mostrou que está no inconsciente humano, inclusive das crianças, e que é fundamental ser trabalhado, como afirma Benjamin (1994).

As histórias de vida que circulavam nas rodas dialogavam com as experiências vivenciadas nos contos, como no encontro em que a professora narrou a história oriental da Sherazade, retirada do livro *As mais belas histórias das mil e uma noites*, recontada por Arnica Esterl e Olga Dugina (2012); escolha que, segundo essa profissional, conversou inicialmente com seu percurso e no qual ela foi percebendo que “era escolhida pelas histórias que tinham a presença marcante da mulher” (LEAL, 2021, p. 102).

A narrativa de Sherazade chegou a cada um conforme sua experiência (MATOS, 2005). Após ouvir a história, houve quem se focasse na justiça, mencionando que ela foi empreendida de maneira diferente para o rei e para a rainha; alguns apontaram para as angústias das mulheres que tentaram escapar das intenções do rei, ou para o lindo vestido da Sherazade usado na festa que anunciava sua morte; outros ainda mencionaram a ousadia e a inteligência da personagem principal.

Segundo a professora, a violência do rei circulou tão forte nas veias e nas entranhas mais profundas de uma criança de 8 anos, que após arregalar os seus olhos azuis, que ganharam

a proporção do céu, revelou que em sua casa havia um imperador similar ao rei da história. Ele não matava uma noiva por dia, mas deixava marcas que ia tirando a graça de viver tanto dela quanto da sua mãe. Disse ainda que aquele não era o verdadeiro rei que tinha constituído aquela família, e que não entendia por que a mãe, que vivia chorando pela casa, não tomava uma atitude. Foi um momento no qual a força da palavra conectou histórias fervilhando as questões humanas, modo de aprendizagem que extrapolou a ideia cartesiana de educação (HAMPATÉ BÂ, 2010).

Outra voz, também de 8 anos de idade, narrou que na sua família foi a rainha, no caso sua avó, que não aguentou os sofrimentos, mandando o rei, seu avô, para a terra do esquecimento. Aquela terra em que o corpo se vai, mas as energias e as marcas produzidas e desenhadas por ele ficam circulando por gerações e gerações, revelando a todo momento que estão vivas nas várias camadas da vida.

Aquelas vozes que estavam presas dentro daqueles corpos tão jovens encontraram na Shezade uma maneira de externar suas aflições, um turbilhão de sentimentos que o mundo lhes apresentava e proporcionava, na complexa relação entre o amor e o ódio, a vida e a morte, o desespero da ignorância e a magia da sabedoria. E esses ecos haviam sido gestados em uma comunidade na qual reinavam muitos reis ‘Chariar’ e me questiono: Será que práticas como estas contribuem para que as futuras noivas contadoras de histórias sejam, uma sementinha de sabedoria, da esperança, de coragem de iniciar pela voz uma mudança, na qual em mil e uma noites a vida e o amor quem sabe um dia possam reinar mais pacificamente? (LEAL, 2021, p. 101).

Outro momento no qual houve um entrelaçamento entre o conto e a história de vida foi quando a professora narrou o conto africano *Anansi: o velho sábio*, recontado por Kaleki (2007), conjugando com a música ganês *Kokoleoko*; segundo ela, a escolha dessa obra dialogou com seu processo inicial enquanto ouvinte, no qual percebeu que o encantamento provavelmente tenha vindo “de uma identifica-

ção com o protagonista, suas vivências e seus desafios, que de alguma maneira despertaram em mim a vontade de experienciá-la novamente como narradora e, quem sabe, fazer com que o público também vivesse algo parecido” (LEAL, 2021, p. 105).

Essa narrativa despertou várias falas que circularam na roda e resultaram em algumas experiências; dentre muitas, duas delas mostram por quais caminhos internos as histórias percorrem, aflorando a performance, e como esse processo performático vai alçando voos no percurso da criança enquanto contadora de histórias.

No cordão de histórias: as trocas de saberes

Nesta seção são relatadas três experiências, com ênfase na formação das crianças contadoras de história. A primeira experiência veio da criança referida como “O reconhecimento”, que iniciou o curso com 11 e concluiu aos 13 anos, revelou no primeiro semestre do curso que não se sentia reconhecida pela sociedade, dizendo que gostaria de ser como o Anansi, o personagem principal, pois assim poderia provar que era capaz de empreender grandes feitos e ser respeitado pelos que o cercavam. Ao ser questionado sobre essa fala, preferiu o silêncio e assim foi respeitado.

Como o curso “Arte de Contar História” tinha o objetivo de formar crianças contadoras de histórias, ao final de cada semestre os participantes tinham a oportunidade de contar histórias para diferentes públicos, e a escolha do repertório vinha de fontes distintas, como das narrativas feitas pela professora, ou das adquiridas no contexto familiar ou escolar.

No final do primeiro semestre de 2018, “O reconhecimento” escolheu, dentro do seu repertório, a narrativa *Anansi: o velho sábio* para encantar o público, opção advinda do percurso anteriormente relatado, e conforme um cronograma; a professora previu alguns

momentos para os ensaios. Essa apresentação/ensaio diante do outro era uma estratégia empregada para aperfeiçoar a voz e o corpo gestual, seguindo os seguintes ritos: 1) pedir a história a partir das fórmulas encantatórias que podiam ser criadas pela própria criança contadora; 2) a narração da história; 3) falas que mostrassem as qualidades positivas do contador; 4) apontamentos para melhorar sua performance, apresentando estratégias que ajudassem o outro a desempenhar com mais encantamento o seu ofício. Segundo a profissional, estes momentos coletivos sempre se mostraram ricos em performance e muito produtivos, ideia que dialoga com a visão de Café (2015).

Essa era a primeira vez que o contador “O reconhecimento” narrava uma história pensando em um público diferente. Antes de se apresentar para os colegas, ele compartilhou que, para memorizar, leu e releu a história, e ainda contou inúmeras vezes para si mesmo, de modo que a narrativa foi circulando de maneira cada vez mais intensa dentro dele, processo similar ao vivenciado pela própria professora. Logo após, esse contador narrou o conto de pé, usando apenas o corpo e a voz. Depois de ouvir o conto, muitos mencionaram seu poder de memorização, que resultou na fluência narrativa; e outros perceberam o entusiasmo que foi revelado a partir de algumas entonações produzidas pela voz e alguns movimentos dos braços e das mãos, usados para criar cenários imaginários que fertilizaram a imaginação de todos.

Num momento de crítica construtiva, muitos mencionaram que por vezes as mãos ficaram no bolso, os pés chutaram o ar e os olhos quase não encontraram o público. Essas questões foram sendo trabalhadas entre os pares e a professora foi mostrando “que contar uma história é dar um presente para o outro e como é importante olhar para quem está sendo presenteado, sendo que nesse momento luminoso o olhar faz um pacto com público que vai validando o que o corpo e a voz do contador emanam.” (LEAL, 2021, p. 111). Esse contador

foi encontrando sua maneira de contar, pois a narrativa incorporada por ele foi saindo com mais naturalidade, e com esses exercícios de ensaiar, recontar e receber as contribuições, o ritmo, o olhar, os gestos foram se adequando cada vez mais ao clima da história.

Entre 2018 e 2019, essa criança contadora narrou sua história em várias escolas e eventos, como a “21ª Feira do livro e 6º Festival Literário de Araucária”, e em momentos culturais promovidos pelo grupo Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), do município de Araucária. Em todas essas experiências o contador narrou de pé, usando o corpo, a voz, as fórmulas de introdução e finalização do conto; e, ainda, ao final das narrativas eram promovidas rodas de conversas com o público, falas essas que eram retomadas durante os encontros, onde todos podiam compartilhar suas experiências a fim de refletir sobre seu fazer e de despertar no outro a vontade de ser um contador de histórias. Após essas vivências enquanto contadora de histórias, essa criança revelou com lágrimas nos olhos que se sentia reconhecida pela sociedade.

A segunda experiência com essa história foi a partir do contato com o livro, no qual uma das crianças de 8 anos externou seu estranhamento ao ver a ilustração da fada Mmoatia, dizendo que “aquilo não era fada, pois era preta e não usava roupas de fada!”. Nesse grupo havia uma criança negra, que iniciou o curso com 7 e finalizou aos 9 anos, aqui referenciada como “A fada”, que ficou visivelmente constrangida. Todas as meninas, inclusive essa contadora, descreveram as fadas baseadas nas imagens criadas pela mídia. Diante dessa situação, foram levantados questionamentos como: As fadas existem? Alguém já as viu? E a partir das respostas foi trabalhada essa questão, até que todos percebessem que podiam criar suas próprias imagens internas e como é rico e divertido esse processo que envolve a diversidade (HOOKS, 2020).

Em uma oportunidade de encantar um público diferente, “A fada” se prontificou a contar

a versão do conto *Quibungo*, de Maria Clara Cavalcanti (2011), e justificou sua escolha pela presença de muitos desafios e aventuras vividos pelo personagem principal, movimento que mostra que o contador escolhe, mas ao mesmo tempo é escolhido pela história (MATOS, 2005). Assim como no outro caso mencionado, essa criança revelou uma ótima memorização da estrutura da história, mas também uma necessidade de dar vida ao conto usando melhor as expressões corporais e vocais.

Após inúmeros ensaios que trabalharam essas questões, sua primeira apresentação foi para um público de aproximadamente quinze crianças dos anos iniciais do ensino fundamental que frequentavam uma escola da rede municipal de Araucária. A contadora narrou o conto de pé, usando apenas o corpo e a voz, e foi possível perceber que o público compreendeu a história, pois em uma roda de conversa muitos revelaram suas experiências com os personagens. Entretanto, durante o encontro no curso, momento em que compartilhou sua experiência com seus pares, “A fada” contou que seu medo, insegurança e vergonha se manifestaram de forma que o encantamento ficou comprometido.

Segundo a professora, nesse caso houve a necessidade de mais ensaios, nos quais ela procurou mostrar, por meio de brincadeiras, que nas interações sociais as expressões faciais dialogam com a voz e o corpo, que se movimentam de forma articulada; também procurou dar um depoimento da sua própria trajetória para mostrar que também passou por situações similares. Além disso, a docente simulou um público, por meio de objetos dispostos em cadeiras, incentivando que “A fada” fizesse movimentos lentos para que o corpo e o olhar alcançassem cada objeto que estava ali: trabalhando um pouco a voz; buscando empregar algumas mudanças de entonações conforme os sentimentos dos personagens; empregando ainda momentos de pausas para causar suspense, expectativa ou medo.

“A fada” também se apresentou no evento

promovido pelo grupo ERER, e quando soube sobre os temas nele tratados demonstrou um sentimento de pertencimento tanto por meio do seu olhar, que ganhou um brilho especial, como por seus questionamentos sobre o evento. Falas que foram revelando seu sonho de encantar o outro, demonstrando ainda um visível empenho durante os ensaios, que se intensificaram, fazendo que a história circulasse de maneira mais verdadeira dentro dessa contadora. Seu público era de aproximadamente quarenta professores da rede municipal. E diferente da primeira experiência, a voz e o corpo se empenharam na intenção narrativa para representar o medo, o desejo, a ironia, o pavor, a angústia, a curiosidade e a alegria dos personagens, e seu olhar fez o pacto com o público de tal maneira que revelou sua competência em performance (ZUMTHOR, 1997).

Na roda de conversa após esse momento luminoso, o público se manifestou de maneira tão intensa que foi possível perceber que as aspirações dessa criança foram concretizadas e interferiram na sequência dos acontecimentos da sua vida real, pois a partir dessa experiência ela foi indicada por algumas pessoas do público para mais duas oportunidades como narradora.

A primeira foi para se apresentar no “I Seminário EREYA Desafios e perspectivas para uma Educação Antirracista”, promovido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), no qual receberia uma homenagem ao lado da Dona Diva Guimarães – uma professora negra já aposentada, neta da união de uma escrava com um português –, que ficou conhecida após dar um depoimento emocionante sobre sua vida durante a Feira Literária de Paraty, em 2017. Segundo a organização do evento, “A fada” e Dona Diva estariam dando vida ao termo “Erêya”, que significa criança e mãe. No dia da sua apresentação, além de encantar com sua performance, “A fada”, que já tinha ciência do percurso de sua companheira, também homenageada, compartilhou com ela algumas de suas vivências. Após receber o prêmio, Diva Guimarães mencionou que aquela criança

contadora lhe revelou fatos muito sérios envolvendo o preconceito racial, e acreditava que “A fada” era uma semente que traria novos rumos para a história da vida real.

E na segunda oportunidade, a contadora foi contratada e remunerada para participar do “Encontro Diálogos: Literatura e Identidade Negra”, promovido pela Biblioteca Pública do Paraná. Mais uma vez, conduziu sua apresentação com maestria e, ao final, uma das pessoas do público disse que se sentia como o personagem principal da história, pois, por ser negro, já tinha enfrentado vários desafios na vida.

Nessas experiências a professora, “A fada” e o público, numa horizontalização do poder, foram empreendendo movimentos decoloniais de resistência na tentativa de viabilizar a recriação do imaginário sequestrado pelo pensamento colonial apresentado por autores como Gabriel (2021).

Outra experiência tecida a partir da junção da tradição oral e da performance ocorreu no encontro em que se narrou o conto *Ulolomma – A casa da beleza*, do autor nigeriano Ikechukwu Nkechi, mais conhecido como Sunny (2011), aliado à música contida na história e à brincadeira africana “Meu querido bebê”, e foi também uma experiência que teve vários desdobramentos. A professora percebeu que durante e após ouvir a narrativa, as crianças expressaram tanto no corpo como na voz a indignação pelo fato que o rei queria apenas um filho homem, desprezando as crianças que nascessem meninas. Experiências em performance que corroboram com a ideia de que o texto só ganha vida em seu uso, sendo que o corpo e suas percepções sensoriais são fatores de extrema relevância no processo interativo (ZUMTHOR, 1993, 1997, 2007). No momento da roda de conversa, todos falaram sobre essa posição do monarca, e muitos se surpreenderam por ele poder ter várias esposas, e ainda apontaram a inveja e a crueldade das mulheres que separam o único filho varão de sua mãe. Outra vivência que causou impacto foi a diferença entre a imaginação e a ilustração do livro,

que apresentou mulheres carecas, vestidas com roupas e acessórios bem coloridos, próprios de várias culturas africanas, promovendo uma discussão a respeito dos conceitos de beleza para cada sociedade.

Ao final da conversa, uma das crianças de 8 anos ainda questionou a falta de explicação sobre o destino das crianças que nasceram meninas, e todos tiveram a oportunidade de criar um novo final para a história. Experiências em que a professora teve oportunidade de refletir e se questionar:

Penso que esse trabalho aponta para a ideia de que vivemos momentos em que há uma grande valorização do mundo externo e o contato com os contos de outras tradições por vezes geram questionamentos, e me pergunto: Como as respostas a esses questionamentos podem produzir um movimento interno? E como essas experiências podem contribuir para um novo olhar para o outro? (LEAL, 2021, p. 134).

Esse conto foi narrado pela professora em 2018, escolha motivada pela presença marcante da mulher. No final do segundo semestre de 2019 foi escolhido pela criança contadora referida como “O encantamento”, que iniciou o curso aos 7 e finalizou aos 8 anos, e também se apresentou no evento promovido pelo grupo ERER. Segundo ela, o motivo dessa escolha se deu justamente pelo conto ter deixado marcas de uma distinta cultura; por apresentar injustiças, que ao final foram resolvidas; além da presença da magia na história. Assim como os outros casos já mencionados, essa criança também narrou de pé, usando apenas o corpo e a voz, e passou pelo processo de ensaio Contudo essa situação foi inusitada, pois a maioria das crianças do grupo estava escutando a história pela primeira vez, e passaram pela experiência em performance, tal qual quando a professora narrou o conto, e muitos levantaram questionamentos e fizeram apontamentos; e quem conduziu a roda de conversa que se estabeleceu foi a própria criança narradora, num processo de horizontalidade no qual o conhecimento foi compartilhado pelo estudante que estava

à frente, na inversão “adultocêntrica” mencionada por Gabriel (2021).

Horas antes de se apresentar no evento ERER, “O encantamento”, a título de ensaio, teve a oportunidade de narrar essa história para três professoras, e a partir da sua presença narrativa expressa tanto pela voz, como pelo corpo gestual, levou seu pequeno público às lágrimas; e, como menciona Zumthor (1993, 1997), o que lhe chegou era tão familiar que mexeu com algo que lhe era tão essencial, que passou a se identificar com o que foi narrado, unificando-se à narrativa de tal forma, que aquilo que era proferido parecia lhe pertencer. Durante o evento não foi diferente, pois ao final algumas pessoas do público, visivelmente emocionadas, num momento luminoso, mencionaram que o conto dialogou com suas histórias de vida, e o que foi narrado superou a mera transmissão do conto ou do conhecimento, uma vez que deixou marcas profundas no que foi comunicado e ouvido, ou seja, a performance implicou em competência que jamais é redundante.

Outra experiência vivida a partir das histórias de vida foi o encontro realizado na Casa do Cavalo Baio – uma casa da cidade de Araucária que sabiamente abriga a história dos araucarianos –, que, desde muito nova, passou a ser uma referência para os que por ela passavam, orientando caminhos, destinos e rotas; tornando-se uma guia que perpassou gerações, resistindo a desgastes e tentativas de afronta à sua memória. Lá, a professora e as crianças foram recebidas pela proprietária da casa que, com muitas fotos já amareladas pelo tempo, contou o percurso do município desde quando o principal meio de transporte eram as carroças e os cavalos. Enquanto a voz de quem viveu a história ia conduzindo a imaginação, os retratos ilustravam as transformações e ambos despertavam curiosidades: “Como é que a casa foi parar lá no alto?”; “Por que ela tinha esse nome?”; “Por que um dia a casa foi ameaçada?” e “O que significava ser tombada pelo Patrimônio Cultural do Paraná?”.

Essa roda de conversa, a partir das experiências de vida, se estendeu pelo tempo e pelo espaço, ganhando a atenção dos ouvidos dos pais, avós e parentes que também alimentaram o imaginário e o repertório das crianças contadoras de histórias, pois muitas famílias narraram suas experiências com a casa, num movimento que aumentava o cordão de histórias no qual a comunidade narrativa era testemunha viva e ativa dos fatos (HAMPATÉ BÂ, 2010).

Considerações Finais

A superação da relação verticalizada do professor que ensina e o aluno que aprende, para um processo horizontalizado de escuta e partilha de experiências mútuas, levou, no caso analisado, a uma formação de contadores de história a partir de um processo mais coletivo. Em sinergia, a professora e as crianças reciprocamente contribuíram para despertar a performance em si e no outro. Aos poucos, as crianças, numa demonstração de resistência, passaram a não ceder diante do outro que lhe impõem e, também, buscar brechas alternativas para se manifestar e reinventar, a se constituírem como autores, provavelmente mais conscientes das suas histórias de vida, movimentos nos quais o próprio ato de contar história foi “um espaço muito forte de resistência política à acomodação cultural” (GIRARDELLO, 2015, p. 78).

A experiência no curso “Arte de contar histórias” salientou a dificuldade de ensinar alguém a contar histórias; o caminho é o de construir juntos artifícios para melhor desempenhar o papel de trabalhar com a palavra, num eterno processo de elaboração, em que uma preparação vai sustentar a próxima e assim sucessivamente. A experiência com os textos escritos ou orais se dá no corpo, em performance, em diálogo com os valores mais fundamentais, em diálogo com o mais íntimo do nosso ser e, simultaneamente, plantam-se sementes da fantasia obtidas nos recursos da narrativa propriamente dita; tanto daquelas advindas das experiências de vida, como as da literatura.

A contação de história é uma arte performática que envolve o trabalho com o corpo e com a voz, cujas experiências e aprendizados em comunidade são impulsionados tanto pela atividade frequente de narrar, em que o corpo e a voz se modelam internamente ao seu tempo, como também pelo desenvolvimento de investimentos externos à narrativa, os quais foram sendo implementados e aprimorados pelo grupo. Os recursos internos afloraram na estrutura dos encontros, tanto nas rodas de conversas quanto nas músicas, nas brincadeiras e, claro, nas histórias, sendo que cada atividade envolvia o uso da voz e do corpo. Nota-se que os encontros foram se transformando em rituais nos quais a performance foi se instaurando em cada rito praticado, com uma intensidade cada vez mais forte.

O grupo desenvolveu alguns costumes e regras que eram constantemente compactuados entre eles e aceitos por aqueles que os vivenciavam. E naqueles momentos, em que a voz e o corpo estavam presentes nos ritos empregados, se instaurava uma atmosfera que ressignificava o ser e o fazer do grupo, em sua coletividade, transformando e ao mesmo tempo desenvolvendo uma noção de comunidade na qual as diferenças eram as forças que os uniam.

A vocalidade esteve ligada às percepções sensoriais, a voz não se deixava enclausurar na fixidez das regras e, graças a essa vivacidade da voz pronunciada, o signo tendeu a se libertar da sua arbitrariedade. Na voz estão impressos os sentimentos e as sensações de prazer, visto que é no corpo que a voz age alterando os fluxos sanguíneos, e é ela que deixa rastros de informações daquele que a emitiu.

O desafio de cantar, brincar e dançar fez com que os estudantes fossem perdendo a vergonha, desempenhando melhor a performance tanto do corpo, como da voz, e investindo na intenção narrativa, aflorando a memória e a ancestralidade. Recordar estava atrelado às experiências luminosas em que a mente guarda as cores, os sons, os cheiros, os sabores e as texturas.

Em performance, a pulsação do corpo, entre um fluxo de ar que entrava e saía, foi coordenando a voz daquilo que ia se contando, sendo alimentada pelas emoções que eram envolvidas no momento da interação; os ritmos iam revelando o estado do espírito dos ritos praticados, mostrando as intenções, colocando-se em cena, se aproximando enquanto público e ouvintes deles mesmos.

As falas tinham o poder mágico de conduzir os corpos, tanto nas rodas de conversas, como diante do público, momentos em que o “falar” e, por conseguinte, o “escutar” estavam imersos em um sentido muito mais profundo do que se costuma atribuir a esses verbos, muito ligado à interconexão que vai além da carne.

Nas experiências em performances, reviveram a carga genética narradora, que em uma sinfonia orquestrada pela voz e pelo corpo foi instaurando o colorido captado pelo olhar, que dançou sob a música da expressividade, despertando os cheiros e as texturas aos sons das palavras que reverberam na matéria, fazendo alterar o fluxo sanguíneo, nos lembrando que estamos vivos e não estamos sós, temos o outro nessa troca energética.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.
- AZEVEDO, Ricardo. **Contos de enganar a morte**. São Paulo: Ática, 2004.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. Tradução de Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2007.
- BUSATTO, Cleomari. **Narrando histórias no século XXI – tradição e ciberespaço**. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2005.

- CAFÉ, Ângela Barcellos. **Os contadores de histórias na contemporaneidade**: da prática à teoria, em busca de princípios e fundamentos. 2015. 272 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2015.
- CAMPOS, Karin Cozer de. **Nossas vidas contam histórias**: crianças narradoras. 2016. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2016.
- CAVALCANTI, Maria Clara. **Quibungo**. Ilustrador: Allan Rabelo. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2011.
- ESTERL, Amica; DUGINA, Olga. **As mais belas histórias das mil e uma noites**. São Paulo: Cosac & Naify, 2012.
- GABRIEL, Sonaly Torres Silva. **Na teia de Ananse**: a contação de histórias como performance, com crianças, na escola. 2021. 245 f. Tese (Doutorado em Performances Culturais) – Faculdade de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2021.
- GIRARDELLO, Gilka. **Uma clareira no bosque**: contar histórias na escola. Campinas, SP: Papyrus, 2015.
- GOLDBERG, Roselee. **A arte da performance**: do futurismo ao presente. Lisboa: Orfeo Negro, 2007.
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KIZERBO, Joseph (ed.). **História geral da África**: metodologia e pré-história da África. 2. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 167-212.
- HARTMANN, Luciana. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes. **Caderno Cedex**, Campinas, SP, v. 37, n. 101, p. 45-64, jan./abr. 2017.
- HARTMANN, Luciana. Equilibristas, viajantes, princesas e poetas: performances orais e escritas de crianças narradoras. **Boitatá**, Londrina, PR, n. 20, p. 48-67, jul./dez. 2015.
- HARTMANN, Lucina. Performance e experiência nas narrativas orais da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 24, p. 125-153, jul./dez. 2005.
- HARTMANN, Luciana; GASPERIN, Luiz Eduardo. A criança protagonista: propostas de transformação do espaço-tempo escolar em uma escola de Educação Infantil. **Rascunhos**, Uberlândia, MG, v. 5, n. 3, p. 150-168, dez. 2018.
- HARTMANN, Luciana; SILVA, Sonaly Torres. Pequenas resistências: contação de histórias, performance e protagonismo infantil na escola. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 19-35, mar./abr. 2019.
- HARTMANN, Luciana; SOUSA, Jonielson Ribeiro de; CASTRO, Ana Carolina. Luta pela terra, performance e protagonismo infantil no I Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha (Brasília – 2018). **TOMO**, n. 37, p. 253-286, jul./dez. 2020.
- HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.
- KALEKI. **Anansi, o velho sábio**. Ilustrador: Jean-Claude Götting. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.
- LEAL, Selma Soczecki. **As artes performáticas de uma comunidade de contadores de histórias**. 2021. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2021.
- LIMA, Francisco Assis de Sousa. **Conto popular e comunidade narrativa**. Rio de Janeiro: FUNARTE/ Instituto Nacional do Folclore, 1985.
- MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: Reviravolta, 2015.
- MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago. 2010.
- MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set./dez. 2018.
- OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. **Boletim Historiar**, v. 8, n. 1, p. 97-115, jan./mar. 2021.
- ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Trad. Enid Abreu Dobrânsky. São Paulo: Papyrus, 1998.
- PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 289-312, mar. 2012.
- PINEAU, Elyse Lamm. Nos cruzamentos entre

a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 89-113, maio/ago. 2010.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Curitiba: Positivo, 2005.

SUNNY. **Uomma**: a casa da beleza e outros contos. Ilustradora: Denise Nascimento. 5. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

ZUMTHOR, Paul. A. **Letra e a voz**: a “literatura” medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

Recebido em: 23/06/2022
Aprovado em: 04/10/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

EDUCAÇÃO SOCIAL E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO APORTE DIDÁTICO-METODOLÓGICO

*Danielle Rezera**

Universidade Federal de São Paulo

<https://orcid.org/0000-0002-1811-8387>

*Walson Lopes***

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

<https://orcid.org/0000-0001-7468-0473>

RESUMO

Discutimos neste artigo a contação de histórias como metodologia didática no processo formativo de crianças entre 6 e 12 anos de idade, que participaram de um programa de educação integral, sob a perspectiva da educação não formal e orientação formativa de educadores sociais. Nosso objetivo é discutir a relação construída, por meio de metodologias educativas de caráter crítico, que envolveram a oficina de teatro, realizada durante os períodos de 2015-2019. Em especial atenção, a título de compreensão do processo de construção do fazer da educação não formal e em sua interpretação crítica, discutimos uma das experiências formativas neste período. Com enfoque na metodológica qualitativa, levantamos aqui um relato de experiência, a partir do entendimento da importância da contação de histórias como ferramenta metodológica na superação das tensões sócio-históricas, assim como na construção da superação do senso comum, em sentido gramsciano, e práticas de sociabilidade mais cidadãs e críticas.

Palavras-chave: educação social; contação de história; Gramsci.

ABSTRACT

SOCIAL EDUCATION AND STORYTELLING AS A DIDACTIC-METHODOLOGICAL CONTRIBUTION

In this article we discuss storytelling as a didactic methodology in the formative process of children between 6 and 12 years of age, who participated in an integral education program, from the perspective of non-formal education and formative guidance of social educators. Our goal is to discuss the relationship built, through educational methodologies of critical character, which involved

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Mestre em História Econômica pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo. E-mail: daniellerezera@yahoo.com.br

** Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). São Paulo, São Paulo. E-mail: walsonlopes@yahoo.com

the theater workshop, held during the periods 2015-2019. In special attention, by way of understanding the process of construction of the making of non-formal education and in its critical perspective, we discuss one of the formative experiences in this period. Under qualitative methodological perspective, we raise here an experience report, from the understanding of the importance of storytelling as a methodological tool in overcoming socio-historical tensions, as well as, in the construction of overcoming common sense, in Gramscian meaning and practices of sociability more citizen and critical.

Keywords: social education; storytelling; Gramsci.

RESUMEN

LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LA NARRACIÓN COMO APORTE DIDÁCTICO-METODOLÓGICO

En este artículo abordamos la narración de historias como metodología didáctica en el proceso formativo de niños y niñas entre 6 y 12 años, que participaron en un programa de educación integral, desde la perspectiva de la educación no formal y la orientación formativa de los educadores sociales. Nuestro objetivo es discutir la relación construida, a través de metodologías educativas de carácter crítico, que implicó el taller de teatro, realizado durante los períodos 2015-2019. Con especial atención, a modo de comprensión del proceso de construcción del hacer de la educación no formal y en su perspectiva crítica, discutimos una de las experiencias formativas en este período. Bajo la perspectiva metodológica cualitativa, planteamos aquí un informe de experiencia, desde la comprensión de la importancia de la narración de historias como herramienta metodológica en la superación de las tensiones socio-históricas, así como, en la construcción de la superación del sentido común, en sentido gramsciano y de las prácticas de sociabilidad más ciudadanas y críticas.

Palabras clave: educación social; narración de historias; Gramsci.

Introdução

A presente discussão pretende dialogar com a prática da formação educativa, em âmbito da educação social, e sua inter-relação com as oficinas de teatro e a importância da contação de histórias como ferramenta metodológica na superação das tensões sócio-históricas presentes no cotidiano escolar e abordadas na oficina de teatro. Igualmente como Gramsci (1975), entendemos que a concepção de mundo está intimamente ligada à realidade, constituição da identidade e conhecimento. Conforme Rezera e Lopes (2021), alicerçados na pedagogia histórico-crítica, a produção e a apropriação do saber se dão pela dinâmica das interações

socioculturais. Argumentam esses autores que as práticas educativas carregam em si intencionalidades que devem sobrepujar o domínio do senso comum. Por esse ângulo epistemológico, foram constituídas atividades formativas de crianças matriculadas nas oficinas de teatro.

Nosso delineamento metodológico é de cunho qualitativo, nos amparamos em relatórios institucionais e em documentação pessoal sobre as atividades desenvolvidas em oficinas de teatro, buscamos através destes instrumentos relatar a experiência formativa de crianças matriculadas nas referidas oficinas, nas quais de modo majoritário empregou-se a metodo-

logia de contação de histórias como recurso didático. As aludidas experiências são analisadas a partir da produção epistêmica gramsciana.

Breve consideração sobre o programa de atuação dos educadores sociais e crianças envolvidas

O referido programa, denominado Tempo de Escola, foi criado em 2010 e esteve amalgamado ao Plano de Metas do grupo Todos pela Educação (TPE), que direcionou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a finalidade de ampliar a jornada escolar, onde uma das premissas é a participação da “sociedade civil organizada”¹ via programas de parcerias para a promoção de ações socioculturais e educacionais e amparado em diretrizes que acompanham as premissas de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial.

Pelo levantamento realizado, entendemos que no mencionado programa a concepção de educação integral está direcionada para a concepção de ampliação do espaço escolar, pela lógica das Cidades educadoras; pela Pedagogia das competências e das diferenças;

1 Rezera e Lopes (2021), examinando a categoria de Estado Integral de Gramsci, entendem que esse Estado Integral ou Ampliado é uma unidade-distinção da composição dialética dos aparelhos privados ou sociedade civil (igrejas, escolas, sindicatos, meios de difusão cultural, associações...) e a sociedade política (Estado em sentido restrito: governos, forças armadas, sistemas jurídico e legislativo etc.), que organicamente se interpenetram. Os referidos autores ressaltam ainda que é na esfera da sociedade civil que se difundem as mais variadas disputas por projetos políticos societais antagonísticos ou não; e que é nela também onde se dá o predomínio da hegemonia pelo consenso, seja ele passivo ou espontâneo, em que por meio de um arcabouço ideológico, “se constrói uma ‘vontade coletiva’ sem abandonar o uso da força sobre os grupos recalitrantes para não comprometer os interesses fundamentais da classe que se faz hegemônica” (REZERA; LOPES, 2021, p. 266). Para esses autores, “Gramsci, ao indicar a intrínseca relação entre a sociedade política e a sociedade civil, constituintes do Estado ampliado, nos desvela a pluralidade de espaços de atuação de grupos sociais hegemônicos e contra-hegemônicos na disputa por suas ideologias e projetos societais” (REZERA; LOPES, 2021, p. 266).

além de uma clara direção assistencialista combinada com a melhora do desempenho escolar, em que se sobressai o atendimento prioritário às unidades escolares com baixo índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), e aquelas em situação de alta vulnerabilidade social. Assim, além da proposta de valorização da diversidade cultural, que se apresenta em atividades compensatórias e não formativas, a ampliação da jornada apresenta-se como mote para dirimir as desigualdades e vulnerabilidades.

No programa há também a preconização de uma gestão descentralizada em que, na ampliação da jornada e atividades desenvolvidas, se articulam a escola em conjunto à participação de instituições da sociedade civil, na implementação do programa.

De tal modo os educadores sociais, que desenvolvem as atividades formativas no contraturno escolar dos estudantes selecionados, são contratados por ONGs locais. São profissionais com perfis “práticos”, tais como profissionais circenses, atletas, atores, músicos. Ou seja, apesar de o programa indicar a contratação de pessoas com ensino em nível superior em qualquer área do conhecimento, também se exige uma experiência comprovada na área formativa da oficina. Desse modo, os alunos estão envolvidos com artistas, atletas e outros profissionais que estão diretamente constituídos do fazer prático.

Sob vieses formativos não uniformes, os educadores atuam sob a premissa do desenvolvimento da cidadania, e em termos objetivos dialogam com o plano pedagógico escolar e com as demandas da escola para a formação voltada à “melhora” das competências socioemocionais, cognitivas e até mesmo estritamente disciplinares das crianças. O programa preconizava que as oficinas pudessem ser realizadas em parques, praças, quadras, salões comunitários, igrejas e até mesmo na escola, na falta de outra possibilidade.

Os educadores sociais atuavam didaticamente pelas conceituações e práticas da edu-

cação não formal e em espaços escolares e não formais. Estavam sob as disposições materiais e técnicas das instituições da sociedade civil, que geriam o programa em conjunto com a secretaria de educação do município, e também sob as demandas escolares. Portanto, sujeitados a três agentes na organização das atividades, questão que tem implicações quanto à coesão e linearidade decisória. O que, em termos concretos, exige dos educadores maior preparo para planejar e articular seu trabalho.

Importante salientar que o programa atendia crianças entre 6 e 12 anos de idade. De modo geral, eram alocadas no mesmo espaço e oficina, levando o educador a adotar estratégias didáticas que contemplem os percursos cognitivos e afetivos que atinjam todas estas faixas etárias, além da preservação da convivência saudável, colaborativa e segura.

O educador de teatro, especialmente, desenvolvia atividades voltadas para arte-educação, mediação da cultura, formação de opinião e público. Lembramos que o educador de teatro é um interlocutor dos alunos, sua atuação reside na perspectiva de ampliar referências socioculturais e dinamizar experiências significativas para o desenvolvimento psíquico, afetivo, cognitivo, cidadão e crítico desses alunos.

Educação não formal, educadores sociais e Teatro: interfaces da contação de história como aporte didático-metodológico, na perspectiva crítica

Conforme Gohn (2009), a educação não formal está intimamente ligada aos educadores sociais. É uma modalidade desassociada da educação escolar, pois possui uma característica menos burocratizada e hierarquizada, o tempo de aprendizagem é diferente, nela se valoriza o tempo individual e as múltiplas características dos participantes. Necessaria-

mente, uma outra relação entre educandos e educadores é constituída aí, pois permite maior integração entre os envolvidos, e a relação com o conhecimento, intimamente ligada à cultura, não é linear ou centralizada, desse modo é mais flexível.

Aprendemos, conforme essa autora, que a educação não formal envolve aprendizagens de ordem subjetiva, “relativa ao plano emocional e cognitivo das pessoas, como aprendizagem de habilidades corporais, técnicas, manuais etc., que os capacitam para o desenvolvimento de uma atividade de criação, resultando um produto como fruto do trabalho realizado” (GOHN, 2009, p. 32).

Para Gohn (2009, p. 31),

[...] a educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc. São processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações organizadas segundo os eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade etc.

Dentre as principais demandas para a formação da cidadania na área da educação não formal, estão, de acordo com Gohn (2009), a educação para justiça social; para direitos humanos, sociais, políticos, culturais etc.; para liberdade e igualdade; para democracia; contra discriminação; para exercício da cultura; para a manifestação das diferenças culturais (GOHN, 2009, p. 34).

Tendo em vista o teatro como uma área de grande atuação em projetos sociais de educação formal ou não formal, faz-se importante

entender que é uma atividade que congrega diversos elementos da forma narrativa e das possibilidades de mediação do conhecimento e das realidades sociais e históricas.

Na educação não formal, os educadores sociais da área de teatro se defrontam com um público muitas vezes estigmatizado, que comumente tem seus saberes e cultura desvalorizados, situação a que estão sujeitas as crianças e jovens no seu processo formativo.

Ao compreendermos essa questão, devemos nos atentar às práticas que podem incidir em assimilação ou corroboração com práticas de conformismo, desconexão social, depressão, questões que incidem sobre as subjetividades dos sujeitos, e objetivamente podem marginalizar e excluir das oportunidades e direitos.

De modo recorrente, vemos que as escolas e entidades terceirizadas, que controlam e organizam as atividades, veem as oficinas de teatro por uma perspectiva de conformação social,² em que o educador trabalha mediando as “desventuras” e oferecendo uma oficina de puro entretenimento, ou de disciplinarização, ou mesmo de estrita formação técnica. O teatro, no entanto, é cultura viva, é crítica e é confronto. Sua característica não é redutível simplesmente ao entretenimento, é um elemento histórico-cultural pensado e resultado de uma escolha artística, estética e política. Através do teatro se constroem relações do corpo, da sociabilidade, da vida política, da cultura como elemento amplo da vida das pessoas.

2 Antônio Gramsci, que pensa hegemonia como exercício/ relação pedagógica, trata a conformação/conformismo social como elemento da sociabilidade e do percurso histórico a que estamos sujeitos. Assim, somos conformistas de algum conformismo, em que se operam os mesmos modos de pensar e agir, diz o sardo. No entanto, assevera que há estratégias mercadológicas ou mercantis alienantes de adequação a um determinado tipo de conformismo, formando o homem-massa, que representa uma concepção do mundo acrítica, incoerente, e também desarticulada, onde há um misto de homem das cavernas que é adepto do progresso científico, e que ao mesmo tempo que vislumbra um futuro que está apegado aos preconceitos de todas as fases históricas passadas. O conformismo social é um elemento de convergência com as estruturas sociais, podendo suscitar um conformismo do homem coletivo, capaz de criticar e reconhecer seu papel no mundo (GRAMSCI, 1975).

Antonio Gramsci, quando crítico de teatro nos idos de 1915-1920, dialogava com a importância do teatro como instrumento opressor ou libertador. Em crítica à indústria teatral, Gramsci (2017) entendia que o teatro não poderia ser visto como veículo de manipulação ideológica, ou simples entretenimento compensatório das adversidades a que estão sujeitos a classe operária; esse teatro “interessado” (em alusão ao termo desinteressado da educação que trataremos a seguir) é um paliativo ideológico e psicológico carregado de superficialidades.

O teatro como atividade formativa, ao contrário, fomenta meios de emancipação humana, visto que através de suas inúmeras metodologias, técnicas e procedimentos constitui um processo de tomada de consciência, de possibilidade de comunicação, que pode ultrapassar a fala decorada, para a construção de discursos próprios sobre o que se produz e vive.

Para Figueiredo (2021),

O Teatro como ação sociocultural baseia-se diretamente na produção simbólica de um grupo e permite, portanto, uma perspectiva educacional crítica e emancipatória, pois, ao se desenvolver a consciência estética, aliada ao julgamento crítico, ganha-se uma maneira especial de ver o mundo, que passa pelos sentidos, pela imaginação e pela capacidade de se criar alternativas e possibilidades da condição humana.

A função do educador social, conforme Gohn (2009), é dinamizar qualitativamente o processo participativo; o diálogo é o fio condutor da formação. A temática e metodologia de trabalho do educador social são aquelas que advêm do grupo, de suas demandas e inquietações, a partir de seu cotidiano e estruturas formativas. O educador social, portanto, contribui para a construção de espaços de cidadania no território em que atua. Deve conectar os participantes a representações do futuro, buscar mudanças através de uma proposta socioeducativa de produção de saberes, em que ressignifica e reconstrói “alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com o novo que se incorpora” (GOHN, 2009, p. 34).

No teatro de formação na educação infantil, conforme Slade (1978), existe o drama criativo, a valorização da autoexpressão e o desenvolvimento da personalidade da criança. Para esse autor, o jogo dramático é uma metodologia para refletir, analisar, relaxar, experimentar, criar, ousar etc. O educador de teatro não deve instrumentalizar o aluno com interferências que o leve ao que possa ser considerado certo ou errado em suas expressões, mas sim nutrir as possibilidades criativas e estimular sua capacidade reflexiva.

Relato de experiência: da teoria à prática com a contação de história

No relato de experiência, aqui apresentado, temos a figura da educadora de teatro que pôde articular suas práticas formativas com o colega da área de música. A partir de diversas linguagens, que perpassam as áreas citadas, buscamos uma estruturação de trabalho em comum. Por essa lógica, compreendemos que através da contação de histórias seria possível desenvolver uma rica articulação entre os conhecimentos práticos e a formação sociocultural das crianças envolvidas.

Percebemos que naquele momento, mais que acatar as demandas da escola e da ONG, deveríamos atender as demandas das crianças, como pessoas capazes de pensar suas questões, seus problemas e conflitos, e também capazes de criar soluções, apreensões críticas, senso de coletividade e solidariedade. Da mesma maneira que Bussato (2013), tínhamos certo que através da contação de história se atravessa elementos formativos do âmbito da afetividade, cognição e das sociabilidades. Contar histórias conecta realidades aparentemente distintas e fomenta significações crítico-problematizadoras, que podem levar a maior solidariedade e aprofundar os laços sociais de modo mais solidário e afetivo.

Consideramos que nesse processo os recursos simbólicos utilizados na contação de

história auxiliam na percepção de mundo mais ampla, os sentidos e simbologias são apresentados e reorganizados no âmbito da fala e da escuta, proporcionando novas experiências cognitivas e sociais. As interações são daí estimuladas no percurso reflexivo e da memória. Desse modo, a criança apreende novas categorias de conhecimento, símbolos, linguagens, modos de vida, maneiras de interação e atuação no mundo (VALSINER, 2012).

Conforme Martinez-Conde e outros (2019), contar histórias é importante na cognição e na interação humana, e quando se dá pelas artes, as narrativas tomam proporção quase mágica. As técnicas de contar histórias envolvem a imaginação e as emoções das pessoas, não apenas em relação ao intelecto, mas também a seus sentimentos. Martinez-Conde e outros (2019) indicam que a narrativa melhora o processamento da informação, a ampliação da linguagem e sentidos, aumentando a recordação e o interesse pela história. Valsiner (2012) discute que os símbolos e estruturas semióticas são processadas conforme as próprias experiências de quem participa da interação, assim, são acessados diversos mecanismos da memória, da vivência cultural e afetiva dos envolvidos.

Tomando uma experiência específica do contexto de uma das escolas em que se desenvolveram atividades na perspectiva discutida anteriormente, temos a escola que denominaremos aqui como A escola do preconceito racial. Nesta, uma das características mais evidentes no conflito entre alunos e na relação de autoestima e desempenho deles era a questão da baixa estima racial e do preconceito racial entre as crianças, em que as mais afetadas eram as meninas negras.

Tendo conhecimento sobre a comunidade escolar, vislumbramos um plano de atividades composto de levantamento das dificuldades de relacionamento no ambiente escolar, violências simbólicas e estruturais a que estavam sujeitas essas crianças, suas famílias e comunidade. Nos esteamos num processo de escuta ativa e jogos teatrais que nos possibilitavam chegar ao

lume do *corpus* da questão. Amparados juridicamente na Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003), que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e na Lei n. 11.645, de 10 março de 2008 (BRASIL, 2008), que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino, nos organizamos para fundamentar nossas ações. Lembrando Saviani (2013), sobre a importância do reconhecimento das práticas sociais no processo educativo e as diferenças entre conhecimento, ritmos de aprendizagem e conhecimentos necessários a serem constituídos em que:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2013, p. 232).

Por esses elementos, pensamos na relação com o conhecimento histórico-cultural das crianças e profissionais que estavam no processo; elegemos, então, atividades de resgate de memórias familiares, alimentos, canções, brincadeiras. Partindo da concepção de memória coletiva, como parte das grandes questões da sociedade, e que se apaga ou sobressai de acordo com os interesses das classes em disputa (LE GOFF, 2003), buscamos constituir nosso escopo de trabalho, entendendo que a memória, além de conservar informações, contribui para o não esquecimento do passado e também para a discussão deste.

Para Le Goff (2003), a memória é parte da história, é o *locus* de preservação onde a consciência humana trilha seus percursos. A memória está ligada à identidade, e a partir dela reconhecemos o mundo em que vivemos e atuamos; ela também é artífice do vínculo entre gerações e seus tempos históricos e possibilita a consciência de nós como sujeitos em construção, portanto, sujeitos da história.

Se faz importante considerar que a partir da preservação e difusão da memória e bens culturais, materiais ou imateriais temos a constituição da identidade cultural, na qual a memória e seus artefatos tornam-se coletivos, contribuindo para a construção do *ethos* cultural e da cidadania (LE GOFF, 2003).

Dialogando com o trabalho de Hampâté Bâ (2010), entendemos que, ao contarmos uma história, estamos testemunhando um conhecimento; na cultura africana o testemunho, seja oral ou escrito, nada mais é que a forma de um ser humano relatar sua humanidade, o que vale no testemunho humano é o próprio humano. A tradição oral nesta cultura ultrapassa narrativas históricas, lendas, mitos, e não tem guardiões e transmissores só na figura dos *griots*, na realidade o conhecimento é a fonte mais fiel da tradição oral, esse é o fundamento mais salutar, em vários aspectos é dele que se forma a vida e uma unidade de pensamento coletivo, carregado de ampla gama de questões da vida material, espiritual e cotidiana.

A partir da racionalização dessas premissas, para dar andamento das atividades na escola do preconceito racial, realizamos uma busca em nosso acervo epistemológico e de conhecimento histórico, e iniciamos um processo de contação de histórias sobre o período colonial. Fundamentados em bibliografias sobre a condição das mulheres negras no Brasil, como também das figuras que se destacaram na história de nossa constituição sociocultural, canções, cantigas, além de acervo iconográfico sobre profissões e também da história da migração forçada para o trabalho em situação de escravidão, construímos um repertório de informações

baseadas no acervo do patrimônio material e imaterial, que constituímos pela tradição da oralidade, e que se reproduz, ao longo de gerações, possibilitando a criação de histórias.

Assim, nos empenhamos no propósito de dar início às atividades formativas, baseadas no processo de “encantamento” suscitado pela contação de história e sua capacidade de chegar a quem a escuta de modo múltiplo, isto é, ser acessível e, ainda mais, ser instigante.

Conforme Benjamin (1987), a arte de narrar histórias tem em si uma natureza utilitária, em que as experiências são comunicáveis e carregadas de saberes que permitem interlocução. O contador de história incorpora o ouvinte à sua narrativa, não o segrega. Por isso que ao contar história estamos dialogando de modo que possamos construir um conhecimento, uma troca de valores, de símbolos e capacidades de diálogo e troca de experiências. A narrativa visa incentivar o ouvinte, é centrada na figura do que está sendo discutido; essa é função do narrador, do bom contador de histórias, fazer da história e do ouvinte os principais elementos do processo.

A crítica de Walter Benjamin (1987) sobre o tema nos permite ver as lacunas que o processo produtivo cria na constituição dos sujeitos e sua possibilidade de reconhecimento da realidade e significações sociais e econômicas, quando na modernidade há a introdução da *short history*, em que pouco temos espaço para o pensar elaborado de questionamentos, o pensar fundamentado. Fomos, segundo esse autor, pouco a pouco destituídos do adensamento de questões que carregam uma história, e introduzidos na mercantilização do conhecimento.

Em verdade, estamos expropriados do direito ao reconhecimento de nós mesmos, questão que Gramsci (1971), em 1916, discute em seus escritos políticos, nos quais a cultura é vista como um saber que ultrapassa pedantismos, o saber puramente interessado³ e “enciclopé-

dia”. Cultura, para Gramsci (1975, p. 1376), “é organização, disciplina do próprio eu interior; é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres”.

Para o autor sardo, a escola como ambiente de difusão cultural, que na sua face “interessada” impõe a hegemonia dominante, na verdade deveria ser uma escola desinteressada, onde nem cultura nem educação sejam um privilégio:

Uma escola na qual seja dada a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por uma via prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade (GRAMSCI, 1971, p. 82-83, tradução nossa).⁴

Conforme Jacomini (2020, p. 5), em compreensão da concepção de educação ampliada em Gramsci:

Gramsci considera que a educação, não apenas a escolar, cumpre papel fundamental na reforma intelectual e moral da sociedade. Assim, ao

são contemplados os interesses imediatistas pedagógicos-mercantis, não se valoriza o conhecimento em suas dimensões culturais e científicas diversas. A questão desinteressada, ou não imediatamente interessada, se dá pela necessária formação geral e humanística do educando, possibilitando ao mesmo uma melhor e profunda compreensão de si e do mundo, superando o senso comum, na construção do senso crítico.

- 4 *Una scuola umanistica, insomma, come la intendevano gli antichi e i più recenti uomini del Rinascimento. Una scuola che non ipotechi l'avvenire del fanciullo e costringa la sua volontà, la sua intelligenza, la sua coscienza in formazione a muoversi entro un binario a stazione prefissata. Una scuola di libertà e di libera iniziativa e non una scuola di schiavitù e di meccanicità. Anche i figli dei proletari devono avere dinanzi a sé tutte le possibilità, tutti i campi liberi per poter realizzare la propria individualità nel modo migliore, e perciò nel modo più produttivo per loro e per la collettività.*

3 Aqui nos referimos aos escritos políticos sobre a questão do saber interessado e desinteressado, em que Gramsci (1971) discute que na educação e na cultura, o termo interessado tem uma conotação utilitarista, pois somente

analisar como o folclore deveria ser discutido e ensinado, destaca a importância de se ampliar e aprofundar as pesquisas, de maneira que ele pudesse ser compreendido no sentido de uma concepção desagregada de mundo, e não como uma bizarrice. Acreditava que isso tornaria o ensino mais eficiente e poderia efetivamente determinar ‘o nascimento de uma nova cultura entre as grandes massas’, o que levaria ao desaparecimento da separação ‘entre cultura moderna e cultura popular ou folclore’.

A cultura é expressão de nossa concepção do mundo, nossa linguagem e modo de vida estão intrinsicamente ligados. Para Gramsci (1975), a linguagem é a cultura, a filosofia é a política que se expressa em narrativas e práticas sociais. A consciência de nossa concepção de mundo passa pela crítica do senso comum, e este, como produto e processo histórico, manifesta-se em diversos âmbitos de nossa vida, de modo objetivo e subjetivo. Conforme Rezera (2022), Gramsci elucida que no processo de subalternização das classes, a composição hegemônica que se dá no Estado Integral não só é dominante, mas também dirigente. Instaura-se, então, “um novo tipo de ideologia, um senso comum como prática sociocultural, uma nova forma de interpretação de participação social para a organização da hegemonia em disputa ou em vigência” (REZERA, 2022, p. 17).

Por essa interpretação, Gramsci explicita que o Estado não está fragmentado, muito menos se restringe a um aparelho coercitivo ou político-burocrático, apenas. Nele estão contidos e interligados, como já observamos, a sociedade política, instância onde há o predomínio da coerção; e a esfera da sociedade civil, em que o consenso tem primazia. Neste sentido, Rezera e Lopes (2021) chamam a atenção para a intrínseca relação entre hegemonia e intelectuais na formulação e implementação de consensos na construção de hegemonias ou contra-hegemonias. Portanto, o Estado Integral não expressa uma relação mecanicista de poder das classes hegemônicas sobre as classes subalternas, mas sim uma articulada composição

sociocultural de interesses ideológico-políticos antagônicos em disputa.

Conforme Gramsci (1975), através da filosofia (senso crítico) podemos superar o senso comum e, ao ultrapassá-lo, chegamos ao bom senso. Essas categorias que Gramsci elege são fundamentais para organizarmos nossa relação com o conhecimento e com nossa posição no processo de subalternização e conformismos a que estamos sujeitos. Para Gramsci (1975, p. 1376, tradução nossa):⁵

Criticar a própria concepção do mundo é, portanto, torná-la unitária e coerente ao ponto em que o mais avançado pensamento mundial já alcançou. Portanto, significa também criticar toda a filosofia que existiu até agora, uma vez que tem existido até hoje, na medida em que deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início de elaboração crítica é a consciência do que realmente é, ou seja, um ‘conheça a ti mesmo’ como um produto do processo histórico até agora desenvolvido, e que deixou um número infinito de traços em você, aceitos mesmo ‘sem o benefício do inventário’. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário.

Destarte, embrenhados na constituição desse inventário, iniciamos o percurso formativo em que as crianças foram atores (não somente no sentido estrito da atuação artística), mas, sobretudo, participantes ativos da construção do conhecimento e saberes de si e de seu mundo. Por esse viés, a educadora de teatro, em conjunto com os demais colegas, construiu suas formas de intervenção neste processo; o educador de música resgatando cantigas e formas instrumentais e sonoras de nossa rica história cultural popular, e a educadora de teatro recriando os processos de emancipação, luta e valorização das culturas indígena e africana, através do conto autoral,

5 *Criticare la propria concezione del mondo significa dunque renderla unitaria e coerente e innalzarla fino al punto cui è giunto il pensiero mondiale più progredito. Significa quindi anche criticare tutta la filosofia finora esistita, in quanto essa ha lasciato stratificazioni consolidate nella filosofia popolare. L'inizio dell'elaborazione critica è la coscienza di quello che è realmente, cioè un 'conosci te stesso' come prodotto del processo storico finora svoltosi che ha lasciato in te stesso un'infinità di tracce accolte senza beneficio d'inventario. Occorre fare inizialmente un tale inventario.*

fruto deste processo de pesquisa: *Aqaltune, a princesa guerreira*.

A partir desse conto, se ampliaram as atividades formativas das crianças; a contação de história do referido conto suscitou fóruns de debates entre os envolvidos no processo, estudo de lendas e contos de outros autores, criação de poemas e canções sobre as mulheres negras, grupos de estudos sobre personalidades negras influentes no mundo, estudo da origem de cada um deles, discussões sobre os comportamentos que vivenciam e reproduzem.

Ao final, a contação de história da *Aqaltune, a princesa guerreira* foi escolhida pelas turmas para desenvolver atividades mais amplas, próprias das oficinas na construção de múltiplas habilidades e formas de expressão, tais como: confecção de cenários, instrumentos musicais, danças, canções e poemas.

Os alunos criaram eleições sobre quem seriam os personagens principais, buscando entre eles padrões de melhor atuação, interpretação e justiça dos papéis. Daí surgiram alunos mais motivados a participar da “seleção interna”, através dos critérios que preconizavam transparência e justeza das seleções. Dessa maneira, muitos que antes se sentiam “desajustados” ou deslocados, estigmatizados pela forte violência racial e da condição econômica, foram se colocando como pertencentes, como capazes e como elegíveis, incentivados por seu próprio reconhecimento de valores e qualidades. A partir desses elementos, percebeu-se que a elaboração crítica defendida por Gramsci, em conjunto com um percurso formativo no qual os alunos possam ter espaço de interlocução qualitativa, amparados no conhecimento, na liberdade de expressão e reflexão, contribui para a discussão do senso comum de cada indivíduo, o que proporciona a capacidade crítica para o reconhecimento e superação das iniquidades a que estão sujeitados. Assentindo com Slade (1978), vemos que no jogo dramático cabe a valorização da reflexão e experimentação como função básica do estímulo da criatividade e da capacidade reflexiva.

A experiência na Escola do preconceito racial, portanto, nos possibilitou, em grande medida, superar as iniquidades encontradas, no sentido de suscitar novas subjetividades e formas de relacionamento entre os estudantes, fomentando através da arte e da contação de história maneiras de repensar o preconceito em suas diversas faces, e que é naturalizado e reproduzido desde a tenra infância.

Pela assimilação de seu construto socio-cultural, tomando a si mesmos como fonte de conhecimento, os alunos, a partir da elaboração crítica de seu percurso histórico, social e cultural, podem apropriar-se do acervo das ações humanas. E por meio desse processo podem ter melhores capacidades para compreender e emancipar-se das armadilhas do conformismo e da ideologia aos quais estão sujeitos. A infância e a juventude são lugares de construção, não de aprisionamento ou esvaziamento de possibilidades de desenvolvimento pleno e omnilateral; essa leitura nos permite dar sentido ético às práticas formativas, no teatro ou em outras áreas.

Pela contação de histórias, seja na educação formal ou não formal, somos capazes de incitar novas leituras do mundo. Em termos didáticos, entendemos a contação como uma ferramenta que permite ampla interlocução com os participantes. No caso do estudo aqui apresentado, não só possibilitou melhor integração entre os docentes e alunos, como também incentivou um processo educativo não mecanizado, hierarquizado ou restrito ao currículo ou projeto político pedagógico da escola ou da associação que organiza o programa, mas também um lugar de construção coletiva do conhecimento.

Conforme Gramsci (1975), em observação às práticas didáticas de seu tempo, a partir da escola O’Neill, lugar onde a educação não era mecanizada ou baseada em currículos e métodos de ensino fechados e professores autocráticos, onde a educação que provinha do interesse dos estudantes e em interlocução com o professor, tal experiência suscitava melhores resultados na formação educativa,

intelectual e moral. Não se trata aqui do incentivo à desconstrução da função do professor como interlocutor do que é conhecimento, mas sim uma reorganização que forma uma organicidade de ações. Gramsci (1975), sobre a observação da escola de O'Neill, assevera que as possibilidades materiais para universalizar ou popularizar esse modelo de escola e essa autonomia construtiva são um desafio.

Apesar de entendermos o desafio e os seus impeditivos, vemos essa possibilidade em algumas experiências, e sabemos que efetivamente nem sempre são tão autônomas assim, o que nos leva a refletir sobre as condições para a efetiva construção coletiva do conhecimento e os espaços em que se dão de modo realmente qualitativo, e não somente "proforma". Entendemos que a partir da metodologia empregada na contação de histórias, exige-se um preparo substancial, com aportes teóricos e críticos para subsidiar as ações, que apesar de aparentemente simples, demandam esforços de ambos os lados do processo. Apreendemos que há a necessidade de ressignificar diariamente a qualidade participativa do aluno e educador; quando trabalhamos com crianças e jovens, o protagonismo participativo é algo que necessita ser fomentado, visto a disciplinarização a que estão sujeitos no espaço escolar.

Vimos que pela contação de história, como instrumento didático-metodológico, conseguimos desenvolver maior fluidez nesse processo. A contação de história é então um instrumental de trabalho que permite abrir o olhar, a escuta e a atenção, e também construir e dar sentido a outros panoramas, falas, histórias, realidades. É uma forma de intervenção crítica por meio da linguagem, da cultura, da educação. Pensando com Saviani (2013), que nos lembra que há desigualdade de conhecimento no ponto de partida, entre professores e alunos, e o que se constrói no percurso formativo é a busca por uma igualdade no ponto de chegada, ou seja, nossas práticas educativas, sejam em que âmbito for, exigem uma postura ética no processo educativo e humano.

Saviani (2013), em discussão sobre os métodos pedagógicos, faz-se claro quanto aos limites das intervenções pedagógicas tradicionais, que autonomizam a pedagogia em relação à sociedade, enquanto pela pedagogia histórico-crítica há vinculação entre educação e sociedade, e interlocução entre os saberes constituídos dos professores (sintético) e de alunos (sincrético), cujo objetivo é a problematização das questões sociais.

Como problematizações, há discussões, que sob a luz de determinados significantes e aportes teórico-práticos incidem numa perspectiva de solução dos problemas na prática social, proporcionam aos educadores e alunos uma ossatura instrumental que os autonomiza na construção do conhecimento e das ferramentas culturais necessárias para emanciparem-se das práticas socioculturais que os dominam e os subalternizam. Saviani (2013) entende que na elaboração do entendimento crítico das práticas sociais e na incorporação de instrumental cultural capaz de incitar transformações sociais se dá a catarse. O que para esse autor é o ponto culminante do processo educativo, visto que "pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, [ocorre] a passagem da síntese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor" (SAVIANI, 2013, p. 234)

A prática social é a estrutura do trabalho educativo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, é o *locus* onde a totalidade da vida social e suas diversas manifestações se fundem e interagem.

Considerando a prática social – ponto de partida e ponto de chegada do trabalho educativo para a pedagogia histórico-crítica – um conjunto de complexos articulados que constituem uma totalidade social (um complexo de complexos), exige-se do professor a apreensão consciente dos dados constitutivos dessa realidade e de suas ricas mediações e relações entre os complexos que a formam em uma totalidade única e

orgânica: a totalidade da vida social. (LAVOURA; MARTINS, 2017).

Conclusão

No decurso da experiência por nós apresentada neste relato analítico, constatamos que a contação de histórias, mediada pelas artes cênica e musical, se mostrou um recurso didático-metodológico muito profícuo no processo de educação não formal. Sem embargo, nossa vivência nesse projeto evidenciou a pertinência de concatenar esse procedimento didático-metodológico com variados aportes teórico-pedagógicos críticos que possibilitem aos alunos uma aprendizagem para além do conformismo social hegemônico. Uma aprendizagem que estimule o educando a questionar a sua existência num mundo sociocultural atravessado por incontáveis e heterogêneas desigualdades e contradições que muitas vezes incidem não só dramaticamente em suas subjetividades, mas no próprio direito de existir dignamente.

Outrossim, presenciamos também que pela contação de história criou-se um ambiente reflexivo e interpretativo do âmbito escolar e social de outros espaços. Às crianças, através da contação de história, foi possibilitado o acesso a uma nova versão de fatos e personagens, o encantamento em reconhecer-se, em conectar-se com uma construção mais digna, o direito ao conhecimento das ações humanas e suas implicações no cotidiano de suas vidas, na história de suas famílias, nos seus gostos e costumes. A contação de história fomenta uma rica incursão na subjetividade e nas ações de seus ouvintes, e possibilitou, no caso apresentado, a discussão de variados pontos de interesse dos alunos (o racismo, por exemplo), ultrapassando a história contada para a história vivida no cotidiano de suas existências, atingindo questões subjetivas e objetivas, estimulando a criatividade e a crítica no modo de pensar e nos papéis que desempenham no mundo; propulsando a construir novas formas de apreensão de si e do outro.

Com as questões expostas nesta discussão, podemos concluir assertivamente que a contação de histórias se manifestou como uma ferramenta epistemológica proficiente. Daí a nossa sugestão de que esse expediente metodológico seja amplamente explorado em espaços educacionais formais e não formais na sociedade brasileira, por apresentar uma plethora de potencialidades pedagógicas para elevar a consciência do aluno do sincrético à compreensão da realidade como síntese de múltiplas determinações.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 25 set. 2022.

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

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. O ensino do teatro na educação não-formal: contribuições para a formação inicial do professor de teatro. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS (ABRACE), 11., 2021, Campinas, SP. **Anais eletrônicos** [...]. Campinas, SP: ABRACE, 2021. v. 21, n.

1. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/index>. Acesso em: 28 jun. 2022.

GOHN, Maria Gloria. Educação não-formal e o papel do educador (a) social. **Meta: Avaliação**, v. 1, n. 1, p. 28-43, jun. 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1>. Acesso em: 28 jun. 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Il teatro lancia bombe nei cervelli**. Milano: Mimesis Edizioni, 2017. (Collana Filosofie del Teatro, n. 3).

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del Carcere**. Edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana. Torino: Einaudi, 1975.

GRAMSCI, Antonio. **Scritti politici**. A cura di Paolo Spriano. Roma: Editori Riuniti, 1971.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África I – metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 167-212. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249POR.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

JACOMINI, Márcia Aparecida. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e214645, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/169869>. Acesso em: 26 jun. 2022.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface**, v. 21, n. 62, p. 531-541, 2017.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

MARTINEZ-CONDE, Suzana; ALEXANDER Robert G.; BLUM, Deborah; BRITTON, Noah; LIPSKA, Barbara K.; QUIRK, Gregory J.; SWISS, Jany Ian; WILLEMS, Roel M.; MACKNIK, Stephen L. The storytelling brain: how neuroscience stories help bridge the gap between research and society. **Journal of Neuroscience**, v. 39, n. 42, p. 8285-8290, Oct. 2019.

REZERA, Danielle do Nascimento. Estado integral. In: RUMMERT, Sonia; FERREIRA, Débora Spotorno Moreira Machado; MADEIRA, Filipe Cavalcanti; COUTINHO, Isabela Lemos da Costa; MAIA, Júlio César; BERNARDES, Mateus Pinho; RUMMERT, Sonia. **Antonio Gramsci: formação humana e princípio educativo em verbetes**. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense (UFF), 2022. Disponível em: <http://ejatrabalhadore.sites.uff.br/artigos/>. Acesso em: 02 jul. 2022.

REZERA, Danielle do Nascimento; LOPES, Walson. A questão do Estado e os prismas da pedagogia histórico-crítica na transição do capitalismo para o socialismo/comunismo. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 3, p. 259-274, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44984>. Acesso em: 06 jul. 2022.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

VALSINER, Jaan. **Fundamentos da psicologia cultural**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

Recebido em: 07/07/2022

Aprovado em: 05/09/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

*Lidiane Rodrigues Brito**

Universidade Estadual de Montes Claros

<https://orcid.org/0000-0003-3098-0946>

*Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro***

Universidade Estadual de Montes Claros

<https://orcid.org/0000-0001-9205-5858>

RESUMO

Este estudo discute as contribuições da contação de histórias em Libras para a educação de surdos no Ensino Fundamental. Para tanto, explora o potencial de desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário proporcionado pela contação de histórias, por meio do suporte da Linguística Aplicada e dos Estudos Surdos. Foram selecionados três vídeos de contadores disponíveis em canais do *YouTube* para análise, apresentando, ao fim, possibilidades didáticas para a sala de aula. Os resultados sugerem que ao imergirem em histórias contadas em língua de sinais, crianças surdas entram em contato com aspectos que permitem o desenvolvimento global, ainda que as intencionalidades por parte do professor contador das histórias não estejam postas.

Palavras-chave: contação de histórias; libras; educação de surdos.

ABSTRACT

CONTRIBUTION OF STORYTELLING IN BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (BSL) FOR DEAF PEOPLE EDUCATION

This study discusses the contributions of storytelling in Brazilian Sign Language for deaf people education at an elementary school. In order to do so, it exploits the potential of cognitive, linguistic and cultural development provided by storytelling, supported by Applied Linguistics and studies concerning the Deaf allied with three videos from storytellers available on channels of YouTube; presenting at the end, teaching possibilities for usage in the classroom. The results suggest that when deaf children immerse in the stories told in sign languages, they get in contact with aspects that allow global development, even without the storyteller teacher's intentionality being presented.

Keywords: storytelling; brazilian sign language (BSL). deaf education.

* Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Pedagoga do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Salinas (IFNMG). Minas Gerais. Brasil. E-mail: rodriguesbritolidiane@gmail.com

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) da mesma Universidade. Minas Gerais. Brasil. E-mail: maria.ribeiro@unimontes.br

RESUMEN

CONTRIBUCIÓN DE LA NARRACIÓN DE HISTORIAS EN LENGUA DE SIGNOS BRASILEÑA (LIBRAS), PARA LA EDUCACIÓN DE SORDOS

Este trabajo discute las contribuciones de la narración de historias en Lengua de Signos Brasileña (Libras), para la educación de sordos en la escuela primaria. En este sentido, se explora el potencial de desarrollo cognitivo, lingüístico y la identidad cultural resultantes de las narraciones, a través del apoyo de la Lingüística Aplicada y de los Estudios de Sordos, aliados a la selección de tres películas de narradores disponibles en canales de YouTube, presentando, al fin, posibilidades didácticas para clases. Los resultados dan cuenta que, al adentrarse en las historias narradas en lengua de signos, los niños sordos entran en contacto con aspectos que permiten el desarrollo integral, aunque las intenciones por parte, del profesor narrador de las historias, no se ponen.

Palabras clave: narración de Historias; libras; educación de sordos.

Para começo de conversa, para a conversa começar...¹

Se somos filhos do tempo, então não há nada de errado que, de cada dia, brote uma história. Porque os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de história (GALEANO, 2012, n.p).

Somos feitos de narrativas, somos atravessados por histórias e nos encontramos submersos a elas. Na escola, contar histórias é uma estratégia pedagógica lúdica capaz de proporcionar o desenvolvimento de estudantes em diversos aspectos, pois histórias criam pontes para a compreensão de diversos temas, estabelecem vínculos afetivos, alimentam imaginários, apontam possibilidades, aguçam a curiosidade e geram novas perguntas.

Apesar do contar e ouvir histórias ser constitutivo do humano, poucos sabem que essa prática tão comum e cotidiana entre pessoas ouvintes ocorre de maneira tão diversa ou até mesmo não ocorre para as pessoas surdas, sobretudo crianças. Os surdos, muitas vezes, não têm acesso a uma série de experiências que os ouvintes têm, pois poucas pessoas se comunicam com eles em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e menos conversam sobre diferentes assuntos ou contam histórias, por exemplo.

Lembremos que crianças surdas não costumam chegar à escola sabendo Libras. Enquanto crianças surdas filhas de surdos² aprendem a língua de sinais com os pais, crianças surdas filhas de pais ouvintes (a maioria dos surdos) se apropriam da Libras fora do lar, sendo a escola o principal ambiente propício à apropriação de linguagem.

Parte significativa dessas crianças, contudo, não têm acesso à escolarização desde a Educação Infantil, e, quando têm, isso não significa garantia de contato imediato com a Libras menos ainda com contação de histórias, como recomenda o Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998), pelo fato de, a rigor, creches e pré-escolas regulares não contarem com serviço de apoio à inclusão, com professores de Libras e intérpretes, por exemplo, o que atrasa o desenvolvimento linguístico de crianças surdas.

Logo, se é através da escola que crianças surdas terão acesso à língua de sinais e a um universo de experiências até então inacessíveis, a contação de histórias em Libras para surdos no Ensino Fundamental pode figurar como um momento potente e singular de aprendiza-

1 Artigo revisado por Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro e Lidiane Rodrigues Brito.

2 Estima-se que apenas cerca de 5% a 10% dos surdos sejam filhos de pais surdos (QUADROS, 2008).

gem e desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário. Por meio de histórias aprende-se sobre o mundo, sobre pessoas, sobre a língua, sobre emoções e sobre si mesmo. É de se destacar, contudo, que a literatura especializada sobre contação de histórias em Libras na escola é escassa. Nesse sentido, falta respaldo para o professor atuar com segurança e embrenhar-se mais nas searas das narrativas sinalizadas na esfera educacional.

Não se têm indícios, por exemplo, se os professores de surdos têm se utilizado pouco ou muito dessa prática em sala de aula, nem mesmo se têm uma percepção nítida do potencial da contação de histórias para o desenvolvimento dessas crianças. Face a isso, lançamos, neste estudo³, a seguinte indagação: qual é o potencial de contribuição da contação de história em Libras para a educação de surdos no Ensino Fundamental⁴? Pensando no desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário de crianças surdas, que propostas didáticas poderiam ser promovidas a partir da contação de histórias na escola?

A fim de responder a essas indagações, este artigo discute o potencial de contribuição da contação de histórias em Libras para o desenvolvimento de crianças surdas a partir da seleção de três vídeos de contadores disponíveis em canais do *YouTube* e da proposição de possibilidades didáticas para a sala de aula. Para tanto, situamo-nos na Linguística Aplicada de perspectiva sociocognitiva e nos Estudos Surdos.

Nas próximas seções, abordamos a contação de histórias e como ela pode promover o desenvolvimento de crianças na escola. Em seguida, discorreremos sobre quem é esse “outro” surdo e as peculiaridades do seu desenvolvimento, relacionando o desenvolvimento cognitivo,

linguístico, cultural-identitário aos sistemas de conhecimento de mundo, linguístico e interacional. Logo após, apresentamos a seleção de vídeos de contadores disponíveis em canais do *YouTube* e a proposição de possibilidades didáticas para a sala de aula, apresentando as considerações finais do estudo.

Quem conta história, promove desenvolvimento na escola

O processo pedagógico de toda e qualquer escola certamente estará enriquecido com a inclusão de atividades de contação de histórias, bem como propiciará a inserção do sujeito na realidade mais ampla do mundo. Das histórias para o mundo, do mundo para as histórias. Essa é a recíproca! Mas é preciso fazê-la ser verdadeira! (SISTO, 2020, p.12).

Por muito tempo, a contação de história foi utilizada como uma forma de transmitir ensinamentos, preservar valores, tradições e condutas de um povo. Com o passar dos tempos, essa prática milenar conquistou novos espaços, chegou às praças, aos hospitais, às redes sociais, às empresas – que preferem o codinome *storytelling* – e ao espaço escolar. Para Palacios e Terenzio (2016), práticas de *storytelling* são desenvolvidas em diversos ambientes justamente pela função e força educativa da atividade.

É mesmo de se observar o poder atencional que a contação de histórias desperta nos ouvintes quando inserida pontualmente em eventos de fala expositiva, como em palestras ou aulas, por exemplo. Do ponto de vista da estrutura das tipologias textuais (CAVALCANTE, 2012), a exposição, tipologia predominante em aulas, tem como função apresentar informações, razões e explicações acerca de dado tópico, enquanto a tipologia narração objetiva apresentar uma sequência de fatos/ações organizadas temporalmente numa lógica dada. Assim, enquanto a exposição é vista como monótona por apresentar longas explicações ou detalhamentos sobre o mesmo tópico, a narração é vista como

3 Este artigo está vinculado ao Projeto de Pesquisa *Da tradição oral para a língua de sinais: a contação de histórias na educação dos surdos* e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa por meio do parecer 5.147.976.

4 Embora a contação de histórias possa ocorrer para todas as idades, as atividades apresentadas neste estudo foram pensadas para estudantes do Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano) e de anos iniciais do Ensino Fundamental 2 (6º e 7º anos).

dinâmica por apresentar transformações de estado e distintos subtópicos. Do ponto de vista da expressão vocal, a exposição é caracterizada pela estabilidade e permanência, enquanto a narração pela instabilidade e mudança. Isso, certamente, mantém o ouvinte em alerta, até porque o transporta para uma seara (a das narrativas) que lhe é muito mais comum do que a das exposições, se considerarmos que as interações cotidianas se dão mais no formato da narração (da contação de uma história), que no formato da exposição (da explicação didática).

Nessa perspectiva, em processos especificamente educativos, as histórias podem ser utilizadas para contextualizar informações novas, gerar familiaridade com um determinado tema e torná-lo mais interessante (PALACIOS; TERENCEZZO, 2016), pois além de despertarem a atenção e o interesse, promovem desenvolvimentos múltiplos, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essas séries são determinantes para o desenvolvimento de crianças, pois nesse período se inicia e concretiza o processo de alfabetização e letramento e de construção do conhecimento que servirá de base para a estruturação de novos conhecimentos nos anos subsequentes.

No livro *Prof, conta uma história!: manual para o professor que tem desejo de contar histórias*, Zeni (2018, p.12-13) discute que “[...] mais do que uma necessidade do convívio social, as histórias dão suporte ao desenvolvimento das funções cerebrais superiores, como a linguagem, o pensamento, a memória e a abstração”. Dessa maneira, histórias atuam nas crianças sobre o desenvolvimento global, pois além de colaborarem com o desenvolvimento da linguagem e do conhecimento de mundo, aportam aspectos da vida como a dor e o amor, levando-as a conhecerem o mundo e a si mesmas, provendo paulatina maturidade, empatia e capacidade de reflexão, funcionando ainda como “matéria-prima da fantasia infantil, do faz de conta, do jogo simbólico – agentes da formação da linguagem, do pensamento, da inteligência” (ZENI, 2018, p. 24).

Embora histórias sejam um recurso precioso para a escola, não basta inseri-las para a mágica acontecer. São os usos e planejamentos didáticos do professor que farão delas um momento potente de vivência e reflexão ou um simples momento de distração. Nesse sentido, além de pensar nos aspectos do desenvolvimento infanto-juvenil e nos campos de experiência a serem explorados, é importante lembrar-se da performance, isto é, dos elementos da execução da contação, pois é preciso cativar e conectar os alunos, observando aspectos como: a escolha da história, a duração da narrativa, o tom com que se conta, o saber lidar com as interrupções, a memória enquanto processo criativo, as modulações da voz, o direcionamento do olhar, as estratégias de sedução, a conversa antes e depois da história etc.

Isso se torna ainda mais relevante quando nos referimos à contação em Libras, língua de modalidade visual-espacial. Embora crianças surdas tenham poucas oportunidades de participar de contação de histórias (sobretudo quando são filhas de pais ouvintes), a comunidade surda também tem a sua tradição junto à prática, uma vez que contar histórias também acompanha a história das comunidades surdas. Conforme Karnopp (2008), surdos se encontram para contar histórias e, entre as favoritas, estão aquelas com personagens surdos, as histórias de vida, as piadas e histórias que têm elementos da cultura e identidades surdas.

Na escola, inúmeras são as possibilidades de uso das histórias criadas, adaptadas ou traduzidas para a Libras. Há a possibilidade de se contar a história com o livro aberto voltado para a criança surda à altura dos seus olhos e virando lentamente as páginas. O contador prepara a história antes e vai narrando sem consultar o livro e sem fazer comentários ou chamar a atenção para algo na ilustração. A contação pode ser feita também com o uso de gravuras, desenhos, dobraduras, objetos e sucatas (sem modificações, sem colocar olho e boca, por exemplo). As histórias contadas com esses recursos contribuem para a organização

do pensamento e criatividade. Cada gravura ou objeto vai sendo colocado num painel, no chão, num tapete ou sobre uma mesa assim cada um vai ocupando seu lugar na cena dando ideia de movimento na história. As histórias também podem ser contadas com um avental, em que do bolso saem os personagens que vão sendo fixados ao avental por meio de carrapichos, entre outras possibilidades.

O formato mais simples e encantador de todos, contudo, parece ser a simples narrativa que não requer recursos materiais: a narrativa concentra-se nos recursos linguísticos, na expressão facial e corporal. Coelho (1999) recomenda que contos de fadas, lendas, fábulas, histórias da tradição oral sejam contadas dessa forma, pois é a que mais contribui para estimular a imaginação e a criatividade.

O que se precisa salientar é que para a contação de histórias para a criança surda o fundamental é um professor contador plenamente fluente em Libras e que conheça a cultura e as identidades surdas. São esses aspectos que farão a recíproca da epígrafe verdadeira.

Quem é o “outro” surdo e as peculiaridades do seu desenvolvimento

O outro é um outro que não queremos ser, que odiamos e maltratamos, que separamos e isolamos, que profanamos e ultrajamos, mas que utilizamos para fazer de nossa identidade algo mais confiável, mais estável, mais seguro; é um outro que tende a produzir uma sensação de alívio diante de sua invocação - e também diante de seu mero desaparecimento; é um jogo - doloroso e trágico - de presenças e de ausências (SKLIAR, 2003, p.121).

A impactante citação de Skliar (2003) alude às representações que foram construídas sobre os surdos ao longo do tempo e às políticas educacionais adotadas em virtude dessas representações. A surdez conceptualizada como perda de comunicação e impossibilidade de desenvolvimento pleno permeou histórica-

mente essas representações, elegendo a busca pela cura ou pela redução dos efeitos da surdez como princípio pedagógico que tinha na reabilitação, na oralização e no ouvintismo a base para a educação e o desenvolvimento do surdo.

Para Skliar (2003, p. 27), historicamente, “[o] outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado”, invisibilizado a partir da supressão de sua diferença. Há algum tempo, contudo, “as reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole”. Nessa perspectiva, elas “dirigem [a escola] à captura maciça do outro”, tornando-a cada vez mais “satisfeita com a sua missão de possuir tudo dentro de seu próprio ventre” (SKLIAR, 2003, p.27), muitas vezes, contudo, sem conhecer em profundidade as singularidades de seu público.

A fim de garantir essa inclusão, ações políticas foram implementadas pelo poder público, como a recente aprovação da Lei 14.191 de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, colocando a Educação Bilíngue para Surdos como uma modalidade de ensino independente, embora não se saiba quando e se ela será de fato implementada em larga escala.

Nessa perspectiva, permanecem ecoando os questionamentos feitos por Fernandes (2003): “[e]m que espaços os surdos adquirem sua língua? [...] qual será o espaço privilegiado para a aquisição da língua de sinais pelos surdos?” (FERNANDES, 2003, p. 78). “Quem ensina quem? O que se ensina nas escolas?” (FERNANDES, 2003, p. 79).

Para responder a essas questões iniciamos uma reflexão a partir da vivência de crianças ouvintes, criando um comparativo que lança luzes sobre diferenças e semelhanças do processo de desenvolvimento de surdos e ouvintes. Fernandes explica como se dá o início da apropriação de conhecimento para as crianças ouvintes:

[d]esde o nascimento, as crianças ouvintes estão recebendo informações e interagindo em sua língua materna/natural, tanto no ambiente familiar

quanto em outros espaços sociais de formação, como é o caso das creches e escolas, por exemplo. Essa língua materna/natural lhes permite ter acesso às mais variadas informações, construir hipóteses, categorizações, generalizações, conhecimentos sobre o mundo, desenvolver juízos de valor e, o mais importante, permite-lhes sua identificação cultural com um grupo de referência, sentir-se parte dele, pertencer (FERNANDES, 2003, p.75).

Como se vê, as crianças ouvintes, alicerçadas nos conhecimentos prévios adquiridos no ambiente familiar e em outros espaços, passam a se desenvolver naturalmente cognitiva, linguística, cultural e identitariamente, permeando-se e deixando-se constituir subjetivamente pela cultura que lhes cerca.

De maneira semelhante, as crianças surdas filhas de pais surdos que têm contato desde cedo com a língua materna/natural que é a Libras irão se apropriar paulatinamente dos sistemas de representação linguística e cultural circulantes na comunidade surda, desenvolvendo-se sem atrasos ou prejuízos importantes. Em contrapartida, para as crianças surdas que não têm acesso à língua natural que é a língua de sinais, esse processo de desenvolvimento percorrerá outros caminhos. Como dito, Quadros (2008) informa que, surdos filhos de pais surdos representam apenas 5% a 10% das crianças surdas. Para esses 90% a 95% de crianças surdas filhas de pais ouvintes a apropriação da língua materna/natural ocorrerá tardiamente, quando a criança entrar na escola, pois os pais ouvintes, a rigor, desconhecem a língua de sinais e muitas vezes demoram a aprendê-la ou não a aprendem nunca. Há, então, para essas crianças, uma série de lacunas no desenvolvimento que a escola precisará suprir invariavelmente por meio da vivência em Língua de Sinais.

Logo, o espaço privilegiado para a apropriação da língua de sinais e conseqüentemente para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural-identitário da criança surda é a escola. E a escola, de nosso ponto de vista, pode inserir o mundo em suas práticas por meio da conta-

ção de histórias. Quanto mais lacunas no desenvolvimento houver, mais icônica e dramatizada deverá ser a atividade de contação, tornando-se progressivamente mais lexicalizadas a partir da apropriação paulatina da Libras.

Em relação às perguntas, “[q]uem ensina quem? O que se ensina nas escolas?”, consideramos, com Fernandes (2003, p. 79), que “para que o aluno surdo tenha acesso à língua de sinais e às mesmas oportunidades educacionais e sociais que os demais alunos, ele necessita de professores bilíngües(sic)” ou, idealmente, de professores surdos, embora se saiba que eles ainda são minoria nas escolas. Professores surdos ou professores bilíngües, além de ensinar Libras e de ensinar em Libras, podem alicerçar o desenvolvimento e preencherem lacunas mais habilmente, por conhecerem profundamente o público a que se dirigem, além de oferecerem modelos de identificação. Apesar disso, esse perfil profissional é escasso nas escolas inclusivas. De modo geral, faltam professores de Libras e professores bilíngües, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa ausência não se dá por falta de capacitação profissional da comunidade surda, mas devido a políticas linguísticas que não colocam a aquisição da Libras num lugar de relevância.

Cabe ressaltar que a fala de Fernandes (2003) retrata uma situação pós-aprovação, ainda que à época recente, da Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos. Após quase vinte anos, contudo, o cenário permanece muito semelhante. Um estudo realizado por Prado (2017, p.81) aponta que “[...] existe contradição entre a orientação das políticas públicas em incluir alunos surdos em turmas onde prevalece a Língua Portuguesa oral, ao mesmo tempo em que a legislação aponta os direitos dos surdos a uma educação bilíngüe.” Ou seja, ao mesmo tempo em que as políticas públicas reconhecem a Libras, estudante surdos são colocados em turmas regulares inclusivas, junto com estudantes ouvintes, com serviços de suporte

(intérprete, professor de apoio ou de Libras e atendimento educacional especializado - AEE no contra turno) e predominância de uso da língua portuguesa⁵. Nesses moldes, na visão da autora, a inclusão não atende às necessidades e anseios dos sujeitos surdos e da comunidade surda, pois as aulas não atendem às demandas linguísticas, curriculares e culturais dos surdos. Para a autora,

[n]ão adianta admitir a importância da Libras e da cultura surda se a comunidade escolar não conhece, não utiliza e não se sente confortável com a perspectiva de uma educação visual e bilíngue. A proposta de uma escola inclusiva e bilíngue só poderá ser pensada quando houver providências efetivas para tornar toda a comunidade escolar bilíngue. Se a proposta de educação bilíngue for só para os surdos, essa proposta continuará segregando (PRADO, 2017, p. 96).

Nesse contexto, apesar das reformas educacionais e da recente promulgação da Lei 14.191/2021, é possível que o “outro” surdo permaneça em situação de abandono se a Libras, os professores surdos e os professores bilíngues não forem colocados como elementos estruturantes da educação bilíngue. Contar histórias em Libras, por exemplo, é uma atividade que só pode ocorrer quando desempenhada por professor surdo ou professor bilíngue conhecedor do universo surdo.

Nessa perspectiva, nos *Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais [Libras] como primeira língua [L1] na Educação Bilíngue de Surdos[EBS]: da Educação Infantil ao Ensino Superior*, a contação de história em Libras aparece como um dos modos de prover desenvolvimento a crianças surdas em projetos de educação bilíngue. Stumpf e Linhares (2021b, p.42) consideram que “[...] o jeito de o surdo ensinar e aprender, demanda um ensino por meio de imagens que viabilize a construção do conhecimento visual compreensível por in-

termédio de fotografias, contação de histórias, dramatizações, filmagens e desenhos, sendo todos esses recursos atravessados pela Libras.”

Ao mediar a aprendizagem de conteúdos escolares, a contação de histórias proporciona aos surdos múltiplas possibilidades de desenvolvimento, pois atua como um substrato capaz de preencher lacunas formativas ou experienciais. Mourão (2011) destaca, em especial, o desenvolvimento imaginativo ao sustentar que

[...] se os surdos tivessem uma experiência mais intensa com histórias, com textos literários (em sinais ou através de leituras), em aprendizagem nas escolas ou em seus lares, com os professores ou pais contando histórias, teriam mais possibilidade de imaginação, reflexão, emoção, e se tornariam uma fábrica de histórias, de subjetividades literárias, produzindo ideias e criatividade – isso fortaleceria a criação de mais histórias (MOURÃO, 2011, p. 74).

Utilizando-se do operador “se”, o autor caracteriza a contação de histórias como uma potencialidade não desenvolvida na educação de surdos, ainda que claramente promissora. Nessa perspectiva, discutimos a seguir as oportunidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário que se abrem quando narrativas atravessam de modo significativo a educação de crianças surdas. Na continuidade, apontaremos possibilidades didáticas para cada uma dessas categorias de desenvolvimento, no intuito de despertar a percepção do professor para as potencialidades didáticas da contação de histórias.

Desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultura-identitário

Considerando que só conseguimos estruturar o nosso pensamento e nossas interações porque temos sistemas de conhecimentos que alicerçam essa atividade, o sujeito precisará acessar, resgatar e articular esses sistemas para poder produzir aprendizagem, compreensão, identificação e interação. Sendo assim, discutimos o desenvolvimento cognitivo, linguístico

5 Na rede pública do estado de Minas Gerais, por exemplo, escolas inclusivas não contam a rigor com um professor de Libras, mas com professor de sala de recurso, que lida com múltiplas necessidades específicas, incluindo as do surdo. O instrutor de Libras é figura itinerante que visita as escolas de maneira assistemática.

e cultural-identitário a partir dos sistemas de conhecimento apresentados por Koch (2004) e Koch e Elias (2008).

Segundo Koch (2004), há pelo menos três grandes sistemas de conhecimento para a construção de sentidos entre interlocutores: o enciclopédico ou conhecimento de mundo, o linguístico e o interacional. Para a autora, o conhecimento de mundo diz respeito aos conhecimentos enciclopédicos sobre a vida, às vivências e crenças pessoais, assim como a eventos situados no espaço/tempo que permitem a produção de sentidos. O conhecimento linguístico tem a ver com o saber internalizado sobre a gramática e o léxico da língua, o que nos permite produzir discursos, enquanto o conhecimento interacional se refere aos modelos de interação mediada pela linguagem construídos para a comunicação.

Assim, quando falamos de desenvolvimento cognitivo, estamos falando da capacidade que o sujeito tem de entender e pensar o mundo, reagindo mentalmente a informações recebidas por meio da ativação de estruturas mentais e conhecimentos prévios. Segundo a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 353), a “área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ* [...]” devendo proporcionar aos estudantes “a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais” (BRASIL, 2018, p.356). Convém lembrar que as escolhas de conteúdos/conhecimentos para compor o currículo são em si escolhas políticas que têm intencionalidades e que afetam a formação do sujeito e de sua identidade. Na educação de surdos, por exemplo, os currículos precisariam reconhecer as peculiaridades de vida e de acesso ao conhecimento de crianças surdas para provê-las de saberes necessários ao seu desenvolvimento.

Papalia e Feldman (2013, p. 37) informam que o desenvolvimento cognitivo abarca ainda “[a]prendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade”, enquanto o psicossocial constitui-se das “[e]

moções, personalidade e relações sociais”. Não restam dúvidas de que as histórias estimulam o desenvolvimento dos elementos constituintes da cognição e do crescimento psicossocial, pois despertam a atenção, ativam a memória, consolidam o conhecimento e trabalham emoções.

O conhecimento linguístico, conforme Koch e Elias (2008), leva em conta aspectos relacionados ao conhecimento e ao uso da língua, abarcando o conhecimento gramatical e o lexical. No que concerne à educação de surdos, a discussão foca na apropriação da linguagem, num primeiro momento, e depois no modo como esse sujeito irá mobilizar o conhecimento gramatical e lexical para se referir a si e ao outro, para formular opiniões, para posicionar-se no espaço-tempo, etc.

De início, a escola se transforma num ambiente imersivo para a apropriação da Libras: a vivência com os colegas e com os professores bilíngues proporcionará aos sujeitos a apropriação gradativa de estruturas de linguagem que irão preencher a gramática internalizada de cada um. Embora o ideal seja que crianças surdas se apropriem da Libras em interações cotidianas de interação social sem mediação de instrução formal, em outros momentos será preciso, sim, submeter essas crianças a aulas de língua, assim como ocorre com ouvintes. Para tanto, posicionam-se processos de ensino-aprendizagem da Libras como unidade curricular mediada formalmente por agentes e objetos de conhecimentos na escola. A contação de história como recurso para o desenvolvimento linguístico de pessoas surdas pode ser utilizada tanto em processos de interação informal quanto em processos de instrução formal. Por meio dela é possível expandir o vocabulário, explorar aspectos semânticos e internalizar estruturas sintáticas, entre outras possibilidades.

O volume 3 dos *Referenciais para o ensino de Libras como L1 na EBS* (2021b) apresenta uma proposta curricular para o ensino de Libras com uma estrutura próxima à BNCC (BRASIL, 2018):

[a]s unidades temáticas discorrem sobre a Libras como unidade curricular de operação e linguagem eficiente e dinâmica. [...] Os objetos de conhecimento são compreendidos como conteúdos, conceitos e processos em torno da Libras, organizados de acordo com as unidades temáticas. Nesse contexto, a Libras é disposta como diferença formadora e significativa na construção dos modos de ser dos surdos na relação com outros surdos e na produção de conceitos sobre si, sobre seus pares e de outros grupos (STUMPF; LINHARES, 2021b, p. 54).

Essas unidades temáticas ou eixos norteadores, compostos por objetos de conhecimento, têm como temas centrais: 1) compreensão/leitura em Libras; 2) produção/escrita em Libras; 3) fala e diálogo em Libras; 4) análise linguística da Libras e 5) crítica e formulação de opinião em Libras. Segundo Stumpf e Linhares (2021b, p.69), “[e]sses eixos devem ser observados como pontos articulados no planejamento do professor de Libras. Ainda que uma atividade de aula seja desenvolvida com foco em um eixo específico, diversos eixos se articulam na prática real de sala de aula”. Os autores apontam ainda para a importância da estruturação das unidades temáticas/eixos por meio dos campos de atuação – campo do uso cotidiano da Libras, o artístico-literário das culturas surdas, o das reflexões sobre a metalinguagem em Libras e o da dimensão intercultural e bilíngue dos textos sinalizados –, pois eles permitem situar os saberes da Libras e o conhecimento escolar na realidade prática.

Nesse ponto, faz-se relevante distinguir aquisição/apropriação e aprendizagem de linguagem. Fernandes (2003, p.74) esclarece que a aquisição da língua é inconsciente e “[...] pode prescindir de instrução formal, uma vez que ocorre ‘naturalmente’, já o processo de aprendizagem exige a ação mediadora da escola, por meio da sistematização de estratégias formais de ensino”. Para a autora, adquirir/aprender uma língua envolve o conhecer a língua e se envolver afetivamente com ela. Acrescentamos às ideias de Fernandes (2003) a ideia de que a apropriação e a aprendizagem exigem,

ainda, envolvimento com a comunidade surda⁶ e com o par surdo. No dizer de Pokorski (2020, p.107), “[o] encontro com outros surdos, principalmente surdos adultos, é a porta de entrada para importantes transformações na vida desses sujeitos, a ponto de, talvez, ser possível afirmar que, sem a língua de sinais e sem a comunidade surda, não há sujeito surdo [...]”. É a partir desse encontro surdo-surdo alicerçado pela língua de sinais que percebe-se, nos surdos, o desenvolvimento de aspectos culturais-identitários.

O terceiro sistema de conhecimento, o interacional, diz respeito às formas de interação por meio de linguagem, envolvendo modelos culturais de interação que servirão, também, ao desenvolvimento cultural-identitário. Associando-o ao desenvolvimento cultural-identitário, frisamos que elementos da cultura e da constituição da identidade começam a se configurar, nos surdos, justamente a partir da apropriação da Libras e do encontro surdo-surdo. Stuart Hall (2006) explica que quando nascemos não possuímos identidades culturais/nacionais; elas são formadas e transformadas no interior da representação. Logo, surdos não nascem identitariamente surdos, mas vão se constituindo como pessoas identitariamente surdas.

Para Skliar (2005, p.12-13), as representações surdas por parte dos ouvintes comumente se dão “[...] a partir de supostos traços negativos, percebidos como exemplos de um desvio de normalidade, no pior dos casos, ou de uma certa diversidade, no melhor dos casos.” Assim, “a diversidade cria um falso consenso [...], mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença.” E, como o sujeito surdo pertence a um grupo que é minoria e muitas vezes não vivencia o encontro surdo-surdo, pode não entender a dimensão de tudo isso para a sua vida e construir a sua identidade calcada numa ideia errônea de deficiência e diversidade.

6 Segundo Strobel (2013, p.38) “a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos; há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização”.

É por meio do convívio com os seus iguais que os surdos vão consolidando outros modos de ser e existir e construindo autoimagens distintas das representações circulantes sobre os surdos. Nesse sentido, projetam-se como uma minoria linguística e cultural fora dos valores da deficiência. Como pontua Ribeiro (2008, p. 35), a construção da identidade surda diz respeito a um “processo de reconhecimento e de identificação do surdo com os seus iguais; ao uso da língua de sinais e, para alguns, ao direito de querer ser surdo” ainda que alguma tecnologia possa reverter a surdez⁷. Rejeitando uma norma padrão e estabelecendo uma norma surda, isto é, um modo paralelo de vivenciar a experiência de vida pela visão e não pela audição, como pontuam Ribeiro e Lara (2016),

[a] comunidade usuária de sinais considera o termo deficiência impróprio e prejudicial ao grupo. Não se considera deficiente – e os avanços da linguística e das neurociências têm comprovado isso – por acreditar que não vivenciam a falta de um sentido ou de uma língua, mas a substituição destes. Assim, defendem que o termo *surdo* abarca em si muito mais do que uma condição orgânica; é, antes, uma condição de experiência de vida calcada na visualidade, que erige uma língua e que fundamenta uma cultura (RIBEIRO; LARA, 2016, p. 285-286).

Constata-se, portanto, que a língua de sinais é uma das principais marcas da identidade surda, além de ser o elemento gerador da cultura surda, pois os modos de ver, agir e transformar o mundo próprios à comunidade nascem das possibilidades de vida comum e fazer interativo proporcionado pela Libras. Logo, língua e identidade constituem uma cultura e são constituídas reciprocamente por ela, que pode ser percebida por meio de marcadores ou artefatos culturais específicos.

Strobel (2013) apresenta oito artefatos culturais que estão presentes na identidade surda, são eles: 1) a experiência visual, que se refere ao perceber o mundo através dos olhos; 2) o

7 Referimo-nos à possibilidade de implante coclear e à promessa de reversão da surdez que, para alguns membros da comunidade surda, não é a melhor maneira de potencializar a experiência de vida de pessoas surdas.

desenvolvimento linguístico, que se refere à línguas de sinais e ao sistema de escrita da língua, o *SingWriting*; 3) a composição familiar, que trata da questão do nascimento de crianças surdas que, quando ocorre em lar surdo é visto de forma natural enquanto que, em um lar ouvinte é tido como um momento de frustração; 4) a literatura surda, que alude às narrativas que traduzem as experiências e vivências surdas e o orgulho de ser surdo; 5) a vida social e esportiva⁸, que abrange os acontecimentos culturais, atividades esportivas e eventos promovidos nas associações de surdos; 6) as artes visuais, que são manifestações artísticas das pessoas surdas; 7) o artefato político, por meio dele líderes e militantes surdos organizam espaços de lutas para defender a pedagogia, a literatura, a cultura surda e a língua de sinais e 8) os artefatos materiais, que são as criações pensadas para dar acessibilidade aos surdos no cotidiano, como a companhia em forma de luz-piscante. Por meio dos elementos arrolados, podemos conhecer um pouco do modo de vida dos surdos, os valores e visão de mundo que fundam sua identidade, seu modo próprio de ser e estar nesse mundo.

Ao finalizar essa seção, destacamos que é a partir da inter-relação de sistemas de conhecimento que o sujeito começa a ter condições de se desenvolver cognitiva, linguística e cultural-identitariamente. Contar histórias, como temos discutido, é um dos modos de proporcionar esses desenvolvimentos de maneira lúdica na escola.

Colorin, colorado, o potencial da contação foi encontrado...

Para explorar em que medida a contação de histórias em Libras favorece o desenvolvimento de crianças surdas em processos educativos, selecionamos três vídeos de contadores dis-

8 Neste ponto entram também costume que as comunidades surdas têm de batizar as pessoas com sinais, a forma de aplaudir os sujeitos surdos em eventos, por exemplo, em que as mãos giram levantadas no ar, etc.

ponibilizados em canais do *YouTube*. Visando uma exposição didática, exploramos, em cada vídeo, uma categoria de desenvolvimento: cognitivo, linguístico e cultural-identitário, apresentando possibilidades didáticas para a sala de aula. Ainda que tenhamos a intenção de

privilegiar uma categoria de desenvolvimento em cada história, outras categorias atravessam a discussão, pois elas se relacionam. Como demonstrado na seção anterior.

O Quadro 1 apresenta informações sobre os vídeos selecionados e as categorias exploradas.

Quadro 1 – Vídeos e categorias de análise

TÍTULO DA HISTÓRIA/AUTOR(A)	LINK DE ACESSO AO VÍDEO	CANAL/CONTADOR(A) DA HISTÓRIA	RESUMO DA HISTÓRIA	CATEGORIA DE DESENVOLVIMENTO
A viagem/ Francesca Sanna	https://www.youtube.com/watch?v=EWbRo8wLeb0&t=464s	Mãos Aventureiras/ Carolina Hessel*	A história conta a trajetória de uma família que decide fugir da guerra que assola seu país e ir em busca de um lugar seguro para viver.	Desenvolvimento cognitivo
Feijãozinho surdo/Liège Gemelli Kuchenbecker	https://www.youtube.com/watch?v=oFc42M8N1XI&t=65s	Cada Encontro eu Conto um Conto/ Michelle Schlemper**	Nasce um Feijãozinho Surdo que vive triste e sozinho. Da terra brota uma Fada Feijão que faz uma mágica e ele começa a sinalizar. A Fada Feijão explica aos pais do Feijãozinho que ele precisa de uma escola onde possa ser compreendido na sua língua. A fada sai a procura e encontra duas escolas.	Desenvolvimento linguístico
Tibi e Joca: uma história de dois mundos / Cláudia Bissol	https://www.youtube.com/watch?v=-G8aEG6wjIyc&t=107s	ALELIBRAS/ Renato Borges Daniel***	Os pais de Joca descobrem que ele é surdo e começam a brigar, culpando um ao outro. Joca sai para caminhar triste e solitário. Tibi encontra Joca e o leva para conhecer pessoas que conversam em língua de sinais. Joca fica feliz e apesar dos pais acharem difícil aprender a língua, os mundos – surdo e ouvinte – se juntam ao final.	Desenvolvimento cultural-identitário

Fonte: Elaboração própria

* O Canal *Mãos Aventureiras* foi idealizado pela professora Carolina Hessel em 2017, a fim de dar acessibilidade aos surdos à literatura. A professora Carolina é surda, doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atua especialmente nas temáticas da Libras; Educação; Literatura, Cultura e Arte surda.

** Michelle Schlemper é coordenadora do projeto de extensão *Cada Encontro eu Conto um Conto*, doutoranda em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Possui experiência em formação de contadores de histórias.

*** Renato Borges Daniel possui graduação em Letras – Língua Portuguesa e Libras pela Universidade Federal da Grande Dourados e em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci.

Tendo em vista que “[a] prática de interdisciplinaridade integra o aprendizado da Libras às demais áreas do conhecimento ou a conteúdos curriculares [...]” e que “[o] currículo de Libras pode e precisa ser usado como promotor do ensino de outras disciplinas na vida escolar, visto que para o ensino de qualquer conteúdo, o ato comunicativo é essencial” (STUMPF; LINHARES, 2021b, p.176), exploramos as possibilidades de contribuição da contação de histórias em Libras para a educação de estudantes surdos no Ensino Fundamental a partir das diretrizes do volume 3 dos *Referenciais para o Ensino de Libras como L1* e do embasamento teórico apresentado.

Ressaltamos que as possibilidades didáticas a seguir foram cunhadas para serem desenvolvidas em escolas bilíngues, classes bilíngues ou em salas de recursos multifuncionais de escolas inclusivas com professores surdos ou professores bilíngues.

Possibilidades de desenvolvimento cognitivo proporcionado pela história *A Viagem*, de Francesca Sanna

Neste vídeo vamos explorar a perspectiva do desenvolvimento cognitivo de crianças surdas, que aqui será focalizado por meio do conhecimento de mundo, que serve como substrato estruturador da cognição, no caso de estudantes surdos, tendo em vista inúmeras lacunas de conhecimento de mundo que crianças surdas apresentam.

Partindo do princípio de que na escola o conhecimento de mundo está muitas vezes associado à aprendizagem de um conteúdo temático ou programático da base curricular e que muitas vezes a defasagem de conhecimento de mundo de crianças surdas é difícil de ser mensurada ou especificada, vivenciar dadas temáticas a partir de histórias desonera o professor de ter de alimentar formalmente o conhecimento prévio do estudante, uma vez

que o aluno está interagindo com esse conhecimento e aprendendo de forma contextualizada e vivencial. No momento em que o professor conta uma história, o estudante tem de onde resgatar informações sobre o assunto.

Ao final do vídeo de contação da história *A Viagem*, a contadora deixa um questionamento que pode servir de mediação entre a história, o público e o conhecimento cognitivo a ser desenvolvido: “você conhece pessoas que vieram de outro país pra cá? Qual?” (10 min. 37 seg.). Para estimular a conversa com os estudantes, o professor pode retomar alguns pontos da história perguntando se recordam o que aconteceu depois na história, sempre deixando os estudantes conversarem livremente. Estimular a conversa não significa propor questões de interpretação. A interpretação como atividade escolar pode, por vezes, furtar da criança a oportunidade de conhecer e compreender o mundo. É o momento dos estudantes se conectarem com a história. Esse momento de fruição contribui para a criatividade, imaginação e construção interna da temporalidade da narrativa. Neste momento não existem respostas certas ou erradas. Conversar sobre as impressões que a história causou pode prolongar o contentamento produzido por ela.

Apesar de o tema central da história ser a migração, é possível explorar outros temas difíceis de serem tratados com crianças de forma sutil e compreensível. Em diferentes momentos da narrativa outros temas, passíveis de discussão, ainda que de forma não explícita, podem surgir, como guerra, morte, cultura, fronteiras, preconceito e outros. É conveniente que o professor traga o conhecimento na medida da curiosidade e da dúvida dos estudantes, pois são temas que podem ser inacessíveis para crianças; muitos deles ainda não tiveram a oportunidade de conversar no ambiente familiar ou com amigos, seja porque ainda estão em processo de apropriação da língua, seja porque as pessoas mais próximas não sabem Libras ou não proporcionaram conversas sobre o tema.

E, justamente por isso é preciso abordar. Mas essa abordagem precisa ser iniciante, sempre considerando o olhar inaugural.

A análise focou na possibilidade do desenvolvimento cognitivo a partir do tema principal da história, a “migração”, por conta de um recorte necessário. Contudo, outros objetos de conhecimento e habilidades poderiam ser trabalhadas a partir da história e do tema migração, com vistas ao desenvolvimento cognitivo no Ensino Fundamental: os diferentes modos de vida em diferentes lugares; os diferentes tipos de meios de transporte, os cuidados e riscos na sua utilização; os diferentes grupos sociais (diversidade cultural, desigualdades sociais, respeito às diferenças sociais, culturais e históricas) etc.

Avistamos que para haver uma interação da história com o conhecimento de mundo a partir dos objetos de conhecimento tratados na BNCC (BRASIL, 2018), é necessário que outros tipos de conhecimento sejam acionados e desenvolvidos concomitantemente. A análise aqui apresentada concentra-se no aspecto cognitivo, mas é possível o professor explorar uma multiplicidade de aspectos. A história pode despertar reflexões que possibilitem o desenvolvimento cultural-identitário, por exemplo. Pode proporcionar uma abordagem, ainda que de forma simples, das dificuldades a serem enfrentadas pela família em outro país que tem uma língua e uma cultura diferente, aproximando às dificuldades enfrentadas pelo surdo em relação à língua, à cultura e à identidade surda, mesmo sem saírem da sua cidade, do seu país.

A história também pode contribuir para o desenvolvimento linguístico, novos sinais podem ser aprendidos e o simples fato de a contação da história ser feita por uma professora surda é um encontro da criança surda com o outro surdo, pois muitas vezes a criança não tem esse modelo linguístico em casa, tampouco contando uma história, fato que acaba proporcionando, também, algum progresso identitário. Dentre as diversas possibilidades

didáticas, o professor pode realizar para além do momento de fruição:

Possibilidade didática 1: enviar um bilhete aos pais solicitando que caso a família tenha migrantes (nacionais ou internacionais), que enviem fotos, objetos ou documentos que contem a história da migração para ser feita uma exposição em sala. Caso nas famílias não tenham migrantes, o professor pode selecionar histórias, fotos e imagens pela internet ou em livros e revistas para fazer um mural. A atividade ainda permite compreender que fotos e imagens também compõem um texto e uma história; desenvolvendo habilidades previstas na BNCC (2018).

Possibilidade didática 2: coletivamente, os alunos podem marcar no mapa mundial ou no mapa do Brasil da biblioteca da escola a origem das famílias ou das histórias pesquisadas. Ao receberem cópias do mapa, podem marcar o trajeto percorrido e ainda colorir o Brasil ou dados estados do Brasil. O professor pode escolher alguns países ou estados para pesquisarem juntos na internet sobre eles, fazendo buscas de imagens para perceber visualmente diferenças culturais.

Possibilidade didática 3: é possível explorar o tema da viagem e cada aluno relatar para onde já viajou. O professor pode fazer uma exposição sobre a própria cidade, contando uma história que ocorreu ali e pedindo para os alunos falarem dos locais que conhecem na cidade, descrevendo-os.

Chamamos a atenção mais uma vez para os riscos de o professor, sem querer, “aniquilar” o texto literário, tornando-o um pretexto para uma avalanche de conteúdos. Não é necessário o professor parar a história para fazer referência aos conhecimentos de mundo e realizar as atividades aqui sugeridas. A contação de histórias é também uma viagem, uma viagem literária pensada para que as crianças se deliciem com esse momento. A história por si já trabalha a criança internamente sem que aluno e professor se deem conta disso. Logo, não se trata de conhecimento acumulado, mas de conheci-

mento a ser vivido/construído. É preciso ponderar o que levar e como levar, considerando, sempre, as características dos sujeitos, o nível de apropriação de linguagem, as habilidades de compreensão, leitura e produção em Libras, pois talvez falte conhecimento linguístico para a realização das atividades propostas.

Possibilidades de desenvolvimento linguístico proporcionado pela história *O Feijãozinho surdo*, de Liège Gemelli Kuchenbecker

A história *O Feijãozinho Surdo* é contada em língua de sinais apenas com o apoio de imagens. As imagens vão sendo apresentadas conforme o desenrolar da história. A contadora inicia apresentando a história que vai ser contada e mostra a capa do livro, em seguida apresenta os personagens da história. À medida que ela sinaliza o nome de cada personagem, aponta para sua imagem, o que facilita a associação e apropriação por parte da criança.

Do ponto de vista linguístico é possível, por parte da criança, uma identificação com o contador que está usando a língua de sinais de uma maneira livre, fluida e artística diante da criança, assim a criança tem condição de pensar em língua de sinais porque está recebendo uma história em língua de sinais. À proporção que vai acompanhando a história, a criança constrói gradativamente o enredo, vai aprendendo novos sinais, a estruturação das frases; apreendendo e apropriando da língua pela imersão na história, assim como pela identificação de dada imagem a dado sinal. A criança vai se apropriando da língua sem que o professor precise parar a história e explicar que tudo isso faz parte da gramática da língua e de seu funcionamento.

Estamos considerando neste artigo o desenvolvimento linguístico para além do conhecimento lexical e da gramática da lín-

gua, mas como uma competência discursiva progressivamente construída inicialmente até por meio de gestualidades. Pelo fato dessa história apresentar distintas escolas para surdos, tema com algum grau de complexidade, recomendamos que seja oferecida a alunos que já percorreram algum caminho na apropriação da Libras. O professor pode estimular as crianças a opinarem sobre o final da história a partir da pergunta deixada pela contadora “Fim! Fim? Ou o começo de uma nova história na vida do Feijãozinho?” (4min. 52seg). A pergunta final permite refletir: para qual escola eles acreditam que o Feijãozinho Surdo foi e por quê? Quais as diferenças entre as duas escolas? Como eles acreditam que o Feijãozinho Surdo está se sentindo nessa escola? Será que a família do Feijãozinho também aprendeu Libras? As perguntas servem de mediação para o desenvolvimento linguístico no sentido em que propomos, para além do campo da metalinguagem, além de contemplar o uso que a criança faz da língua para se referir a si e ao outro. Essa reflexão irá permitir, ainda, que a criança se identifique com o personagem e perceba que não está sozinho. As opiniões podem se transformar em uma produção de um final para a história mediada pelo professor e registrada através de desenhos.

Para o Feijãozinho Surdo e para as crianças que apreciarem essa história a resposta à pergunta final da história pode ser: vemos, no final, o começo da apropriação de sua língua e da possibilidade de se expressar; o começo do pertencimento a uma cultura e do desenvolvimento da identidade surda.

Como os personagens da história são representados por um dos produtos mais tradicionais da alimentação dos brasileiros, caso o professor queira, pode trazê-lo para a construção do conhecimento de mundo, abordando questões relacionadas ao plantio e ao cultivo do feijão, o uso consciente do solo, os hábitos alimentares e a ocorrência de distúrbios nutricionais ocasionados pela falta do consumo, dentre outros

conhecimentos que podem ser desenvolvidos na disciplina de Ciências, proporcionando ampliação do conhecimento de mundo.

Possibilidade didática 1: elaborar/apresentar glossários/dicionários bilíngues em Libras aos estudantes, explicando o seu significado e sua utilização, assim (se forem alfabetizados) poderão começar a utilizar sozinhos quando surgir alguma dúvida sobre sinais ou palavras desconhecidas. Posteriormente, o professor pode assessorar os estudantes na produção dos seus próprios glossários que podem conter sinais, palavras, frases e imagens. Nesta história a construção do glossário pode ser feita a partir de sinais geradores como, por exemplo: ESCOLA – PROFESSOR – AULA – APRENDER e/ou a partir de sinais como: FAMÍLIA – PAI – MÃE – FILHO.

O professor pode solicitar aos pais que enviem fotos das crianças e de suas famílias e orientá-las a reproduzirem os nomes dos familiares com a datilologia. O professor pode a partir dos sinais de PAI e MÃE apresentados na história trabalhar as variações linguísticas presentes nas diferentes regiões do país. Naturalmente, a ampliação do vocabulário se dá a partir da contextualização. A criança provavelmente não irá interromper a história por não ter entendido um determinado sinal. Ela irá pelo contexto apresentar hipóteses que serão ou não confirmadas com a construção do glossário. É preciso permitir à criança elaborar hipóteses.

Possibilidade didática 2: assessorar os estudantes na produção de um reconto coletivo. O professor pode iniciar o reconto da história, parar em um determinado ponto e pedir para que alguém continue e/ou ir mediando com perguntas sobre o que aconteceu depois; fazer o reconto por meio de desenho e /ou por meio da Libras, com registro em vídeo, é mais uma possibilidade. “Ao fazer o registro de ideias e pensamentos por meio de vídeos em Libras [...] as crianças têm, por meio de suas produções, material para reflexão sobre os conhecimentos do mundo e da língua que ela usa para conhecer

o mundo [...]” (STUMPF e LINHARES, 2021b, p.81).

A atividade trabalha a produção e a organização textual sinalizada; o uso de recursos linguísticos da Libras; permite utilizar sinais e expressões que marcam o espaço-tempo; explicita a compreensão da história a partir da repetição de trechos; exercita a memória, apoiando-se na atenção durante a contação da história. A memória e a atenção são funções cognitivas que ajudarão processar, armazenar e acessar as informações da história em outros momentos, estabelecendo relação com outras informações e transformando em conhecimento de mundo.

Possibilidade didática 3: o professor pode perguntar aos alunos se eles perceberam algum sinal desconhecido na história. A partir das indicações, pode selecionar os sinais mais recorrentes para explorar os diversos contextos de uso em que ele pode aparecer. É possível, ainda, explorar a forma dos sinais, observando a configuração de mão e o movimento, por exemplo, aludindo semelhanças/diferenças com sinais já conhecidos, se for o caso.

Potencial de desenvolvimento cultural-identitário proporcionado pela história *Tibi e Joca*, de Cláudia Bisol

A contação da história *Tibi e Joca: uma história de dois mundos*, diferente dos vídeos analisados anteriormente, conta com a tradução oral. À medida que a história vai sendo contada, as páginas do livro vão sendo mostradas. O livro exibe pouca escrita, apenas palavras em algumas páginas acompanhadas da figura do boneco Tibi que sinaliza a palavra de cada página, o que permite à criança acompanhar a história e fazer relação das imagens com as palavras em Português e a sinalização. No mesmo canal o professor Daniel mostra em outro vídeo o vocabulário da história. O vídeo pode ser utilizado pelos professores para o desenvolvimento vocabular das crianças.

Tendo em vista que a identidade surda é algo em construção e que é formada no relacionamento surdo-surdo, a história representa um momento de interação entre os surdos e de troca de experiências e vivências para essa construção. Se pensarmos em algumas escolas inclusivas, talvez esse encontro surdo-surdo só fosse se efetivar fora da sala de aula, fora dos muros da escola, na adolescência ou na idade adulta, pois as crianças ainda não tem autonomia para ir a esse encontro, mas a contação da história está antecipando esse momento, trazendo uma história da literatura surda, contada por um professor surdo.

Seguramente, para essa história o ideal seria não estruturar uma atividade pedagógica, mas deixar apenas que a história se manifeste no interior da criança e se relacione com sua história pessoal, trabalhando a identidade surda e a dimensão intercultural das comunidades surdas, proporcionando a compreensão da trajetória de vida das pessoas surdas inseridas na sociedade ouvinte (STUMPF; LINHARES, 2021b). Após esse momento, seria possível compartilhar compreensões numa interação mais livre. Contudo, é possível também direcionar essa construção didaticamente e, a seguir, apresentamos algumas propostas de atividades inspiradas em Stumpf e Linhares (2021b).

Possibilidade didática 1 - convidar surdos usuários de Libras para contar a sua história de vida, dialogar sobre seus sentimentos em relação a ser surdo. Posteriormente, o professor pode conversar com os estudantes sobre os contextos de suas vidas familiares e da descoberta da surdez. O professor poderá enviar questionários para a família para que respondam sobre como descobriram a surdez do filho, que decisões tomaram a partir da descoberta, os caminhos que percorreram até chegar na Libras e na escola, se participam da comunidade surda, de alguma associação e outras questões que as crianças tiverem curiosidade; ou ainda pode convidar pais de alguns dos alunos para uma conversa sobre isso.

Possibilidade didática 2 - assessorar os alunos na construção de autobiografias sinalizadas. Podem combinar alguns itens que todas as autobiografias devem conter, como: nome, idade, onde nasceu, o que gosta de fazer, entre outros.

Possibilidade didática 3 - caso a cidade tenha uma associação de surdos, é possível convidar um representante para falar sobre o trabalho que desenvolvem e/ou agendar uma visita para conhecerem a história da instituição, o número de participantes surdos, quem são os líderes, o que tem sido feito na associação etc. Caso a cidade não tenha uma associação, o professor pode buscar na internet informações sobre as associações mais próximas e apresentar para os alunos.

As atividades sugeridas potencializam os efeitos da história contada. Permitem conhecer a história dos surdos que estão ao seu redor e compreender a importância da participação em associações de surdos. “Isso é muito importante para auxiliar na transformação de sentimentos negativos em positivos, os quais podem ocorrer se o aluno pensar que ser surdo é um problema [...]” (STUMPF; LINHARES, 2021b, p.162). É importante, também, para a construção e fortalecimento da identidade surda, pois contribuem para que os surdos entendam que não estão sozinhos, que fazem parte de uma comunidade e de uma cultura surda.

Há ainda duas atividades que podem ser empreendidas após qualquer história, como as que mostramos a seguir. A primeira pode ser feita sempre, a segunda, apenas algumas vezes, para não se tornar repetitiva, e porque precisa ser reservada a histórias menos complexas: 1) imprimir diferentes *emojis*, colar em varinhas e disponibilizar para os estudantes após a contação de histórias para que escolham o *emoji* que melhor representa o sentimento em relação à história. Estimular as crianças a reproduzirem o *emoji* escolhido através de expressões frente ao espelho. A atividade é uma forma de o estudante manifestar o seu sentimento em relação à história (se gostou ou não, se ficou triste ou

alegre); ainda trabalha aspectos gramaticais da Libras e o estímulo a utilização de expressões faciais na sinalização. 2) Ajudar os estudantes na organização de uma dramatização ou teatro que simule o cenário e os personagens da história e reproduza de forma simples as interações entre eles. A atividade permite praticar a incorporação simples das ações dos personagens; expressar a criatividade; estimular o convívio social e o desenvolvimento da linguagem e do pensamento por meio do uso de recursos linguísticos.

Estimulamos o professor a prioritariamente contar histórias ao vivo, mas nada impede de se explorar também histórias em vídeo. As crianças muitas vezes pedem “conta de novo” e não há problema nenhum em repetirmos a mesma história/vídeos várias vezes: da primeira vez tudo é novidade para criança, nas contações seguintes o contentamento se renova; já sabendo o que vai acontecer, é possível se identificar ainda mais com a história e com os personagens; apreciar os detalhes e ampliar a construção de sentidos, do conhecimento de mundo, do linguístico e do interacional. Segundo Caldin (2009, p. 11), a narração “[...] pode proporcionar: a catarse, na medida em que libera emoções; a identificação com as personagens [...]; e a introspecção, ou seja, a educação das emoções”. A introspecção é entendida por Caldin (2009) como uma percepção interior que permite refletir sobre as emoções. Assim, histórias contadas em Libras podem provocar conexões e reflexões a partir da identificação com os personagens e a partir da introspecção do que foi contado e dos sinais apresentados, permitindo que as crianças reflitam sobre elas mesmas, sobre os outros e o mundo a sua volta, expressando essa compreensão por meio de seu modo de ser surdo.

E assim termina esse artigo...

Por meio da seleção e exploração de três vídeos de contação de histórias disponíveis em canais do *YouTube*, buscamos mostrar as

contribuições da contação de histórias em Libras para a educação de surdos no Ensino Fundamental.

Ao participar da contação de histórias em língua de sinais, as crianças entram em contato com aspectos linguísticos que ajudam na apropriação e vivência da língua. O aprendizado da língua de sinais no que se refere ao vocabulário e estruturação de sentenças ocorre de forma contextualizada, oportunizando seu uso em diferentes espaços e tempos, possibilitando a compreensão de si e do outro. A criança entra em contato também com conteúdos previstos no currículo escolar, promovendo o conhecimento de mundo e o desenvolvimento da cultura e da identidade surda, como visto. Isso oportuniza à criança refletir sobre esses conhecimentos e expressar opiniões; conhecer a cultura surda e construir a sua própria identidade, seja a partir das representações surdas dos personagens das histórias, seja a partir da análise de elementos culturais que a história traz, proporcionando o estabelecimento de relações e diferenças entre o mundo surdo e o ouvinte.

Desse modo, reafirmamos que a contação de histórias em Libras contribui para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário de estudantes surdos no Ensino Fundamental, ainda que as intencionalidades por parte do professor não estejam postas. Por outro lado, se o professor direcionar o seu fazer em sala de aula, o desenvolvimento será ainda mais profícuo. Salientamos que não pretendemos reduzir a prática da contação de histórias a um recurso pedagógico, tampouco dizer que na contação de histórias está a solução para todas as dificuldades de desenvolvimento das crianças surdas, mas não podemos desconsiderar o grande potencial que as histórias têm para o desenvolvimento de crianças surdas.

Embora este artigo se encerre aqui, a discussão sobre o tema não finaliza nessas linhas. Daremos continuidade à pesquisa investigando em que medida e com que finalidade professores de surdos utilizam-se da contação de

histórias e quais são as imagens que constroem dessa prática. Ademais, analisaremos os aspectos linguísticos e pedagógicos da performance de professores de surdos contadores de histórias, a fim de averiguar elementos e estratégias capazes de tornar a prática mais atrativa e contributiva para os alunos surdos.

REFERÊNCIAS

ALELIBRAS, Tibi e Joca – **Uma história de dois mundos**. *YouTube*, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCg_Ya32LpS5q1wz-gkdANthg/videos. Acesso em: jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 25 abr. 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Diário Oficial da União, 4 ag. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** : Introdução. V.1. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

CADA ENCONTRO EU CONTO UM CONTO. **O Feijãozinho Surdo**, *YouTube*. 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oFc42M8N1XI>. Acesso em: Jan. 2022.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012,

CALDIN, Clarice Fortkamp. **Leitura e terapia**. 2009. 216f. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92575>. Acesso em: 05 abr. 2022.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem**

idade. São Paulo: Ática, 1999.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngue para surdos**: identidade, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 213f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193718>. Acesso em: jan. 2022.

GALEANO, Eduardo. In: PALACIOS, Fernando; TERENCEZZO, Martha. **O Guia Completo do Storytelling**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016, *E-book Kindle*.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KARNOPP, Lodenir. **Literatura Surda**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2008.

MÃOS AVENTUREIRAS, **A viagem**. *YouTube*, 22 de agosto 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EWbRo8wLeb0&t=369s>. Acesso em: 24 maio 2021.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. (Orgs.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: ULBRA, 2011, p. 71-90.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Tradução: Cristina Monteiro e Mauro de Campos Silva. Porto Alegre: AMGH, 2013.

POKORSKI, Juliana de Oliveira. **A beleza e a luta das mãos**: representações na literatura surda. Curitiba: Appris, 2020.

PRADO, Rosana. Educação bilíngue de alunos surdos: as contradições entre políticas públicas de inclusão, legislação e afirmação da comunidade surda. **Revista Arqueiro**, n.35, p. 80-98, jul-dez, 2017. Disponível em <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/download/1074/1042/3087>. Acesso em: 10 mai. 2022.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**:

a aquisição da linguagem. Reimpressão, Porto Alegre: Artmed, 2008.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **A escrita de si**: discursos sobre o ser surdo e a surdez. 2008. 186 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ALDR-7LXNMP>. Acesso em: 04 set. 2021.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo; LARA, Gláucia Muniz Proença. Narrativas de vida e construção de identidades nas comunidades surdas. In: MACHADO, Ida Lucia; MELO, Mônica Santos de Souza (Orgs). **Estudos sobre narrativas em diferentes materialidades discursivas na visão da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, FALE/UFMG, 2016.p. 283 – 298. E-book.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Belo Horizonte: Aletria, 2020.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: esse o outro não estivesse aí? Tradução: Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2013.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (Orgs). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos**: da Educação Infantil ao Ensino Superior - Fundamentos históricos e conceituais para curricularização da Libras como primeira língua . V.1. Petrópolis: Arara Azul, 2021a. Disponível em https://editora-arara-azul.com.br/site/catalogo_completo. Acesso em: 09 abr.2022

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida. (Orgs). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos**: da Educação Infantil ao Ensino Superior - Ensino de Libras como L1 no Ensino Fundamental: do 1º ao 9º ano e EJA V.3. Petrópolis: Arara Azul, 2021b. Disponível em https://editora-arara-azul.com.br/site/catalogo_completo. Acesso em: 09 abr.2022.

ZENI, Adriane de Fátima. **Prof, conta uma história!**: manual para o professor que tem desejo de contar histórias. Curitiba: Appris, 2018. *E-book Kindle*.

Recebido em: 01/07/2022

Aprovado em: 05/09/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

“VITÓRIA, VITÓRIA, ACABOU A HISTÓRIA!”: NARRATIVAS INFANTIS EM *PODCASTS*

Letícia Águia Bento Ferreira*

Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

<https://orcid.org/0000-0001-9280-0870>

Lidnei Ventura**

Universidade do Estado de Santa Catarina

<https://orcid.org/0000-0003-4310-2632>

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre a produção de *podcast* por um grupo de crianças pequenas de uma unidade pública de educação infantil. A pesquisa aproxima os campos da narrativa, numa visão benjaminiana de intercâmbio de experiências, tecnologias digitais de produção de *podcast* e educação infantil. Utilizou-se a pesquisa qualitativa, de natureza narrativa, a partir da qual foram coletadas histórias de crianças para produção de *podcasts* que foram publicados em plataformas on-line. A coleta dos dados ocorreu por meio de observação participante, registro em diário de campo e em gravações de rodas de conversa e de contações em *podcast*. O material foi interpretado de acordo com a hermenêutica fragmentária de Walter Benjamin. Fundamentados nesse autor, os pesquisadores tomam a criança como sujeito produtor de narrativas de experiências comunicáveis. Os resultados iniciais indicam que a produção de *podcasts* por crianças da educação infantil ampliam o espaço narrativo e se tornam importantes meios de potencializar suas experiências.

Palavras-chave: narrativas; *podcast*; educação infantil; pesquisa narrativa.

ABSTRACT

“VICTORY, VICTORY, THE STORY IS OVER!”: CHILDREN’S NARRATIVES IN *PODCASTS*

This article presents results of a research that discusses the production of a podcast by a group of young children from a public institution of early childhood education. The research brings together the narrative field, digital technologies of podcast production and early childhood education. Qualitative research, of a narrative nature, was used, from which children’s storytelling were collected to produce podcasts that were published on online platforms. The data collection

* Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: leticia.snos@gmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: llrvventura@gmail.com

happened through the observation of the participants, registration in a field diary and recordings of conversation circles and tellings in podcast format. The material was interpreted according to the fragmentary hermeneutics of Walter Benjamin. Fundamented in this author, the researchers take the child as a producer of narratives of communicable experiences. The initial results indicate that the podcast production by children in early education amplifies the narrative space and becomes an important means of enhancing their experiences.

Keywords: narratives; podcast; early childhood education; narrative research.

RESUMEN

“¡VICTORIA, VICTORIA, SE ACABÓ LA HISTORIA!”: NARRATIVAS INFANTILES EN PODCASTS

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre la producción de podcasts por parte de un grupo de niños pequeños de una unidad pública de educación infantil. La investigación reúne los campos de la narrativa, las tecnologías digitales de producción de podcasts y la educación infantil. Se utilizó una investigación cualitativa, de carácter narrativo, a partir de la cual se recolectaron cuentos infantiles para la elaboración de podcasts que fueron publicados en plataformas online. La recolección de datos se realizó a través de la observación participante, el registro en un diario de campo y grabaciones de círculos de conversación y cuentas de podcast. El material fue interpretado según la hermenéutica fragmentaria de Walter Benjamin. Con base en este autor, los investigadores toman al niño como productor de narrativas de experiencias comunicables. Los resultados iniciales indican que la producción de podcasts por parte de los niños de la educación infantil amplía el espacio narrativo y se convierte en un medio importante para enriquecer sus experiencias.

Palabras clave: narrativas; *podcast*; educación infantil; investigación narrativa.

Introdução

O título deste artigo foi extraído das palavras mágicas do ritual que finaliza as histórias contadas pelas crianças da unidade de educação infantil onde ocorreu a pesquisa,¹ tornando-se um mantra que coroa o final de algumas histórias criadas por elas. E assim terminam as histórias inventadas pelos pequenos narradores e parceiros da aventura que vamos narrar: “Vitória, vitória, acabou a história!” A vitória se refere aqui tanto ao desfecho glorioso dos

clássicos contos de fada, quando as personagens que são salvas de algum encantamento, quanto remetem à moral da história, como um conselho ou provérbio legado aos incautos. Como diz Walter Benjamin (2012, p. 216), “o narrador é um homem [mulher] que sabe dar conselhos ao ouvinte”.

O primeiro sentido pode ser atribuído também a esta pesquisa narrativa, porque enquanto narram sua saga de investigação, os pesquisadores assumem os riscos de pesquisar “com” e não “sobre” crianças pequenas, o que vale dizer que têm que conjurar alguns feitiços e desencantar outros tantos. Entretanto, nesse caso, é preciso variar o bordão, que ficaria mais

1 A pesquisa foi realizada no Núcleo de Educação Infantil Municipal Orisvaldina Silva, situado no bairro Lagoa da Conceição, na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, tendo sido aprovada pelo Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) nº 5.085.294 da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

ou menos assim: “Vitória, vitória, não acabou a história!” Isso porque, seguindo a esteira benjaminiana, a narrativa está imersa numa infundável multiplicidade de sentidos alegóricos, como algo sempre carente de atribuição de significado. Sobre essa questão, Benjamin (2016, p. 188) lembra que “a ambiguidade, a pluralidade de sentidos, é o traço essencial da alegoria; [...] Por isso a ambiguidade entra sempre em contradição com a pureza e a unidade da significação”. Nesse rastro, o que temos aqui é uma contação de histórias inacabadas e, como diz o ditado: “quem conta um conto aumenta um ponto.”

De acordo com o quadro conceitual adotado por esta investigação, conforme reflexões de Walter Benjamin (2012) e Paul Ricoeur (2010), a faculdade de narrativa nos constitui como espécie, e é decisivo o seu papel ontológico no processo de humanização. Em outras palavras, nos tornamos humanos pela narração, pela capacidade de nos situarmos no tempo e no espaço e de comunicarmos nossas experiências. É nesse contexto que tempo, memória e experiência se imiscuem nos processos narrativos, dando sentido à vida humana.

Benjamin (2012) fala também da capacidade humana de transmissão de experiências pela narração. Em seu influente ensaio *O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov* (BENJAMIN, 2012), de 1936, ao discutir a decadência de experiências verdadeiras na modernidade, atribui esse fenômeno à perda generalizada de espaços coletivos de narração, levando à atrofia da narração. Assim ele reflete sobre essa problemática:

[...] a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. É cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize. É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 2012, p. 213).

Por seu turno, Paul Ricoeur (2010) defende na sua obra monumental, *Tempo e narrativa*, a

tese de que é pela narração que se torna possível a experiência humana de compreensão da temporalidade, configurando por meio dela a própria constituição do *Dasein* (“ser-aí no mundo”). Segundo o autor francês:

O mundo exposto por toda obra narrativa é sempre um mundo temporal. Ou, como repetiremos várias vezes no curso desta obra: o tempo se torna tempo humano na medida em que está articulado de maneira narrativa; em contraposição, a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal. (RICOEUR, 2010, p. 9).

Como se pode depreender dos autores citados, a modernidade esgarça o paradoxo da narrativa, pois na medida em que se apresenta como condição ontológica fundamental, cada vez mais os espaços narrativos se encontram em declínio.

É desse paradoxo que emerge a relevância da presente pesquisa, que investiga a produção de narrativas em *podcasts* por crianças da educação infantil, principalmente no que concerne a dois aspectos fundamentais: 1) Ao longo das eras, como argumenta Benjamin (2012), a musa da narrativa – *Mnemosyne*, a que rememora – tem encontrado outras formas de manter viva as condições da narração. Desse modo, narrativas em *podcasts* podem se converter em novas formas de partilhar histórias, aproveitando-se das tecnologias disponíveis para amearhar e comunicar experiências por meio da narração. Como se pode ainda deduzir das reflexões de Benjamin (2015) no influente ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, o meio técnico funciona como uma caixa de ressonância das percepções humanas em cada tempo histórico. Desse ângulo, os atuais meios digitais permitem novas formas de se sentir e perceber o mundo contemporâneo, tanto para os adultos quanto para as crianças; 2) Narrativas são momentos de ipseidade, isto é, são circunstâncias de encontro do sujeito individual ou coletivo consigo mesmo – *ipse*, em grego, refere-se a “si-mesmo” –, pelas quais dá sentido à sua própria temporalidade e identidade.

Ancorada nessas duas dimensões, a questão que investiga esse artigo é “Como as crianças da educação infantil usam narrativas para partilhar suas experiências e como o uso de *podcast* pode ampliar o espaço narrativo?”.

A pesquisa atravessa e é atravessada por três campos principais: narrativas, educação infantil e mídia-educação. O objetivo é aproximar e integrar os campos da narrativa, numa visão benjaminiana de intercâmbio de experiências, e tecnologias digitais de produção de *podcasts* no âmbito da educação infantil.

A proposta teórico-metodológica foi de discutir e operar com o conceito de experiência infantil, a partir das contribuições do pensador alemão Walter Benjamin, para identificar nas relações educativo-pedagógicas como se articulam as narrativas das experiências infantis com as memórias das crianças. Tais narrativas foram coletadas nas rodas de conversa, observando-se como nesse espaço-momento são acionadas lembranças que revelam modos de interação e interpretação do mundo pelas crianças.

Entendemos que esta pesquisa dialoga diretamente com o objetivo do presente dossiê, pois comunga da dimensão educativa subjacente ao trabalho com narrativas, principalmente na educação infantil, quando as crianças estão se apropriando de modo cada vez mais complexo da transmissão de suas experiências pela linguagem oral.

A pesquisa narrativa e a narrativa como pesquisa: a abordagem metodológica

Operar com pesquisa narrativa é se sujeitar a alguns tipos de intempéries – feitiços e encantamentos também –, além de andar por um caminho contestado, cuja definição se encontra em litígio (ANDREWS; SQUIRE; TAMBOKOU, 2008). Além do que, pelas tentações que provoca, facilmente coloca em risco qualquer pretensão de objetividade. Esses sinais

são nítidos nas palavras de Andrews, Squire e Tamboukou (2008, p. 13), que apresentam parte das dificuldades: “[...] a pesquisa narrativa, embora seja popular e envolvente, é difícil [...] Os dados narrativos podem facilmente parecer esmagadores: suscetíveis a intermináveis interpretações, por sua vez, triviais e profundamente significativos.”

Ao fim e ao cabo, a pesquisa narrativa é “[...] o estudo de como os seres humanos experimentam o mundo, e pesquisadores narrativos coletam essas histórias e escrevem narrativas de experiência” (MOEN, 2008, p. 292). Nessa modalidade de pesquisa, o fenômeno a ser investigado é a vida das pessoas, que se expressa na forma de narrativas de vida e (auto)biografias. E no afã de captar toda complexidade possível do fenômeno narrativo, o sujeito pesquisador se põe a coletar dados, lançando mão dos recursos mais variados a fim de capturar a multiplicidade comunicativa do sujeito, como disse Bakhtin (2003, p. 395), o “ser expressivo e falante”. Desta forma, a pesquisa narrativa trabalha com as diversas manifestações deste ser que se expressa e se comunica. Por sua vez, o pesquisador constrói novas narrativas acerca das experiências que lhe foram transmitidas, atuando na esteira do contador de histórias benjaminiano,² aquele que manipula a matéria viva das experiências próprias e alheias, tornando-as comunicáveis.

Trabalhar com a pesquisa narrativa pressupõe considerar três dimensões integradas: a narrativa como referencial gnosiológico – um modo de reflexão sobre o percurso da investigação; a narrativa como processo epistemológico – uma preocupação constante sobre a natureza crítica, porém flexível da metodologia narrativa; e a narrativa como modo de exposição da pesquisa – uma forma de contar sobre os achados da investigação. Moen (2008, p. 291) sintetiza bem essas dimensões complexas, e até mesmo paradoxais, da pesquisa narrativa:

2 Um dos mais expressivos estudiosos de Benjamin para a língua portuguesa, o português João Barrento, traduz o título do ensaio *Der Erzähler* como *O contador de histórias* (BENJAMIN, 2018).

Meu ponto de partida é que a abordagem narrativa é um quadro de referência, uma forma de refletir durante todo o processo de investigação, um método de pesquisa, e um método para representar o estudo da pesquisa. Assim, a abordagem narrativa é tanto o fenômeno quanto o método [...], um postulado que alguns podem achar um pouco confuso e avassalador.

Como se vê, o empreendimento narrativo desafia o cânone *more geométrico* (modo geométrico) (BENJAMIN, 2016) da metodologia positivista, pois não se trata de uma viagem solitária do cogito e nem uma manifestação empírica da natureza ou do fenômeno. Está mais para uma viagem com os outros da pesquisa, seus interlocutores, seus sujeitos narradores, enfim, seus parceiros e cúmplices.

A pesquisa narrativa foi escolhida como caminho mais adequado para a compreensão e apreensão das narrativas elaboradas pelas crianças, no contexto da educação infantil, lócus da pesquisa, uma vez que o objeto de estudo são as histórias contadas por crianças, cuja peculiaridade é de expressar a comunicabilidade de suas experiências. Segundo Martins e Tourinho (2017, não paginado):

[...] a pesquisa narrativa tem como sustentação histórias, relatos e imagens do passado, momentos, fragmentos e situações, experiências e ações alojadas na memória. Quando acionados pelos sujeitos, esses momentos, fragmentos, situações e imagens podem ser revividos e refeitos, em forma de narrativa.

A coleta de dados foi realizada por meio da observação participante (MINAYO, 2011), com imersão da pesquisadora no campo. Quanto aos instrumentos técnicos para formação do *corpus* da pesquisa, foram usados o caderno de campo para as anotações, gravações de áudios e imagens, além dos episódios gravados com recursos de gravação e edição no computador, por meio do aplicativo *Audacity*.³

A pesquisa teve como campo de estudo o Núcleo de Educação Infantil Municipal Orisvaldina

Silva (NEIMOS), da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), e os sujeitos da pesquisa foram 14 crianças entre 4 anos e 5 anos e oito meses de idade, que compõem um dos grupos desta unidade educativa. A metodologia foi adaptada aos sujeitos do estudo – crianças pequenas –, uma vez que o objetivo foi de realizar pesquisa com as crianças e não sobre as crianças, partindo da escuta atenta e dando visibilidade às suas experiências e ampliando os espaços narrativos.

A análise do material coletado durante oito semanas de atividades no campo de pesquisa foi realizada a partir da hermenêutica fragmentária de Walter Benjamin. Sobre essa concepção hermenêutica, Ventura (2019, p. 65) conceitua como

[...] um modo de interpretação que não somente valoriza, mas que apreende o fenômeno em seus estilhaços, ruínas, fragmentos; enfim, em cada peça do mosaico que em si mesmo manifesta a totalidade da ideia; em cada fragmento de pensamento há possibilidades de representação da ideia, havendo a necessidade de ir fundo nos detalhes, nos por menores.

As narrativas produzidas em *podcast*, além das que foram coletadas em outros momentos da roda de conversa, foram analisadas como miniaturas de significado (GALZERANI, 2005), mônadas benjaminianas, que são fragmentos de histórias com potência de parte-todo em que cada fragmento contém em si a multiplicidade na unidade: “[...] nesse sentido, a mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador.” (PETRUCCI ROSA et al., 2011, p. 205).

As gravações dos *podcasts* ocorreram após a estruturação do estúdio de gravação, que foi montado em uma sala cedida pela direção da unidade. Neste espaço, buscou-se construir um ambiente com referências de um estúdio real: a sala foi escurecida com TNT, foi colocada uma proteção acústica com caixas de ovos na parede

3 Software livre de gravação e edição de áudio desenvolvido por *The Audacity Team*. Disponível em <https://www.audacityteam.org/>.

e todo o piso foi coberto com tapetes, também sendo deixadas disponíveis outras materialidades para brincadeira, tais como computador, fones e microfones. Em uma mesa posicionada em frente a um grande espelho estava o equipamento para gravação. Todos esses elementos que compuseram o estúdio foram apresentados, discutidos e explorados com as crianças nas semanas anteriores, uma vez que a pretensão da pesquisa era envolvê-las em todos os processos com autonomia e, por isso, os artefatos tecnológicos (computador, máquina fotográfica/filmadora, fones e microfones) sempre estiveram à disposição e acessíveis a elas.

Pequenos narradores: o palco de contação e seus locutores

O campo de pesquisa, Núcleo de Educação Infantil Municipal Orisvaldina Silva, foi escolhido pela proximidade da pesquisadora com a comunidade escolar, profissionais e famílias, pois havia atuado nessa unidade como supervisora escolar durante 5 anos. E, também, pelo reconhecimento institucional da importância das narrativas infantis no desenvolvimento da criança e seu processo identitário. Inclusive, há nessa unidade educativa um ambiente propício para se pesquisar narrativas infantis, dada a sua trajetória na discussão de estratégias de ações pedagógicas que buscam ouvir as crianças, bem como a construção de planejamentos por indicativos sinalizados a partir dessas escutas atentas.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Núcleo de Educação Infantil Municipal Orisvaldina Silva (2021, p. 13) contempla “[...] um trabalho de auscultação das crianças, de elaboração de hipóteses e considerações sobre o vivido, de organização de tempos e espaços para que as relações possam se estabelecer”. É por meio da fala das crianças que “se revelam os indicativos, aqui entendidos como ponto fundamental para participação das crianças” (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL ORISVALDINA SILVA, 2021, p. 13).

Nesse contexto auspicioso, foi apresentado o projeto de pesquisa à equipe diretiva do NEIM, que o acolheu com interesse; logo em seguida, foi obtida autorização da Gerência de Formação da Secretaria Municipal de Educação para liberação do campo para pesquisa, assim como do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Como não pode haver contação de história sem o conhecimento do contexto em que ela se produziu, ou seja, aquela “matéria viva” de que Benjamin (2012) fala em *O narrador*, passamos a descrever melhor o lócus da pesquisa e seus sujeitos.

O NEIM Orisvaldina Silva é uma das oitenta e três unidades de educação infantil pública do município de Florianópolis, iniciando suas atividades em 1979, ainda instalada em uma escola básica, como era comum nessa época. Em 1983, foi denominado Núcleo de Educação Infantil Municipal Orisvaldina Silva, em homenagem a uma das primeiras e importantes professoras da comunidade. Somente em 1992 passou a ter um prédio próprio, ao lado da escola básica, com estrutura adequada para atender crianças da educação infantil, conforme exigências do poder público. Alguns anos depois, no ano de 2000, foi incorporada à sua estrutura o antigo prédio do posto de saúde do bairro, um casarão de arquitetura colonial portuguesa. Agregado este novo espaço, o NEIM Orisvaldina Silva passou a ter seis salas de referência para o atendimento às crianças, quatro no prédio principal e duas no prédio do casarão. No prédio principal, duas salas-referências compartilham um banheiro e outras duas têm banheiros próprios. Ainda compõem o prédio principal: cozinha, depósito de alimentos, lavanderia, sala do lanche para as profissionais, sala da direção, dois almoxarifados, dois banheiros para profissionais e famílias, o canto do Boi de Mamão e um espaço multiuso, que funciona como refeitório, espaço para apresentações, reuniões e outras propostas que necessitem de local coberto para interações.

O espaço externo é formado por quatro ambientes: o Parque da Goiabeira, onde ficam os brinquedos maiores de parque, o Jardim Secreto, a pequena sala compartilhada pela Biblioteca Infantil NEIM Orisvaldina Silva e a coordenação pedagógica; a Prainha, um espaço sem brinquedos e obstáculos, propício para brincadeiras de correr e escavações; o Parque da Amora, onde ficam os brinquedos de parque de menor altura; e a área do deck, o menor, mas não menos interessante, dos espaços externos.

Em 2022, o NEIM Orisvaldina Silva está atendendo sessenta e nove (69) crianças no período matutino e noventa (90) crianças no período vespertino, totalizando cento e cinquenta e nove (159) crianças matriculadas, distribuídas em cinco grupos (G2, G3, G3/4, G4, G5/6). A equipe de trabalho é formada pela diretora, supervisora escolar, onze (11) professoras, dois (02) professores de educação física, dez (10) auxiliares de sala, uma (01) cozinheira readaptada, quatro (04) profissionais de serviços gerais e três (03) cozinheiras.

O grupo com o qual a pesquisa foi realizada iniciou o ano com dezoito (18) matrículas, sendo que duas crianças não se apresentaram e outras duas, ainda em fevereiro, foram transferidas para o turno vespertino. Assim, quatorze (14) crianças, entre 4 anos e 5 anos e oito meses, compõem o G5/6 matutino e são os sujeitos e parceiros desta pesquisa, pequenos contadores de histórias.

Os profissionais que acompanham as crianças são a professora, uma auxiliar de sala, uma professora auxiliar e o professor de educação física. A sala referência do grupo fica no Casarão, e numa sala desativada ao lado desta foi montado o “estúdio de gravação” de *podcasts*.

O primeiro contato com as famílias ocorreu entre 09 e 11 de fevereiro, e foi neste período que a pesquisadora apresentou para a comunidade escolar, em reunião pedagógica e em reunião com as famílias, a proposta de pesquisa, além de solicitar a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como o termo de autorização de cessão

das imagens e áudios, para os interessados. Somente uma família não autorizou a participação de uma criança, sendo resguardado esse direito em todas as atividades propostas ao grupo.

No terceiro dia de atendimento e inserção no campo de pesquisa, as crianças foram organizadas em dois grupos pela manhã. Os familiares que pudessem, poderiam acompanhá-las nesse dia. A sala estava organizada com espaços que suscitavam a brincadeira, mas podia se perceber a insegurança das crianças, que procuravam ficar mais perto do seu familiar e das professoras do que dos colegas ou da pesquisadora. A roda de apresentação, organizada pelas professoras, foi o momento de escuta e fala ainda tímida das crianças, que trouxeram elementos/objetos que pudessem ajudá-las a falar sobre si e sobre o que fizeram ou brincaram nas férias; todos participaram, inclusive a pesquisadora, que se apresentou e mostrou ao grupo duas materialidades: o microfone e um livro de Walter Benjamin; o primeiro como o objeto que captaria as narrativas e o segundo como guia dos estudos por ela desenvolvidos. Apareceram elementos/objetos variados para a apresentação, tais como carrinhos, bonecas, bonecos, livros, fotos e plantas que desencadearam os primeiros diálogos, curiosidades e partilhas no grupo.

Foi acordado com a professora que a periodicidade dos encontros entre a pesquisadora e o grupo seria de três vezes por semana, tendo como compromisso, no começo de cada semana, encaminhar o planejamento das ações de forma mais detalhada, conforme o cronograma inicial da pesquisa; e compartilhar o registro semanal com a professora, que também se propôs a fazer o mesmo com a pesquisadora.

A partir dos dados de matrícula disponibilizados na unidade, constata-se que 57% das crianças do grupo moram no próprio bairro do NEIM e as demais residem nos bairros próximos. Todas as crianças do grupo chegam ao NEIM acompanhadas por um familiar, quase sempre pela mãe. Mais da metade (78,60%) do

grupo de crianças tem irmão ou irmã. Somente uma família declarou seu filho(a) como pardo, as demais declararam seus/suas filhos(as) como brancos(as). A renda média das famílias está entre 1 e 3 salários-mínimos. Pouco mais de 1/3 dos pais (37,50%) são nascidos na cidade de Florianópolis, 33,3% são de outros estados do Brasil e 29,2% não informaram sua cidade de origem.

As quatorze crianças do grupo escolheram codinomes para se autoneomarem nesta pesquisa e se apresentarem nas gravações dos *podcasts*. São elas: Belinha, Boneca, Borboletinha, Cama, Construtor, Homem Aranha, Homem de Ferro, Joaquina, Princesa, Raul, Sara, The Flash, Tubarão e Uva.

Como indicam diversos autores, pesquisar com crianças é uma atividade permeada de desafios. Por isso, nas semanas iniciais, a entrada da pesquisadora na sala era sempre muito discreta, procurando chegar sempre antes da primeira criança. É curioso perceber que, assim, como mais um elemento no ambiente da sala, era observada. Então, ocorriam as primeiras aproximações, tentando pequenos diálogos e, especialmente, colocando-se à disposição para brincar com elas. Com esse movimento, a pesquisadora almejava, como indicam Silva, Barbosa e Kramer (2008, p. 84), o que é primordial na pesquisa com crianças: “ouvir os ditos e os não ditos; escutar os silêncios.” Essas autoras destacam, ainda, que a pesquisa com crianças, por ser do campo das ciências humanas e sociais, está baseada em relações e, por isso, ver e ouvir são atitudes fundamentais ao pesquisador.

Alguns movimentos de aproximação foram necessários para que se pudesse, finalmente, “brincar de gravação”. Um deles foi trazer para as crianças conhecerem os artefatos tecnológicos que seriam usados durante a pesquisa. Para isso, no momento da roda, em uma grande caixa, foi-se rememorando com elas quem era a pesquisadora e qual o motivo de estar na sala com o grupo. Algumas crianças recordaram da primeira apresentação, quando foram trazidos

o microfone e o livro, mas quando saiu da caixa a lupa, as crianças começam a entender que haveria algum tipo de investigação. Na caixa, além da lupa e do microfone, tinha a máquina fotográfica, o computador, diferentes fones de ouvido e três livros de literatura, que seriam explorados durante as semanas da pesquisa.

Quando o computador saiu da caixa, foi retomada com as crianças a ideia de gravação de *podcasts* e que isso seria feito como esse equipamento. Mesmo diante de tantos objetos, elas ficaram atentas, momento esse aproveitado para realizar uma gravação coletiva ali mesmo. Foi apresentada a interface do programa *Audacity* e realizada uma pequena gravação coletiva, permitindo mostrar como aparecia o registro da voz humana na tela do computador, sendo ouvida atentamente por todos a primeira gravação.

Com auxílio e explicação de como usar os equipamentos, as crianças foram se aproximando desses elementos, que ficaram à disposição delas durante a pesquisa. Havia um misto de curiosidade e cuidado ao manipular a máquina fotográfica, em posicionar os fones de ouvido e um tanto de surpresa em ouvir a própria voz após as simulações de gravações no *Audacity*.

Brincadeira de gravação

As primeiras visitas ao estúdio foram bastante exploratórias para que as crianças se familiarizassem com o ambiente e conhecessem os equipamentos e suas funções. Tanto na mesa de gravação quanto com os equipamentos disponíveis para brincadeiras, as crianças vinham em pequenos grupos, entre três e quatro por vez. Na mesa de gravação, as reações iniciais foram de gritar, produzir sons aleatórios, criar palavras e acompanhar pelo computador a onda sonora da voz durante a gravação.

A experiência de ouvir suas vozes gravadas gerou curiosidade nas crianças, que começaram a ficar mais atentas aos aspectos técnicos da gravação, tais como a distância da boca em relação ao microfone, a entonação e a altura da voz; por

vezes, os próprios colegas faziam advertências, indicando que o som tinha ficado alto, pois visualizavam a linha vermelha de alerta apresentada pelo software na tela do computador.

Nessas experimentações de gravação foram usados alguns efeitos do programa, fazendo-se alterações para grave e agudo, o que rendia muitas risadas quando as crianças ouviam o resultado. Conforme ia se desenrolando o trabalho, aumentava a intimidade com os recursos técnicos, ampliando-se os repertórios de gravação, passando de palavras e sons aleatórios para gravação de cantorias, conversas por meio de entrevistas e leituras de histórias. Essas foram estratégias para envolvê-las, pois as crianças, por timidez ou insegurança, ficavam reticentes em participar desse momento, o que de certa forma se naturalizou quando tudo se transformou em uma grande brincadeira coletiva. Nessa brincadeira, algumas delas incorporaram as personagens de suas histórias, interpretando “fielmente” suas características, vozes e/ou sons característicos. Lembramos aqui de Vygotsky (1991, p. 117), quando percebeu em suas pesquisas que

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento.

O comportamento mimético das crianças na elaboração e produção dos *podcasts* certamente foi muito além do que poderia se esperar de crianças tão pequenas, que ainda estão se apropriando da linguagem oral, como se pode ouvir nas gravações. Foi possível perceber também o que Vygotsky (1991) se refere acima sobre entender o brinquedo como fonte de desenvolvimento, pois a cada gravação, audição e regravação dos episódios, eram visíveis as aprendizagens conquistadas pelo grupo em diversas dimensões.

Toda essa “brincadeira de gravação” estabe-

leceu entre as crianças e a pesquisadora uma relação de cumplicidade, e fez do estúdio um território de criação e autoria, onde o espontâneo, o improvisado e o inusitado aconteceram. Como diz Girardello (2014, p. 24): “Interações de cumplicidade, jogo e parceria entre educadores e as crianças são vitais para o pleno exercício da autoria infantil.” E foi nesse contexto de busca da autoria das crianças que os roteiros de gravação foram sendo estruturados. No espaço do estúdio surgiram os temas dos três episódios⁴ que narram as experiências e memórias das crianças no núcleo de educação infantil. Os temas não foram escolhidos aleatoriamente, mas ancorados nas rodas de conversa e nas experiências vivenciadas no NEIM, mescladas com a bagagem que trouxeram de suas convivências familiares e do entorno social. Walter Benjamin, ao analisar o conteúdo do brinquedo, remete-se à intrincada relação entre o microcosmo infantil e o macrocosmo social. Diz esse autor:

A criança não é nenhum Robinson, as crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são partes do povo e da classe a que pertencem. Por isso, o brinquedo infantil não atesta a existência autônoma e segregada, mas é um diálogo mudo, baseado em signos, entre a criança e o povo. (BENJAMIN, 2012, p. 266).

Na sua contação, as crianças acabaram por incorporar traços do narrador arcaico de que fala Benjamin, pois extraíram o conteúdo de suas histórias das suas vidas e de suas relações sociais, “profundamente enraizado no povo” (BENJAMIN, 2012, p. 221), fantásticas ou não, imprimindo na narrativa a sua marca.

O processo de criação, gravação e edição dos *podcasts* foi uma construção coletiva e colaborativa. E cada proposição envolveu a participação das crianças na gravação, escolha

4 Episódio 1: Coisas que eu gosto de brincar no NEIM; Episódio 2: Músicas que a gente canta no NEIM; Episódio 3: Era uma vez um castelo – esse episódio está dividido em três partes, pois consideramos que por se tratar de um *podcast* para crianças, eles não deveriam passar de 5 minutos de duração. Os episódios estão disponíveis no Spotify (NARRATIVAS INFANTIS EM PODCAST, 2019a) e no Google *podcast* (NARRATIVAS INFANTIS EM PODCAST, 2019b).

da trilha sonora, criação de histórias, escuta atenta para avaliação e cortes na gravação, além de possibilitar com que elas se envolvessem no processo que desejassem. Essa fluidez na participação gerou um grande engajamento do grupo durante a pesquisa.

Explicado minimamente o contexto da pesquisa e seus protagonistas, passamos às contações de algumas histórias, pequenas mônadas – miniaturas de significados – criadas oralmente pela turma, que evocam ao mesmo tempo elementos do microcosmo da vida no NEIM e das relações sociais do seu tempo, estabelecendo relações de interdependência entre o individual e o social. Deste modo, “as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmo no macrocosmo.” (BENJAMIN, 2012, p. 257).

Gravação de episódios de podcasts: rituais, sortilégios e feitiços...

“Vitória, vitória, acabou a história!”, assim terminam as histórias do terceiro episódio de *podcast*. Esse episódio, que está dividido em três partes, foi dedicado às histórias elaboradas pelas crianças a partir das suas experiências no NEIM envolvendo projetos e construções de castelos. A discussão acerca dos castelos emergiu da escolha do grupo de construir um elemento novo para a sala. Escolhido o castelo como tema de investigação, as crianças iniciaram a pesquisa sobre como eram construídos e quem eram seus moradores, o que mobilizou muitos diálogos, problematizações e desafios para projetarem e construírem coletivamente os castelos para a sala. Ao fim dessa obra, as crianças foram convidadas a criar histórias com o enredo “Era uma vez um castelo...”.

As histórias foram criadas e gravadas no estúdio. A professora, como escriba, registrava a história, ditada pelas crianças e, logo após, a pesquisadora fazia a gravação dos áudios. Para este artigo, trazemos duas histórias das muitas

gravadas – ambas do Episódio 3 –, para exemplificar o processo de produção da dissertação sob a análise da hermenêutica fragmentária benjaminiana.

Apresenta-se primeiro o contexto de produção em que se originaram as histórias (mônadas), que são transcritas na sequência.

Episódio de Podcast 3 – Era uma vez... um castelo (1ª parte, 2ª história)

Belinha e Sara já estavam no estúdio com a professora quando a pesquisadora chegou; tudo indicava que uma das meninas tinha soltado um pum e havia uma certa descontração sobre o ocorrido. A professora aproveitou o acontecimento e propôs que as meninas contassem uma história em que pudessem falar sobre pum, uma vez que isso acontece com todas as pessoas, e comentou sobre o livro *Até as princesas soltam pum*, de Ilan Brenaman, que em breve traria para o grupo conhecer. As meninas toparam o desafio e foram tecendo uma história de princesa perfumista de pum. Belinha, quando questionada sobre o cheiro do pum da princesa, disse que cheirava a lavanda. Entre risadas, finalizam a história com um baile perfumado. Durante a gravação, as risadas continuaram. Belinha fez a maior parte das gravações, mas as participações “especiais” de Sara são muito divertidas, ela vai se corrigindo em meio as falas, deixando a narrativa muito espontânea.

Mônada 1

A princesa que soltava pum com cheiro de lavanda

Era uma vez um castelo onde morava uma princesa que soltava pum.

Este pum era um perfume bem cheiroso. A princesa soltava um pum e colocava dentro de um vidrinho de perfume.

Com este perfume bem cheiroso, com cheirinho de lavanda, a princesa passava em seu corpo.

Assim cheirosa, ela colocava um vestido lindo e ia para o baile.

Vitória, vitória, acabou a história! (história criada pela Belinha e pela Sara).

Tudo pode ser salvo no conto de fadas, inclusive nossas pequenas mazelas da condição humana. Se um boneco de pau ou uma fera terrível pode virar gente, nada impede que os miasmas da princesa tenham cheiro de lavanda, afinal, está em xeque sua nobreza mais íntima. Benjamin diz que o primeiro narrador verdadeiro é o narrador do conto de fadas. Sua dupla função é de revelar as fragilidades da condição humana e encontrar meios de superá-las. Lembra Benjamin (2012, p. 232) o bordão clássico dos contos de fada: “E se não morreram, vivem até hoje.” Com isso se percebe um viés messiânico no conto de fadas, pois abre uma fresta estreita por onde se infiltra a salvação do frágil corpo humano no universo, acorrentado no mito. Nas epopeias clássicas (uma espécie de conto de fadas),⁵ a libertação humana do mito e suas danações vêm nos contos de fadas, como o centauro Quíron, que salva Prometeu da condenação eterna de Zeus – por ter roubado o fogo dos deuses e o ter dado aos homens –, como o beijo mágico do príncipe que salva a princesa do sono eterno provocado pela maçã envenenada, como o batismo cristão, que salva o recém-nascido do pecado original, ou como a lavanda, que reintegra a dignidade da princesa Sara, odorizando seu pum. Na narração se misturam, até hoje, a condição filogenética e ontogenética da humanidade, pois as carências ainda são as mesmas: a do ser que se depara com um mundo hostil e de um indivíduo que procura seu lugar em um mundo opressor. Os contos de fadas empoderam a humanidade e a criança, com astúcia e coragem, contra o medo e as insuficiências humanas diante da realidade. Se não pode voar, cria o mito de Ícaro, se não pode correr, cria a Corça de Cireneia, e por aí vai. “O conto de fadas ensinou há muitos

5 Neste momento, não fazemos distinção aqui entre mito, epopeia e conto de fadas, pois o que nos interessa é seu elemento mágico e não enquanto gênero literário.

séculos à humanidade, e continua ensinando até hoje às crianças, que o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia e arrogância.” (BENJAMIN, p. 2012, p. 232). Se o conto de fadas tende a reconciliar a espécie humana com a natureza, dando-lhe segurança e felicidade, na criança ele retorna também como um sentimento de libertação e felicidade na medida em que produz novos e autênticos significados. Sobre a importância dos contos de fadas para as crianças, numa abordagem psicanalítica, o psicólogo infantil Bruno Bettelheim (1997), analisando diversos contos de fadas presentes no universo imaginário das crianças, acertadamente aponta que:

Todos os bons contos de fadas têm significados em muitos níveis; só a criança pode saber quais significados são importantes para ela no momento. À medida que cresce, a criança descobre novos aspectos desses contos bem conhecidos, e isso lhe dá a convicção de que realmente amadureceu em compreensão, já que a mesma história agora revela tantas coisas novas para ela. Isso só pode ocorrer se a criança não ouviu uma narrativa didática do assunto. A história só alcança um sentido pleno para a criança quando é ela quem descobre espontânea e intuitivamente os significados previamente ocultos. (BETTELHEIM, 1997, p. 7).

É pelo conto de fadas que Sara é salva da condição iníqua de “soltar pum”, algo tão pouco nobre e inapropriado para uma princesa, atribuindo-lhe outro significado. Como vimos, no imaginário das meninas, natureza e cultura acabam reconciliadas. Afinal, quem não gostaria de “soltar” um pum com cheiro de lavanda e depositá-lo em um frasco para depois usá-lo, como o gênio que sai da lâmpada de Aladim nas histórias de *As mil e uma noites*?

Episódio de Podcast 3 – Era uma vez... um castelo (2ª parte, 1ª história)

A história Kalua seguiu um caminho diferente das demais, pois foi seu autor quem

procurou a pesquisadora no estúdio para contar sua história. Sua chegada foi marcante, pois mais dois colegas tinham acabado de sair e ele passou pela cortina vermelha do estúdio dizendo que queria gravar sua história. Já estava no horário do almoço e o barulho havia se intensificado, o que interferiu muito na captura do áudio. As outras histórias foram criadas e gravadas em duplas, mas ele não queria uma parceira, além do que, nesse dia, a professora não estava acompanhando a pesquisadora nas gravações, por isso se cogitou a possibilidade de não gravar esse aluno. Contudo, não se poderia impedir ou frustrar aquele desejo tão intenso e espontâneo.

No primeiro momento, ele já queria gravar, parecendo que a história estava na ponta da língua e se não falasse iria perdê-la. Contudo a pesquisadora o lembrou do livro que estava sendo escrito com as histórias gravadas e que precisariam escrever a história primeiro. Na verdade, isso não fazia sentido, pois se poderia gravar primeiro e depois transcrever a história, mas esses são inusitados da pesquisa; essa arbitrariedade da pesquisadora só foi notada depois, durante o registro no caderno de campo. Esse episódio só demonstra o quanto a pesquisa narrativa desafia a linearidade da pesquisa tradicional, requerendo os tais “desvios metodológicos” dos quais falava Benjamin (2016).

Realmente a história estava pronta, rapidamente e sem dúvidas sobre o enredo, ele ditou o texto. A história de The Flash conta com o elemento da parede no meio da floresta e a perseguição do monstro. É muito parecida com a história elaborada por Homem Aranha e a Princesa, que tem um fim trágico – todas as personagens são engolidas pelo monstro. Essa história foi lida no início da manhã para que as crianças fizessem a ilustração, uma vez que todas as histórias do *podcast* vão compor um livro que a professora está organizando. Na sua história, The Flash acrescenta o príncipe-herói, que elimina o monstro, criando um desfecho, ao que pareceu, muito coerente com as narrativas épicas.

A gravação fluiu tão bem quanto a criação. Assim que as cenas de ação começaram, The Flash mudou a entonação, dando personalidade à sua história, que era tão pessoal que escolheu como título um nome muito especial, o seu próprio nome.

Mônada 2

Kalua

Era uma vez um castelo com uma princesa, uma rainha, um rei e um príncipe.

O monstro lobo vivia na floresta perto do castelo.

O rei e a rainha foram passear na floresta. O príncipe ficou no castelo.

O rei e a rainha encontraram uma barreira no meio da floresta, onde o monstro lobo comeu eles.

Depois, o príncipe perseguiu o monstro lobo e matou ele.

Vitória, vitória, acabou a história! (história feita pelo The Flash).

Como se sabe, a imaginação é a base criadora dessa narrativa. Para Sperb (2009, p. 76), a partir dos estudos de Vygotsky, “[...] a imaginação não surge do nada, mas sim de elementos da experiência anterior”; provavelmente The Flash cria seu enredo a partir da história dos colegas, mas traz um desfecho diferenciado a partir das suas referências e emoções tão bem traduzidas na gravação. Benjamin (2012) diz que o narrador alimenta suas histórias de suas experiências e do que ouviu dizer, misturando fatos, indícios e invenções. Assim como a história de The Flash

Ela [a narrativa] não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. É uma inclinação dos narradores começar sua história com uma descrição dos fatos que vão contar a seguir, isso quando não atribuem essa história simplesmente a uma vivência própria. (BENJAMIN, 2012, p. 221).

Percebe-se no processo de criação da narrativa de *The Flash* uma certa catarse emocional derivada do desejo de contar e de “salvar o dia”. A euforia é tanta que as entonações e trejeitos saltam à flor da pele na sua locução do podcast. A morte do monstro-lobo pelo príncipe, vingando a morte do rei e da rainha, transborda o clímax vivenciado pelo narrador, que se emociona com a cena, relaxando somente no momento da “Vitória, vitória, acabou a história!”, como um sentimento de missão cumprida.

A encenação aqui tem aquele cunho pedagógico de que falava Benjamin (2009), pois os ouvintes são enredados na narração e convidados a participar e aprender com o narrador. Como diz esse autor:

A encenação é a grande pausa criativa no trabalho educacional. Ela representa no reino das crianças aquilo que o carnaval representa nos antigos cultos. O mais alto converter-se no mais baixo de todos, e assim como em Roma, nos dias saturnais, o senhor servia o escravo, assim também as crianças sobem ao palco durante a encenação e ensinam e educam os atentos educadores. (BENJAMIN, 2009, p. 118).

Ainda na linha de pensamento de Benjamin (2009), tais encenações tendem a proteger a criança de futuras dificuldades em lidar com situações de tensão emocional (BETTELHEIM, 1997), funcionando como um anteparo inconsciente para os choques que certamente virão vida à fora, pois já foram experimentados no jogo teatral infantil.

Não se pode saber ao certo quem mata o monstro-lobo, se *The Flash* ou o príncipe. Talvez os dois, implicados no desejo de remissão da justiça, pois no fim das contas, como Benjamin (2012, p. 240) conclui em *O contador de histórias*: “O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo.”

“Vitória, vitória, não acabou a história!”

Quando se trabalha com pesquisa narrativa, deve-se estar aberto à sua incompletude,

ainda mais quando os dados obtidos são interpretados de forma hermenêutica, estando, portanto, sujeitos a processos constantes de sobrecodificação, pois se trata de um exercício de compreensão. Como diz Gadamer (2014, p. 263), o “ato da compreensão é a realização reconstrutiva de uma produção”. Isso para não falar na profusão de conteúdos gerados, o que a todo momento desafia a capacidade do pesquisador em dar sentido a tamanha polifonia. Mesmo pesquisadores e pesquisadoras experientes atestam tais dificuldades. Como disseram Andrews, Squire e Tamboukou (2008), os dados narrativos podem facilmente parecer e se tornar esmagadores, pois não há um porto seguro nem um modo único ou “infalível” de lidar com eles. Vem daí o ponto fraco e ao mesmo tempo forte desse tipo de pesquisa, pois quando o pesquisador assume seus limites e impossibilidades, vai em busca de caminhos desviantes, alternativos e fugas metodológicas para contar suas histórias da melhor forma.

Assim, diante de tal complexidade metodológica, não podemos acabar essa história. Cabe-nos apenas apontar a ponta do iceberg, em cuja massa submersa encontram-se armazenados outros tantos “causos” que aguardam seus contadores.

A inspiração inicial desta pesquisa foram as narrativas radiofônicas para crianças realizadas por Walter Benjamin, entre os anos de 1927 e 1933, nas rádios alemãs de Berlim e Frankfurt. Esses programas radiofônicos eram voltados para os temas mais diversos, mas principalmente literatura e outras questões culturais. Foram aproximadamente 86 programas e em 60 deles Benjamin encarregou-se da leitura e locução. Rolf Tiedemann e Theodor Adorno foram responsáveis pela organização das publicações póstumas de Walter Benjamin e organizaram o material das conferências, compilando 29 “palestras radiofônicas” voltadas às crianças e jovens, que foram transformadas em livro, em 1985. No Brasil, a obra foi traduzida e publicada no ano de 2015 sob o título *A Hora*

das Crianças: narrativas radiofônicas (BENJAMIN, 2015), pela editora NAU.

É importante perceber que nessas conferências Benjamin adota uma postura séria diante do público infantil, não infantilizando ou subjugando sua capacidade de entendimento e recepção. Adotar essa postura diante das crianças e das possibilidades atuais da tecnologia foi decisivo para avançarmos no projeto, não limitando-o a apenas produzir conteúdos em *podcast* para crianças pequenas, mas produzir com elas episódios de contação de histórias (pequenas conferências?) que comunicassem ao público suas experiências de vida. Dessa forma, pretendeu-se integrar o campo das narrativas com o uso de mídias na educação infantil, campos por vezes tão distantes.

Vitória, vitória, ainda não acabou essa história...

REFERÊNCIAS

- ANDREWS, Molly; SQUIRE, Corinne; TAMBOUKOU, Maria. **Doing narrative research**. London: Second Edition, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I, Magia e Técnica: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica**. Trad. Gabriel Valadão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2015.
- BENJAMIN, Walter. **Origem do drama trágico alemão**. Trad. João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- BENJAMIN, Walter. O contador de histórias: reflexões sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Linguagem, tradução e literatura (filosofia, teoria e crítica)**. Trad.: João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 147-178
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção do conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 49-68.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- GIRARDELLO, Gilka. Crianças fazendo mídia na escola. In: SANTIAGO, Ilana Eleá (ed.). **Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha**. Gotemburg: The International Clearinghouse, 2014. p. 21-28.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Des) Arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Eliseu Clementino de. **Pesquisa narrativa**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2017. E-book.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MOEN, Torill. Reflections on the narrative research approach. In: HARRISON, Barbara (org.). **Life story research**. London: SAGE Publications, 2008. p. 291-308.
- NARRATIVAS INFANTIS EM PODCAST. Letícia Bento Ferreira. *Podcast*. 2019a. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/69XNzdx0830p14H50E-JtQX>. Acesso em: 22 maio 2022.
- NARRATIVAS INFANTIS EM PODCAST. Letícia Bento Ferreira. *Podcast*. 2019b. Disponível em: <https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNo-b3luZm0vcy85OWQ4MTFIMC9wb2RjYXN0L3Jzc-w?hl=pt-BR>. Acesso em: 01 jun. 2022.
- PETRUCCI ROSA, Maria Inês; RAMOS, Tacita Anasello; CORRÊA, Bianca Rodrigues; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 198-217, jan./jun. 2011.
- NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL ORISVALDINA SILVA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Florianópolis, 2021.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *In*: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.

SPERB, Tânia Mara. Diálogo interdisciplinar: tensões e convergências. *In*: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria**

e prática com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 71-79.

VENTURA, Lidnei. **O voo da fênix**: narrativas de travessias de identidade de egressas da Educação a Distância. Florianópolis: UDESC, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em: 30/06/2022
Aprovado em: 31/08/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

LITERATURA DIGITAL INFANTIL, EXPERIÊNCIAS SONORAS E AUDIÇÃO DE HISTÓRIAS

*Edgar Roberto Kirchof**

Universidade Luterana do Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-1072-2547>

*Giselly Lima de Moraes***

Universidade Federal da Bahia

<https://orcid.org/0000-0003-3313-6003>

RESUMO

O presente artigo discute sobre as potencialidades da voz na literatura infantil digital quanto ao que ela acrescenta à experiência de audição de histórias por crianças e jovens. O artigo apresenta os resultados da análise do modo como a voz é utilizada, em sete narrativas digitais para crianças, como um recurso semiótico capaz de produzir efeitos de sentido tais como humor, afetividade, imersão, entre outros. O *corpus* de análise é composto de produções brasileiras e internacionais, e a fundamentação teórica que sustenta as reflexões se baseia nos estudos de Walter Ong, Frédéric Barbier e Roger Chartier sobre oralidade, cultura escrita e cultura digital; nos estudos de Gunther Kress sobre multimodalidade; e nos estudos de Paul Zumthor sobre a palavra poética. A análise revela que a literatura infantil digital recupera aspectos da tradição narrativa e também promove rupturas nessa tradição ao converter a voz em recurso semiótico que compõe a obra literária, a qual se torna multimodal e interativa.

Palavras-chave: literatura infantil digital; oralidade; cultura digital.

ABSTRACT

CHILDREN'S DIGITAL LITERATURE, SOUND EXPERIENCES AND STORIES LISTENING

In this article, we discuss the potentialities of voice in the works of digital children's literature as to what it adds to the experience of hearing stories by children and young adults. We present the results of an analysis that investigates how voice narration is designed, in seven digital narratives for children, as a semiotic resource capable of producing meaning effects such as humor, affectivity, immersion, among others. The set of selected works is composed of Brazilian and international productions, and the analysis are theoretically based on the studies by Walter Ong, Frédéric Barbier and Roger Chartier on orality, written culture and digital culture; Gunther Kress' studies on multimodality; and Paul Zumthor's studies on the sensory perception of the poetic word.

* Doutor em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (PPGEDU/ULBRA). Porto Alegre, Rio Grande do Sul. E-mail: ekirchof@hotmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, Bahia. E-mail: gisellylima@ufba.br

The analysis reveals that digital literature for children recovers aspects of the narrative tradition and also promotes ruptures in this tradition by converting the voice into a semiotic resource that makes up the literary work, which becomes multimodal and interactive.

Keywords: digital children's literature; orality; digital culture.

RESUMEN

LITERATURA DIGITAL INFANTIL, EXPERIENCIAS SONORAS Y ESCUCHA DE CUENTOS

El propósito de este artículo es discutir el potencial de la voz en obras de literatura infantil digital y su aportación a la experiencia de escuchar historias para niños y jóvenes. El artículo presenta los resultados de un análisis que investiga cómo se utiliza la narración con voz, en siete narrativas digitales para niños, como recurso semiótico capaz de producir efectos de sentido como humor, afectividad, inmersión, entre otros. El conjunto de obras seleccionadas está compuesto por producciones brasileñas e internacionales, y la base teórica que sustenta las reflexiones se apoya en los estudios de Walter Ong, Frédéric Barbier y Roger Chartier sobre oralidad, cultura escrita y cultura digital; en los estudios de Gunther Kress sobre multimodalidad; y en los estudios de Paul Zumthor sobre la percepción sensorial de la palabra poética. El análisis revela que la literatura infantil digital recupera aspectos de la tradición narrativa y también promueve rupturas en esta tradición al convertir la voz en un recurso semiótico que conforma la obra literaria, que se vuelve multimodal e interactiva.

Palabras clave: literatura infantil digital; oralidad; cultura digital.

Introdução

A cultura digital vem transformando a cultura impressa, nos dias atuais, assim como, outrora, a cultura impressa também transformou a oralidade, a qual deixou de ser o modo hegemônico de estruturação das relações sociais e de organização simbólica da experiência humana. A evolução da prática ancestral de contar e ouvir histórias é um exemplo de como tais transformações se dão de forma não-linear e de como os diferentes suportes, modos semióticos e modelos culturais constituem a experiência narrativa e literária. Por outro lado, apesar dessas transformações, desde o narrador ancestral, a quem era conferido o poder sagrado de salvaguardar a memória de seu povo, até os novos modos de narrar instaurados pela cultura escrita e pela cultura digital, a voz humana tem se mantido como um recurso irrenunciável para a fruição da palavra poética.

Diante desse contexto, no presente artigo, propomos uma discussão sobre as possibilidades que as obras de literatura infantil digital apresentam quanto à experiência de audição de histórias por crianças e jovens. Com base na teoria da multimodalidade e dialogando com estudos de Paul Zumthor (1997, 2000) sobre o papel da percepção sensorial da palavra poética, procuramos demonstrar que a voz, em narrativas digitais para crianças, também é capaz de produzir efeitos poéticos, ainda que seu suporte não seja um corpo vivo. Para tanto, analisamos como a “dimensão acústica da voz” e a “interatividade mediada pela voz” foram projetadas, em um conjunto de narrativas digitais para crianças, com a intenção de produzir determinados sentidos e efeitos. As obras analisadas são *A história do Pequeno Grande Traço* (BLOCH, 2018), *Little Red riding*

hood (2013), *Marina está do contra* (WOLDE, 2017), *The monster at the end of this book* (STONE; SMOLLIN, 2011), *The heart and the bottle* (JEFFERS, 2011), *Spot* (WIESNER, 2015) e *Quanto Bumbum!* (MALZONI; ESTEVES, 2016).

Antes de apresentar as análises, contudo, trazemos, inicialmente, uma discussão sobre a relação da oralidade com a cultura escrita e com a cultura digital, baseando-nos, para tanto, em autores como Walter Ong (1982), Gunther Kress (2010), Frédéric Barbier (2005), Roger Chartier (1987, 1994), entre outros. Em seguida, trazemos uma seção sobre a relação da oralidade com a literatura infantil impressa. Na penúltima seção do artigo, discorreremos brevemente sobre os limites e as potencialidades que a voz humana adquire no contexto das mídias digitais para a experiência poética, tomando como principal fundamento as reflexões do pensador suíço Paul Zumthor (2000) sobre a palavra poética. Por fim, encerramos com a análise de um conjunto de sete obras digitais, a qual procura demonstrar que há uma nova experiência proporcionada pela voz humana na literatura e que esta se instaura com as tecnologias digitais. Nela, apesar das perdas em relação a tudo que envolve a corporalidade que caracteriza a voz humana natural, é possível recuperar os traços de uma corporeidade que permanece capaz de produzir efeitos sobre o leitor.

Oralidade, cultura escrita e cultura digital

Como ressalta Meek (2004, p. 25), a cultura escrita se desenvolve e se estabelece por meio da linguagem, ou seja, é um “assunto de linguagem”. O mesmo podemos dizer da cultura digital, uma vez que, na perspectiva da multimodalidade, a linguagem se define como um conjunto de recursos semióticos que podem ser empregados para a produção de sentidos e para a comunicação entre seres humanos (KRESS, 2010). O semioticista alemão Gunther Kress (2010) nos alerta que a linguagem verbal escrita é apenas um dentre vários outros mo-

dos semióticos que nós usamos para produzir sentidos e nos comunicar. Ainda de acordo com Kress (2010, p. 28), “na comunicação, vários modos são sempre utilizados em conjunto, formando conjuntos de modos, os quais são projetados de forma que cada modo possui uma tarefa e uma função”. Em outros termos, quando nos comunicamos, geralmente mesclamos recursos semióticos visuais, espaciais, táteis, gestuais, auditivos e orais para construir e veicular nossas mensagens (KALANTZIS et al., 2016, p. 2).

Historicamente, a oralidade precede a escrita. Como ressalta o teórico canadense Walter Ong (1982, p. 14), as histórias das culturas genuinamente orais – hoje, cada vez mais raras – são muito diferentes das narrativas que circulam nas sociedades letradas, pois, dentre várias outras características, uma narrativa não influenciada pela escrita será sempre dependente de seu contexto imediato de produção e de recepção, apresentando-se como uma performance verbal única e de duração efêmera. Já uma história nascida na cultura da escrita, mesmo que seja oralizada, pode ser impressa em algum suporte material e, por essa razão, adquire autonomia e independência em relação ao contexto imediato de produção, podendo ser repetida ao longo do tempo. As narrativas que emergem da cultura digital, por sua vez, incorporam as potencialidades do som e da escrita, pois são capazes de agregar diferentes modos semióticos, além de introduzirem novas possibilidades de composição, como imagens em movimento, interatividade, estruturas de hipertexto, hipermídia e transmídia, entre outras.

De acordo com Ong (1982), o efeito do surgimento da escrita sobre a cultura oral não se restringe à possibilidade de traduzir sons em letras ou palavras faladas em palavras escritas, pois a fixação da fala no espaço reestrutura o pensamento e a própria consciência, uma vez que transforma as palavras em objetos ou coisas. Por essa razão, a mera oralização de textos concebidos a partir da escrita, para Ong (1982), não se caracteriza como um fenômeno

de cultura oral em sentido restrito, devendo ser definida, antes, como um tipo de oralidade secundária. Da mesma forma, podemos afirmar que a mera transposição de textos escritos para meios digitais tampouco se configura como um fenômeno primário da cultura digital. Uma analogia com o conceito proposto por Ong (1982) permite concluir que a digitalidade primária se organiza a partir de estruturas de linguagem e de pensamento possibilitadas pelas tecnologias digitais, tais como o hipertexto, a multimídia, a hipermídia, a interatividade. Portanto, textos estruturados na lógica da cultura escrita, ainda que disponíveis para leitura em telas de aparelhos computadorizados, enquadram-se naquilo que poderíamos chamar de digitalidade secundária.

O surgimento dos livros impressos e sua disseminação fez emergir várias práticas de oralidade secundária associadas com a leitura ao longo da história. Entre os historiadores do livro e da leitura na Europa, predomina o entendimento de que, durante a Antiguidade e a Idade Média, por exemplo, era muito comum a prática de ler em voz alta e ouvir coletivamente a leitura de textos escritos. Já com a disseminação dos livros impressos, principalmente a partir do século XVIII, os leitores passaram a privilegiar cada vez mais a experiência mental e silenciosa da leitura. Para o historiador Frédéric Barbier (2005), uma forte evidência de que os manuscritos da Antiguidade e da Alta Idade Média se apresentavam para serem lidos em voz alta – seja de forma individual, seja de forma dirigida a um grupo ou pela mediação de um escravo secretário – é o fato de seus textos estarem dispostos em *scriptio continua*; ou seja, não continham pontuação, divisão em parágrafos, e as palavras não eram separadas por espaços.

Após a invenção da imprensa com tipos móveis por Gutenberg, o livro foi se tornando gradativamente mais acessível. Juntamente com o avanço de políticas de alfabetização, a impressão estimulou e popularizou a prática da leitura como um ato individual, íntimo, privado e que demanda um grande esforço emocional, intelectual e espiritual (CHARTIER, 1987). Por

outro lado, Chartier (1987) também nos adverte que seria um erro considerar que a disseminação da leitura silenciosa teria substituído as práticas de leitura oral a partir da Modernidade. Um exemplo desse tipo de prática no século XVIII era a venda de livretos de canções nos mercados pelos assim chamados *chanteurs de foire*, os mercadores de canções. Antes da venda dos seus livretos, esses mercadores cantavam as canções que seriam vendidas, acompanhados ao som de violino. Como se percebe, mesmo na Modernidade as práticas orais de leitura de histórias jamais desapareceram.

A voz e a literatura infantil

Um dos campos em que é possível perceber, de forma especial, diferentes modos de manifestação da oralidade secundária é a literatura infantil. De fato, o vínculo dessa literatura com a oralidade remonta à própria origem de vários textos considerados clássicos infantis, tais como os contos de fada e as inúmeras versões de poemas rimados de origem popular. No século XVIII, quando os livros para crianças se tornaram um objeto lucrativo em vários países da Europa, o conto de fadas figurou como um dos gêneros mais populares para compor esses livros (RUSSELL, 2014). Originalmente, essas narrativas pertenciam à tradição oral e não eram endereçadas a crianças. Foi apenas depois de serem coletadas e adaptadas por escritores como Charles Perrault, na França, os irmãos Jacob e Wilhem Grimm, na Alemanha, Hans Christian Andersen, na Dinamarca, Andrew Lang, na Grã-Bretanha, entre outros, que passaram a ser utilizadas como matéria para a produção de livros infantis. Na mesma época, também foram coletados inúmeros poemas de origem popular para compor esses livros, os quais, assim como os contos de fadas, até então tinham sido transmitidos oralmente de geração a geração.

O vínculo entre a oralidade e a literatura infantil também se manifesta no uso dos livros infantis como artefato pedagógico. A ampliação do sistema educacional em muitos países

européus a partir dos séculos XVIII e XIX criou a necessidade de produção e comercialização de “livros escolares” e “livros infantis”, embora, como destaca Ellis (1963, p. 3), “seja bastante arbitrário traçar uma distinção entre ‘livros infantis’ e ‘livros escolares’” para caracterizar as obras daquela época, uma vez que raramente, naquele período, as narrativas utilizadas nos livros infantis serviam ao simples propósito de proporcionar o prazer literário, servindo o mais das vezes à necessidade de ensinar sobre moralidade e bons costumes.

Como destaca Reynolds (2011), pesquisas recentes sobre as primeiras editoras da Inglaterra que se dedicaram à produção de livros infantis revelaram que o mercado editorial, no século XVIII, buscou inspiração nos materiais caseiros que eram utilizados como suporte para o ensino da leitura nos círculos familiares, tais como aqueles que a escritora Jane Johnson havia produzido, na década de 1740, para ensinar seus próprios filhos a ler: cartões, móveis, brinquedos e livros personalizados. Esses materiais foram descobertos apenas na década de 1990. Reynolds (2011, p. 27) também esclarece que os editores do século XVIII procuravam associar os seus livros infantis “aos materiais de leitura caseiros usados por um adulto atencioso, geralmente uma mãe, lendo em voz alta e ensinando as crianças, com o objetivo de substituir esses mesmos materiais por suas próprias versões impressas daqueles materiais”.

Desde o século XVIII até o presente, a literatura infantil continua sendo uma grande aliada da educação e, tanto em contextos escolares quanto fora deles, os livros infantis servem como suporte para um grande e variado número de práticas envolvendo a mediação da voz. Na verdade, a reunião de um determinado repertório de narrativas orais, assim como o fomento à produção de livros feitos especialmente para crianças, resultante do processo de escolarização, ajudou a constituir a própria literatura infantil como um sistema literário autônomo. Essa indiscutível validação institucional é, ainda hoje, uma das responsáveis

pela crescente valorização social das narrativas literárias na infância, de um lado, e das práticas culturais em torno delas, de outro.

O valor social atribuído às narrativas se apoia também em estudos que fundamentam a importância dos contos tradicionais, em particular da sua função simbólica. O elemento maravilhoso (GILLIG, 2004) presente nessas histórias, assim como a memória das experiências humanas condensada nelas, desempenham um papel estruturante na formação psicossocial das crianças, segundo estudiosos como Bruno Bettelheim (1980), Jean-Marie Gillig (2004) e Clarissa Pinkola Estés (2018), entre outros. A presença, na escola, dos contos de fadas, que hoje são parte do repertório primordial da experiência narrativa na infância e cuja origem se situa na tradição oral, deve-se ao registro escrito, pela via do livro infantil, e ao desenvolvimento de práticas de compartilhamento dessas histórias com fins pedagógicos. Embora sejam muitas as maneiras como ocorrem tais práticas, destacamos, aqui, a contação de histórias e a leitura compartilhada.

Parte de uma longa tradição mantida pelo boca-a-boca, a prática da contação de histórias, na atualidade, encontra obstáculos no currículo escolar e, nem sempre os/as professores(as) são encorajados a superá-los e a investir na transmissão de uma história centrada nos recursos da memória, ainda que se reconheça que esta prática promove uma experiência estética com contornos próprios e contribuições insubstituíveis para a formação humana (GIORDANO, 2013; SANTOS, 2013). Em geral, os docentes carecem de acesso a uma formação prévia que favoreça a contação de histórias, muitas vezes, cabendo às vontades, percursos individuais ou a raras iniciativas institucionais o rompimento com a tradição grafocêntrica que marca a educação formal (SANTOS, 2013).

A leitura compartilhada, feita com o suporte do livro, é uma prática que ocorre com mais frequência na escola, respaldada por pesquisas que relatam suas contribuições para a formação linguística e literária (BONAGAMBA, 2019;

COLOMER, 2010; MENOTTI; DOMENICONI; COSTA, 2020; NOBLE et al., 2019), áreas que acionam conhecimentos historicamente articulados com o currículo formal. Estritamente, a prática da leitura compartilhada envolve a leitura em voz alta, feita para uma ou mais pessoas que acompanham visualmente o texto, com interações orais estruturadas que buscam engajamento na leitura (MENOTTI; DOMENICONI; COSTA, 2019). Esse tipo de leitura está mais associado à leitura literária, especialmente do livro-álbum, e para crianças em idade pré-escolar, em que a visualização das ilustrações é necessária. No entanto, a leitura em voz alta sem a visualização do texto por parte dos ouvintes, de obras literárias ou não, também tem sido nomeada dessa forma.

Como se percebe, há uma diferença entre a contação de histórias e a leitura compartilhada. Embora ambas se caracterizem como práticas concretizadas pela voz, mantêm diferentes articulações com a oralidade. A primeira, mesmo quando recorre a fontes escritas, no ato de contar, apoia-se na memória e nas singularidades de cada narrador, o qual mobiliza seu próprio repertório linguístico e gestual, evocando a tradição narrativa da cultural oral, seus repertórios, seus sentidos ou motivações e estabelecendo um tipo de relação dual com o ouvinte, mas que se constitui em um ato único, de copresença (ZUMTHOR, 2000). Já no ato da leitura compartilhada, a voz é um meio de veiculação da língua escrita e do discurso literário produzido, quase sempre, por um autor em particular, envolvendo uma tríplice relação, a qual envolve o livro, o leitor e o ouvinte, ainda que, inevitavelmente, a performance do leitor acrescente camadas de sentido ao ato da leitura pela entonação de sua voz e pelo gestual que a acompanha.

A desencarnação da voz nas mídias digitais

Em todas as práticas de oralidade secundária apresentadas nas seções anteriores, sejam

elas vinculadas à literatura infantil ou a outros contextos de leitura e audição de textos, o corpo humano é necessariamente o portador da voz que narra. Por outro lado, com o surgimento das mídias eletrônicas – a exemplo do rádio e da televisão – e das mídias digitais – que abarcam qualquer tipo de suporte computadorizado –, o corpo deixa de ser o suporte da voz durante a experiência da escuta, pois essas mídias têm a capacidade de (re)produzir automaticamente a voz humana.

Já na década de 1980 – antes, portanto, da popularização das tecnologias digitais –, Walter Ong (1982, p. 3) havia destacado a importância de as mídias eletrônicas serem capazes de fixar os sons e, por conseguinte, também as palavras faladas, o que o levou a concluir que “a era eletrônica é também a era da ‘oralidade secundária’, a oralidade dos telefones, do rádio e da televisão, que dependem da escrita e da impressão para sua existência”. Hoje, com o desenvolvimento e a ubiquidade das mídias digitais, é possível afirmar que a oralidade secundária atingiu um estágio ainda mais complexo, pois, diferentes das mídias eletrônicas, suportes computadorizados fazem convergir diferentes modos semióticos, tornando as representações que construímos no mundo contemporâneo cada vez mais multimodais.

O pensador suíço Paul Zumthor (2000) nos ajuda a pensar sobre os limites e as potencialidades que o som adquire no contexto das mídias digitais para a experiência poética, por dois principais motivos. Primeiro, devido à centralidade que a voz ocupa em suas teorizações sobre a poesia e, segundo, porque inclui, em suas reflexões sobre o leitor, as percepções sensoriais ou, em seus termos, o “corpo vivo”. (ZUMTHOR, 2000, p. 27).

Desde a década de 1970, quando se dedicou aos estudos sobre a voz na poesia durante a Idade Média, mas também ao estudo de práticas poéticas realizadas em diferentes culturas não-europeias – como os griots do Burkina-Faso, os rakugoka do Japão, os repentistas brasileiros, entre outros –, Zumthor (2000, p.

34) chegou à conclusão de que “a performance é o único modo vivo de comunicação poética”. Essa tese é tão central em seu pensamento que o levou a concluir que há uma diferença entre a literatura, entendida como um tipo específico de manifestação poética produzida na sociedade ocidental, e a poesia, um fenômeno originário amplo, que abrange não apenas a literatura ocidental, mas toda e qualquer prática antropológica que envolve a percepção sensorial de textos considerados poéticos por algum sujeito particular e concreto.

Para Zumthor (2000), a performance poética depende da convergência entre três instâncias: sujeitos que produzem textos metamiméticos – ou seja, textos cuja função primordial não é representar o mundo, mas emancipar a linguagem do poder que o tempo possui para nos consumir; um conjunto de textos que possuem qualidades compreendidas como metamiméticas por esses mesmos grupos; um público capaz de reconhecer tais qualidades. No entanto, a experiência poética propriamente dita emerge apenas no momento em que ocorre uma ritualização envolvendo essas três instâncias, através da qual sujeitos particulares são afetados não apenas mentalmente, mas também em seu sistema de percepção sensorial. Nesse sentido, os exemplos mais originais da manifestação poética estão vinculados à performance oral da poesia, a qual demanda necessariamente a presença e o engajamento do poeta e do ouvinte em um mesmo ato ritualístico.

Com base em seus estudos sobre a voz e a poesia na Idade Média, esse autor concluiu que a leitura silenciosa de textos literários só atinge sua potência estética na medida em que, de alguma forma, também for capaz de afetar nossos corpos, ainda que de forma indireta, de maneira semelhante ao modo como um ouvinte é afetado por uma obra ritualizada em um ato de performance. Devido ao predomínio da escrita na sociedade ocidental a partir da Modernidade, houve uma perda da dimensão oral e performática da poesia, a qual, para ele,

equivale a uma perda da própria identidade poética. Em seus termos, “habitados como somos, nos estudos literários, a só tratar do escrito, somos levados a retirar, da forma global da obra performatizada, o texto e nos concentrar sobre ele” (ZUMTHOR, 2000, p. 30). No entanto, ao nos concentrarmos sobre o texto escrito e negligenciarmos a dimensão originalmente oral de toda a poesia, também perdemos a capacidade de compreender a sua característica mais fundamental, a saber, o prazer gerado pela experiência de sua fruição, que está, por sua vez, calcada no prazer de participar de uma performance.

Mais do que estudar a leitura enquanto um ato neutro de decodificação de informações, portanto, Zumthor (2000, p. 24) procura entender “o leitor lendo, operador da ação de ler” e, para tanto, considera imprescindível interrogar-se sobre “o papel do corpo na leitura e na percepção do literário” (ZUMTHOR, 2000, p. 23). Embora não negue a existência de outros critérios para definir o efeito poético de uma obra, esse autor acredita que, no ato individual da leitura, a poeticidade se define como um tipo de prazer sobre o corpo que “emana de um laço pessoal estabelecido entre o leitor que lê e o texto como tal. Para o leitor, esse prazer constitui o critério principal, muitas vezes único, de poeticidade (literariedade)” (ZUMTHOR, 2000, p. 24). Nessa perspectiva, o valor literário não se define como algo essencial, fixo ou absoluto, pois, ainda que também dependa do modo como são mobilizados e articulados os significantes para produzir efeitos de fruição sobre o corpo que percebe, não há garantias de que cada leitor será afetado da mesma maneira pela mesma composição poética. Nesse sentido, o teórico suíço chega a afirmar que, para um adolescente apaixonado, romances açucarados e repletos de clichês, tais como as histórias da série *Arlequim*, poderão possuir uma “poeticidade verdadeira, embora para numerosos indivíduos de nossa sociedade essa poeticidade seja impostura, ou pura e simplesmente inexistente” (ZUMTHOR, 2000, p. 25).

Ao tratar dos meios eletrônicos, o estudioso suíço refere-se a uma perda relativa ao corpo que participa da performance poética enquanto produtor. Em outros termos, na fruição de obras mediadas por tecnologias eletrônicas, esse autor acredita que se perdem os efeitos relacionados com a “corporeidade, o peso, o calor, o volume real do corpo, do qual a voz é apenas expansão” (ZUMTHOR, 2000, p. 16). Por outro lado, acreditamos que, apesar do desaparecimento do corpo nos artefatos eletrônicos e digitais, em obras digitais recentes, a voz gravada e reproduzida está vinculada a um tipo de corporeidade, a saber, a representação verbo-visual-cinética de corpos vivos, os quais são figurativizados como personagens e narradores que se expressam também pela modalidade oral. Nas obras de literatura digital infantil, as vozes dessas figuras ficcionais são colocadas a serviço da comunicação literária com a criança e, dessa forma, assim como as obras impressas e as performances orais, também procuram provocar efeitos poéticos sobre os leitores. Portanto, se é verdadeiro que o corpo vivo do poeta desaparece da performance que constitui a fruição de obras eletrônicas, é igualmente verdadeiro que as vozes dos corpos artificiais que habitam essas obras também almejam afetar o corpo do leitor, proporcionando-lhe o prazer poético.

O som e a literatura infantil digital

Com o desenvolvimento e a popularização das tecnologias digitais, nos últimos anos, diferentes agentes ligados ao mundo do livro têm priorizado os aparelhos computadorizados como principais suportes materiais para a leitura. Nesse contexto, as livrarias físicas estão sendo substituídas gradativamente pelas plataformas de vendas através da Internet – destacando-se as gigantes Amazon, Google, Apple, mas também as plataformas de *streaming* voltadas para o nicho dos livros.

As bibliotecas físicas, por sua vez, conforme, entre outros, o estudo de G. Sayeed Choudhury e David Seaman (2013), estão cada vez mais apostando na compra de textos eletrônicos, coleções de imagens digitais e também de títulos de áudio e vídeo digitais. Outro espaço onde estão disponíveis muitos livros digitais são as plataformas de autopublicação – tais como a Wattpad e a Kindle Direct Publishing (KDP), da Amazon. Na maioria desses espaços encontram-se obras originalmente impressas que foram digitalizadas a partir de programas como o PDF e o EPUB, além de obras originais que, embora tenham sido projetadas para leitura nas telas, estruturam-se a partir dos mesmos elementos que constituem o formato do livro impresso: sequência linear de páginas, capa, contracapa etc. Como se percebe, esse tipo de obra não explora as potencialidades propiciadas pelas tecnologias digitais para produzir novas experiências de leitura e, por essa razão, são um exemplo do que denominamos de “digitalidade secundária” na primeira seção deste artigo.

Por outro lado, também existem experimentos literários que incorporam estruturas interativas, hipertextuais e hipermediáticas, além de recursos de multimídia como animações, reprodução de voz, interatividade, imagens em movimento. Nesse conjunto, destacam-se os assim chamados *book apps* de literatura infantojuvenil, que podem ser definidos como obras com recursos possibilitados por softwares de aplicação, os quais permitem que o leitor interaja fisicamente com as representações, habite ambientes imersivos através do giroscópio ou da câmera do dispositivo, mova imagens e letras com o toque dos dedos, inicie pequenas animações, jogue e ouça músicas, trilhas e efeitos sonoros que acompanham as narrativas ou poemas, além de poder gravar e ouvir a narração do texto escrito.

Nos últimos anos, pesquisadores ligados a diferentes áreas e campos teóricos vêm discutindo sobre os efeitos gerados por esses recursos sobre a leitura, a cognição e a fruição

literária. Nesse sentido, enquanto alguns pesquisadores enfatizam perdas e riscos, outros apontam para novas possibilidades de leitura e fruição. Um exemplo de pesquisa focada nos limites das obras digitais pode ser encontrado em Tomopoulos, Klass e Mendelsohn (2019). Esses autores defendem o argumento de que obras digitais promovem uma interação solitária da criança com o dispositivo, o que implicaria na perda de interações importantes com adultos através da fala, as quais contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e relações afetivas.

Por outro lado, vários outros estudos permitem concluir que os possíveis prejuízos causados por obras digitais não estão relacionados com a simples presença ou ausência de recursos digitais, e sim com a falta de qualidade que caracteriza o modo como esses recursos são empregados em algumas obras. Em sua pesquisa realizada com crianças, Hoel e Tønnessen (2019), por exemplo, concluíram que “o sucesso dos recursos de multimídia reside na boa integração com a narração da história e nas oportunidades que oferecem para uma discussão extratextual” (KIM; HASSINGER-DAS, 2019, p.5). Além disso, essas pesquisadoras também ressaltam que, “seja usando livros impressos ou livros digitais, o importante é abrir ‘espaço’ para o diálogo [sobre a leitura] e, no caso dos livros digitais, tais oportunidades podem ser oferecidas através do suporte” (HOEL; TØNNESEN, 2019, p. 203).

Dentre os vários recursos multimídia que integram as obras de literatura infantil digital, destacam-se os recursos sonoros. O fato de que as obras digitais podem emitir sons as torna diferentes dos livros impressos, salvo raríssimas exceções, como alguns tipos de livros-brinquedo que também estão dotados de sons, por exemplo. No campo teórico da multimodalidade, são definidos dois principais modos semióticos que possuem a audição como canal primário de recepção, a saber: o modo auditivo e o modo oral (KALANTZIS et al., 2016). Ao passo que os signos auditivos

abrangem desde “sons ambientais ou de fundo em nosso ambiente, até sons que têm sentidos simbólicos, bem como os significados complexos representados na música” (KALANTZIS et al., 2016, p. 401), os signos orais, embora quase sempre estejam mesclados com signos auditivos, se definem pela fala e pela voz humana e, portanto, recobrem o fenômeno da oralidade secundária.

O modo auditivo é amplamente explorado em narrativas literárias produzidas ou adaptadas para o formato de *apps*, por exemplo, através de trilhas musicais e de diferentes tipos de efeitos sonoros que acompanham as histórias, muitos dos quais são desencadeados através da interação física do leitor com a narrativa, por exemplo, quando ele toca sobre os chamados *hotspots* ou “pontos quentes”. Já o modo oral está presente em funções como “Leia para mim” e “Autoplay” – através das quais a história é narrada automaticamente –; a “Gravação de áudio” – que permite ao leitor gravar sua própria voz narrando a história; a “Narração automática de palavras isoladas”, geralmente desencadeada através do toque. No nível do relato propriamente, a oralidade é usada, com frequência, para dar voz ao narrador e aos personagens, sendo que muito frequentemente sua manifestação depende da interação física do leitor com algum elemento da narrativa.

É importante destacar que a presença da voz na composição dessas obras produz sentidos, mas também efeitos sobre o corpo do leitor, os quais se diferenciam daqueles produzidos pela leitura de textos impressos. Quando esses sentidos e efeitos estão integrados de forma coerente com a proposta poética da obra, são capazes de proporcionar uma experiência significativa de fruição literária. Em vista disso, a seguir, trazemos uma reflexão sobre duas principais dimensões quanto ao uso da voz em narrativas digitais infantis para produzir sentidos e efeitos poéticos: a *dimensão acústica da voz*; a *interatividade mediada pela voz*. A primeira dimensão recobre os sentidos gerados pela matéria da expressão acústica no contexto

de cada narrativa; a segunda dimensão, por sua vez, recobre os sentidos e efeitos gerados pela possibilidade concedida, ao leitor, de participar da produção dos sons da narrativa através da interatividade.

A dimensão acústica da voz

Visto que a literatura digital, para além dos signos verbais escritos e das imagens, também mobiliza significantes sonoros em sua composição, a análise de obras digitais precisa levar em conta os efeitos de sentido que a voz, como significantes literário, é capaz de produzir tanto no nível sensorial como mental do sujeito ouvinte. Via de regra, em obras digitais, a voz pode estar presente por meio da “narração” – quando se ouve a voz de um narrador que conduz a trama –, do “diálogo” – quando os personagens se comunicam oralmente uns com os outros, consigo mesmos, com o narrador e, por vezes, inclusive com o leitor – e do “vozerio” – manifestações sonoras vocais no fundo das cenas, como murmúrios e cochichos.

No caso da narração e do diálogo, as características acústicas da voz funcionam, antes de tudo, como signos que informam sobre a identidade (de gênero, etária, regional, nacional etc) daquele que fala. Ao associar as informações acústicas com as informações que constam nas imagens e no texto verbal, o leitor cria sua própria representação do narrador e dos personagens. Frequentemente, as características identitárias dos personagens e do narrador se repetem em cada modalidade semiótica – texto, imagem e som –, e o efeito produzido sobre o leitor, nesse caso, é de um maior grau de imersividade no universo narrativo. Por outro lado, em algumas obras, essas características são dissociadas com a finalidade de produzir efeitos estilísticos, tais como o humor.

No aplicativo *Little Red riding hood* (2013), por exemplo, Chapeuzinho Vermelho é a principal personagem da história e a sua voz revela que se trata de uma criança. Já os personagens Vovó, Mãe e Lobo, embora sejam representados

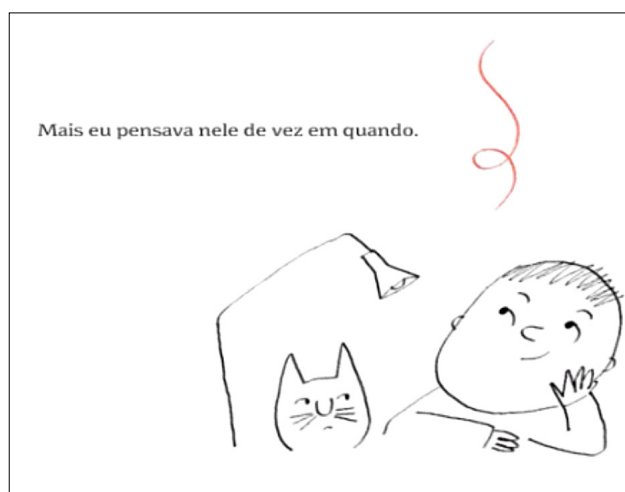
visualmente como adultos, também se expressam com vozes infantis, em um tom forçosamente mais grave, de modo a imitar a voz de um adulto. Essa falsa voz de adulto, composta na verdade pela voz infantil alterada, confere humor à experiência de leitura desse aplicativo. Além disso, esse artifício também remete à oralidade típica do teatro de marionetes, em que o manipulador do boneco modifica sua própria voz para atribuir uma determinada identidade aos personagens. Como se percebe, nessa obra, o uso criativo da dimensão acústica da voz dos personagens enriquece a experiência de fruição.

A Grande história do Pequeno Grande Traço (BLOCH, 2018) é outro exemplo em que as características etárias do personagem-narrador fornecidas nas modalidades visual e sonora são usadas de forma criativa: ao passo que os signos visuais que compõem o protagonista, no início da história, representam uma criança, a voz da narração é de um adulto do início ao final. O enredo dessa obra está construído em torno de uma grande e potente relação que inicia quando o protagonista, ainda menino, encontra um pedaço de linha vermelha e o leva para sua casa. Juntos, ambos vão crescendo e “desenhando” a vida a partir de novas experiências e, no final da história, o protagonista torna-se adulto. A imaginação e a criação são o motor da relação que acompanha o crescimento do menino ao longo de sua vida: conforme vai crescendo, seu universo vai se ampliando e ganhando densidade.

Visualmente, a narrativa se caracteriza pelo minimalismo de suas ilustrações animadas, em que se destaca, nas páginas brancas, apenas o menino e seu mundo particular: seu gato, sua prancha de desenho e seus objetos. Quase tudo é desenhado com fino contorno negro, somente o pequeno traço é vermelho. Oralmente, como já foi afirmado, apesar de as imagens informarem, no início da história, sobre um protagonista infantil, as características de sua voz remetem ao corpo de um homem adulto, o que revela a construção de uma analepse – um

artifício narrativo que produz o efeito de recuo no tempo – através da articulação entre o modo visual e sonoro. As características acústicas da voz que narra, na tradução ao português dessa obra, também trazem uma informação quanto ao pertencimento regional do protagonista, o qual tem um sotaque que remete à região Nordeste, facilmente reconhecido pelo leitor brasileiro. Essa variação linguística escolhida para a voz do narrador traz, para a experiência da fruição, ecos de uma cultura que é corporificada e que também afeta o leitor esteticamente.

Figura 1 – Texto e ilustração de *A grande história do pequeno traço*

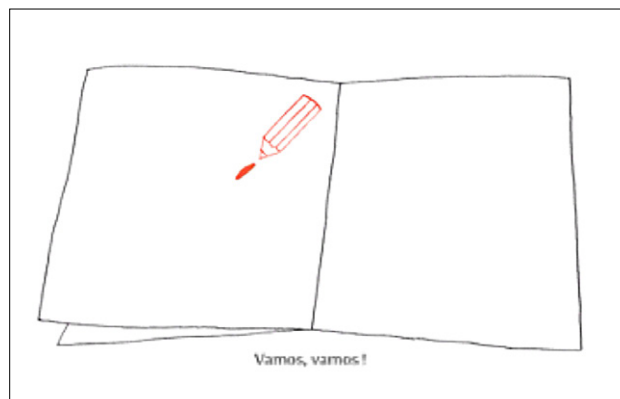


Fonte: Bloch (2018).

Outro efeito gerado pela dimensão acústica da voz nessa obra é o reforço de uma disposição anímica baseada na subjetividade e na emotividade. O fato de que a história é narrada em primeira pessoa e construída a partir de uma focalização interna do personagem central já confere um tom fortemente subjetivo ao discurso. Além disso, o texto verbovisual metaforiza aspectos do mundo interior e dos sentimentos do menino, ao mesmo tempo em que as imagens apresentam alusões ao mundo físico e aos episódios que compõem a trama. Nesse contexto, a prosódia da voz do narrador, que se apresenta pela entonação e pelo manejo da duração dos sons, produzindo prolongamentos e pausas, ajuda a antecipar e complementar informações que auxiliam na compreensão do

minimalismo das imagens. O ritmo de sua fala, assim como a interrupção ou a duração de certos sons, se articula com o texto visual e ajuda a construir efeitos de sentido que indicam uma determinada emoção ou informam sobre algo não dito e que o leitor precisa inferir. Deve ser destacado, além disso, que a obra é interativa e, portanto, demanda constantemente a participação do leitor, solicitando que ele desenhe para que a narrativa se complete e siga em frente. O texto verbal articulado com a imagem, muitas vezes, impele o leitor à ação, dando pistas de que é hora de desenhar com o traço vermelho. Dentro desse contexto, portanto, a oralidade também desempenha um papel importante, pois a entonação do narrador se constitui num importante reforço do convite para que o leitor participe da construção da trama pela interatividade.

Figura 2 – Texto e ilustração de *A grande história do pequeno traço*



Fonte: Bloch (2018).

Na obra *Marina está do contra* (WOLDE, 2017), embora o narrador seja onisciente neutro e, portanto, não faça parte das ações da narrativa, as nuances de sua voz produzem uma série de sentidos e efeitos que afetam o leitor no momento da audição: o timbre feminino, o sotaque paulistano, a suavidade, o tom agudo etc. Na tela de abertura, entre as informações paratextuais, consta que a narração foi gravada pela cantora paulista Tiê. Provavelmente, essa informação paratextual tem a função de realçar, para o leitor, a preocupação dos desen-

volvedores do aplicativo com a qualidade da performance vocal. No plano da fruição da obra, contudo, as características específicas dessa voz conferem certos contornos à experiência da leitura, como, por exemplo, um atravessamento de gênero, uma vez que a narração é feita por uma mulher. Sendo uma história que trata do cotidiano de uma criança pequena, de suas descobertas por meio da brincadeira e suas mudanças de humor, a presença de uma voz feminina pode evocar o papel materno, pois vivemos em um modelo social em que os cuidados cotidianos das crianças estão, ainda, vinculados às mulheres.

Além de ser utilizada para compor a narração e o diálogo, a voz também pode ser usada, em algumas obras, para compor o vozerio. Considera-se vozerio a massa de vozes ou de murmúrios ao fundo de uma cena, ou seja, manifestações sonoras vocais, mas não verbais, tais como murmúrios individuais ou coletivos, cochichos ou simulações de falas sem expressão verbal (MORAES, 2016, 2019). Esteticamente, muitas vezes esse recurso é mais potente do que a própria fala, pois, como afirma Zumthor (1997, p. 13), “as emoções mais intensas suscitam o som da voz, raramente a linguagem: além ou aquém desta, murmúrio e grito, imediatamente implantados nos dinamismos elementares”.

Algumas obras em que o vozerio foi utilizado para produzir efeitos estéticos sobre o leitor são *The heart and the bottle* (JEFFERS, 2011) e *Spot* (WIESNER, 2015). Na primeira, desenvolvida pelo laboratório Bold Creative a partir do livro ilustrado de Oliver Jeffers, ao representar a cena de um adulto lendo para uma criança, ouve-se o som da voz do leitor sem que seja possível distinguir suas palavras, que são representadas através de um balbúcio. O conteúdo do livro lido para a criança é representado por meio de ilustrações, enquanto a voz é responsável pelo aspecto emocional da cena, trazendo uma forma de articulação multimodal em que um modo semiótico complementa o outro. Em muitos casos, o vozerio, como ex-

pressão vocal, evita uma relação redundante entre escrita e fala, o que poderia ter ocorrido se a obra buscasse expressar, em palavras, o que já está representado na ilustração. Em *The heart and the bottle*, ao invés de replicar informação já apresentada no modo visual, o vozerio apresenta informações novas sobre a cena: o tom afetoso e tranquilo, o acolhimento do adulto no momento da leitura compartilhada. Essas informações, adicionadas à imagem, são fundamentais para construir a atmosfera emotiva da cena nessa obra.

Em *Spot*, de David Wiesner (2015), a linguagem verbal também é ausente, sendo substituída por recursos visuais, sonoros e interativos que possibilitam ao leitor uma imersão progressiva nos mundos fantásticos que compõem a obra, a partir da metáfora de uma viagem vertical que o leitor realiza sobre as asas de uma joaninha. Nessa obra, o leitor transita entre diferentes mundos a partir de pequenos elementos, objetos banais que se repetem em cada um deles e que funcionam como portais que ligam os espaços ficcionais entre si. As diferentes paisagens sonoras construídas pela música e por efeitos sonoros contribuem para compor cada ambiente ficcional, os quais, visualmente, são constituídos de imagens estáticas, algumas discretas animações dotadas de uma interatividade que permite ao leitor transitar em diferentes direções pela tela, criando-se um efeito de *zoom* e de plano sequência. Nesses mundos habitados e visitados por criaturas fantásticas, o vozerio ajuda a construir a humanização das criaturas-personagens e reforça as imagens que representam as diferentes formas de socialização entre elas, desde um diálogo entre dois personagens até as reações eufóricas de uma multidão diante de um desfile de carros alegóricos. Ao compor a paisagem sonora e conferir significado para ação dos personagens, em *Spot*, o vozerio se constitui em um elemento estrutural fundamental da trama. A arquitetura em rede dessa obra não aponta para um final ou para uma interpretação única, o que não impede que histórias aconteçam na obra e que

sentidos sejam construídos. Nesses diversos espaços intercomunicados, o leitor é convidado a pensar sobre a própria arquitetura narrativa como uma viagem em distintas direções, cujo objetivo é desfrutar dos espaços e personagens que se encontram em cada um dos mundos.

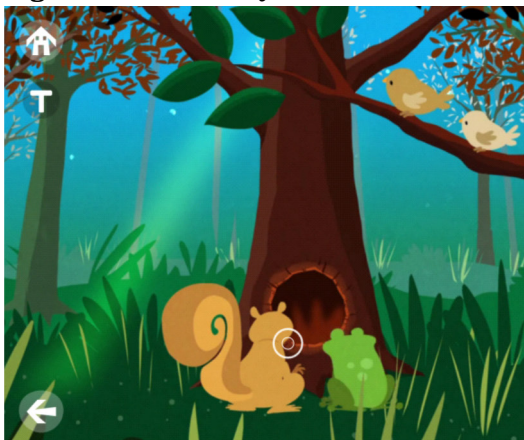
Voz e interatividade

A interatividade é um dos principais elementos estruturais da literatura infantil digital e corresponde à possibilidade de participação do leitor na materialização da obra sobre a tela. Isso ocorre através de sua interação com as interfaces gráficas – os signos visuais que aparecem na tela e contêm um código de programação que pode ser acionado pelo usuário – e com as interfaces físicas – os dispositivos que captam os movimentos, as imagens e os sons do usuário, tais como o mouse, a tela sensível ao toque, a câmera, o microfone, o giroscópio. Essa possibilidade de interagir fisicamente com as representações é construída a partir de diferentes tipos de softwares, os quais permitem que o autor/programador trace um roteiro do “papel do leitor na obra, criando dicas de entrada e *loops* de *feedback* para que essa interação seja incorporada ao desempenho textual” (FLORES, 2014, p. 158). Muitas interações previstas nas obras de literatura infantil digital envolvem a voz e diferentes efeitos sonoros.

Um dos principais resultados criados pela articulação entre a oralidade e a interatividade

é o efeito imersivo, ou seja, a ilusão de presença do leitor dentro da própria obra. Em algumas obras digitais para crianças, o leitor tem o poder de desencadear sons e efeitos sonoros ligados ao espaço da narrativa e às ações dos personagens. Dessa forma, mais do que apenas um simples observador, nesses casos, o leitor se transforma em um personagem, mesmo que se trate de um personagem observador. Essa estratégia narrativa pode ser encontrada, por exemplo, na obra *Quanto Bumbum!* (MALZONI; ESTEVES, 2016), em que a história do nascimento de um coelhinho é contada, oralmente, por um narrador filhote de esquilo na posição de narrador-testemunha. Uma vez que esse foco narrativo torna seu campo de visão limitado, o pequeno esquilo se surpreende, inicialmente, com o agrupamento de animais em frente à toca do casal de coelhos. Na medida em que surgem os animais sobre a tela, aparecem também pequenos círculos sobre seus corpos, que são, na verdade, ícones de interface que convidam o leitor a tocá-los. Como reação ao toque, cada animal produz o som característico de sua espécie. O principal efeito desse recurso sobre o pequeno leitor é a ilusão de que também está presente fisicamente na floresta, sendo capaz, inclusive, de acariciar os animais que aguardam para conhecer o coelhinho recém-nascido, os quais reagem aos seus toques com movimentos e sons. Em síntese, a interatividade e o som, aqui, possibilitam um envolvimento sensorial do leitor com a história.

Figura 3 – Telas de *Quanto Bumbum!*



Fonte: Malzoni e Esteves (2016).

Uma estratégia narrativa capaz de criar um efeito imersivo intenso através da interação com a voz é a interpelação oral do leitor por parte dos personagens. No *book app The monster at the end of this book* (STONE; SMOLLIN, 2011),¹ por exemplo, o leitor é inserido no mundo diegético da narrativa quando é interpelado pelo protagonista, um pequeno monstro azul chamado Grover, que está parado em frente a um grande livro. Logo de início, Grover avisa que tem muito medo de monstros e, após

ler na capa do livro que há um monstro no final da história, começa a implorar para que o leitor não vire as páginas. É importante ressaltar que essa “conversa” entre leitor e personagem ocorre simultaneamente através do modo escrito e do modo oral da linguagem. Na medida em que o leitor deixa de atender aos seus apelos e toca sobre as setas que marcam a possibilidade da virada de página, o enredo progride, e o tom de voz nas falas de Grover revela que ele está cada vez mais assustado.

Figura 4 – Telas de *A monster at the end of this book*



Fonte: Stone e Smollin (2011).



Embora a interação física do leitor infantil, nessa obra, se limite ao toque sobre as setas que marcam a possibilidade de virar as páginas, o modo como a voz é utilizada instiga a curiosidade e a imaginação da criança, pois o “medo” expresso pela voz de Grover amplia a vontade de saber se há realmente um monstro no final do livro e se ele é assim tão terrível como Grover faz parecer. Quando o leitor finalmente chega à última página, descobre que o tão temido monstro é o próprio Grover. A estratégia narrativa utilizada nessa obra, portanto, pressupõe que o leitor fará exatamente o oposto do que lhe é solicitado, e essa desobediência prevista é recompensada, ao final, porque aquilo que poderia ser um perigo se revela como uma descoberta surpreendentemente agradável: Grover é um monstro engraçado e bem-humorado.

¹ O monstro no final deste livro.

Palavras finais

A cultura narrativa que se atualiza no digital se aproxima, por um lado, da cultura escrita por causa da forma como é colocada a serviço do escrito e também porque esta se constitui um elemento fixado no texto, que aparece sempre com as mesmas características, de maneira reiterável e não acidental – fixidez esta que, até certo tempo, era própria da escrita. Isso faz da voz um elemento ainda mais relevante do ponto de vista da recepção literária e da produção de sentidos na experiência digital. Por outro lado, se aproxima da oralidade ao permitir que diferentes leitores se apropriem do texto, atribuindo novos sentidos pela forma como o coloca na própria voz e estabelece uma relação corpórea com esse texto.

Podemos dizer, assim, que, na literatura digital, a voz, além de carregar características em que ecoa a corporeidade do narrador, dos per-

sonagens e, em alguns casos, do leitor, também ajuda a constituir um pacto comunicativo/narrativo entre leitor e obra, se afirmando como um elemento não-neutro da narração devido às suas características sonoras e prosódicas. Para além disso, as novas possibilidades tecnológicas de uso da voz reposicionam esse recurso semiótico em relação à tradição narrativa, uma vez que os elementos significantes que acrescentam são interativos e se articulam com a multimodalidade na experiência literária, rompendo com a tradição da escrita silenciosa e estabelecendo novas formas de recepção da literatura. Dessa maneira, a voz não é somente um meio de propagação da palavra viva, mas uma instância ao mesmo tempo do texto e da leitura, que atua esteticamente porque atua nos âmbitos das percepções sensoriais. Ela carrega consigo algo das memórias auditivas – narrativas e poéticas – corporificadas, além de também apresentar possibilidades inovadoras para a narração e a composição poética.

Para finalizar, é importante destacar que, ao contrário do que pode representar para a leitura tradicional, a voz incorporada à história, embora traga a possibilidade de leitura autônoma pela criança, não faz com que a literatura infantil digital prescindir de mediação. Assim como outros aspectos que desafiam o leitor de obras digitais, a voz é um recurso semiótico potente, cujas nuances de significado requerem competências interpretativas, as quais são, em geral, construídas no conjunto das experiências narrativas que envolvem a mediação adulta, seja via contação de histórias, seja via leitura compartilhada. Em poucos termos, a literatura infantil digital demanda a construção de um ecossistema cultural em que diferentes práticas narrativas possibilitem o prazer da leitura e também contribuam para a educação literária.

REFERÊNCIAS

BARBIER, Frédéric. **Historia del libro**. Madrid: Alianza Editorial, 2005.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos**

de fadas. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BLOCH, Serge. **A grande história do pequeno traço**. Paris: Bachibouzouk, 2018. Versão para Android. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.lamanufacture.gpht&hl=pt_PT&gl=US. Acesso em: 07 out. 2022.

BONAGAMBA, Camina. Leitura compartilhada de histórias e aprendizagem de palavras em crianças típicas e com Síndrome de Down. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 37, n. 1, p. 73-88, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5975>. Acesso em: 10 maio 2022.

COLOMER, Teresa. **Introducción a la literatura infantil y juvenil actual**. Madrid: Síntesis, 2010.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília (UnB), 1994.

CHARTIER, Roger. **The cultural uses of print in early modern France**. Princeton: Princeton University Press, 1987.

CHOUDHURY, G. Sayeed; SEAMAN, David. The virtual library. In: SIEMENS, Ray; SCHREIBMAN, Susan. **A companion to digital literary studies**. Londres: John Wiley & Sons, 2013. p. 534-546.

ELLIS, Alec. **A history of children's reading and literature**. Oxford: Pergamon Press, 1963.

ESTÉS, Clarissa Pínkola. **Mulheres que correm com lobos**. São Paulo: Rocco, 2018.

FLORES, Leonardo. Digital poetry. In: RYAN, Marie-Laure; EMERSON, Lori; ROBERTSON, Benjamin J. **The Johns Hopkins guide to digital media**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2014. p. 155-161.

GILLIG, Jean-marie. **El cuento en la pedagogia y en la reeducacion**. Cidade do México: FDE, 2004.

GIORDANO, Alessandra. A arte de contar histórias e o conto de tradição oral em práticas educativas. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 21, n. 22, p. 26-45, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542013000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 abr. 2022.

HOEL, Trude; TØNNESSEN, Elise Seip. Designing dialogs around picture book apps. In: KIM, Ji Eun; HASSINGER-DAS. **Reading in the digital age: young children's experiences with e-books**. Cham,

Switzerland: Springer, 2019. p. 197-216.

JEFFERS, Oliver. **The heart and the bottle**. Nova Iorque: Penguin Group, 2011. Versão para Ipad.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; CHAN, Eveline; DALLEY-TRIM, Leanne. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

KRESS, Gunther R. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

LITTLE Red riding hood. Aplicativo disponível em: <https://apps.apple.com/>. Nopsy Crow, 2013.

MALZONI, Isabel; ESTEVES, Cecília. **Quanto bum-bum!** São Paulo: Caixote, 2016. Versão para Ipad.

MENOTTI, Ana Rubia Saes; DOMENICONI, Camila; COSTA, Aline Roberta. Da capacitação de professores do ensino infantil para o uso de estratégias bem-sucedidas de leitura compartilhada. **CoDAS** [online], v. 32, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192018294>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MEEK, Margaret. **En torno a la cultura escrita**. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

MORAES, Giselly Lima de. Os recursos sonoros na literatura infantil digital: um breve estudo sobre a presença da voz nos aplicativos. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, v. 37, n. 75, p. 67-80, 2019. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/748>. Acesso em: 17 jun. 2022.

MORAES, Giselly Lima de. **Trilha sonoras de aplicativos literários para crianças e educação literária**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2016.

NOBLE, Claire; SALA Giovanni; PETER, Michelle; Lingwood, Jamie; ROWLAND, Caroline; GOBET, Fernand; PINE, Julian. The impact of shared book reading on children's language skills: a meta-analysis. **Educational Research Review**, v. 28, nov. 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X18305116>. Acesso em: 18 jun. 2022.

ONG, Walter J. **Orality and literacy**: the technologizing of the word. London: Routledge, 1982.

REYNOLDS, Kimberley. **Children's literature**: a very short introduction. Oxford: Oxford University Press, 2011.

RUSSELL, David L. **Literature for children**: a short introduction. 8. ed. New Jersey: Pearson, 2014.

SANTOS, Luciene Souza. **A Emília que mora em cada um de nós: a constituição do professor-contador de histórias**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

STONE, Jon; SMOLLIN, Michael. **The monster at end of this book**. Editora Sesame Street, 2011. Versão 1.0.0. Aplicativo disponível para dispositivos iPhone e iPad disponível em: <https://apps.apple.com/us/app/the-monster-at-the-end/id409467802>. Aplicativo disponível para dispositivos Android em: https://play.google.com/store/apps/details?id=org.sesameworkshop.monsterone.play&hl=en_US&gl=US. Acesso em: 07 out. 2022.

TOMOPOULOS, Suzy; KLASS, Perri; MENDELSON, Alan L. Electronic children's books: promises not yet fulfilled. **Pediatrics**, v. 143, n. 4, Apr. 2019. Acesso em: 24 jun. 2022.

WIESNER, David. **Spot**. Houghton Mifflin Harcourt, 2015. Disponível em: <https://itunes.apple.com/us/app/david-wiesnersspot/id963746523?mt=8>. Acesso em: 12 maio 2022.

WOLDE, Gunilla. **Marina está do contra**. São Paulo: Caixote, 2017. Versão para Ipad.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

*Recebido em: 26/06/2022
Aprovado em: 28/09/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA

*Simone Ribeiro**

Universidade Unigranrio

<https://orcid.org/0000-0002-3120-9937>

*Daniele Fortuna***

Unviersidade Unigranrio

<https://orcid.org/0000-0001-8739-7271>

*Jacqueline Lima****

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

<https://orcid.org/0000-0003-0153-8948>

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir, de forma interdisciplinar - estabelecendo um diálogo, principalmente, entre educação e sociologia -, a questão da leitura de história e a contribuição da literatura africana e afro-brasileira na formação da identidade da criança negra na pré-escola. Para tanto, apresenta um relato de experiência desenvolvido em uma escola do município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, que atende crianças da pré-escola e ensino fundamental. A prática pedagógica em questão inseriu a literatura africana e afro-brasileira na rotina de uma turma de Educação Infantil, composta por 20 crianças na faixa dos cinco anos. O relato de experiência está ancorado, principalmente, nos pressupostos de Kabengele Munanga (2009) como base para a discussão teórica em torno da construção da identidade negra. Para o autor, o conceito de identidade no Brasil refere-se a uma realidade complexa que envolve fatores distintos como: histórico, linguístico e psicológico. Os resultados alcançados foram significativos tanto na relação de respeito entre as crianças, quanto na mudança de comportamento de algumas delas em relação a si próprias.

Palavras-chave: negro; identidade; educação infantil; contação de história.

* Mestrado em Letras e Ciências Humanas (UNIGRANRIO); Docente da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias; Técnica em Assuntos Educacionais do CEFET/RJ; Rio de Janeiro - RJ. E-mail: monyregina@hotmail.com

** Doutora em Letras pela UERJ; Docente do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes; Rio de Janeiro, RJ. E-mail: drfortuna@hotmail.com

*** Doutorado em Ciências Sociais (IUPERJ); Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação/UNESA; Docente Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem/UENF; Niterói-RJ. E-mail: jacapili.jl@gmail.com

ABSTRACT

AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN LITERATURE IN THE CONSTRUCTION OF CHILDREN'S IDENTITY IN PRESCHOOL

The objective of this article is to discuss in an interdisciplinary way - establishing a dialogue, mainly between education and sociology - the issue of storytelling and the contribution of African and Afro-Brazilian literature in the formation of the identity of black children in preschool. Therefore, it presents an experience report developed in a school in the municipality of Duque de Caxias, in Baixada Fluminense, in the state of Rio de Janeiro, which serves preschool and elementary school children. The pedagogical practice in question inserted African and Afro-Brazilian literature in the routine of an Early Childhood Education class, composed of 20 children aged five years. The experience report is mainly anchored in the assumptions of Kabengele Munanga (2009) as a basis for the theoretical discussion around the construction of black identity. For the author, the concept of identity in Brazil refers to a complex reality that involves different factors such as: historical, linguistic and psychological. The results achieved were significant both in terms of respect among the children and in the change in behavior of some of them in relation to themselves.

Keywords: black; identity; child education; story telling.

RESUMEN

LITERATURA AFRICANA Y AFROBRASILEÑA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD INFANTIL EN PREESCOLAR

El objetivo de este artículo es discutir de manera interdisciplinaria - estableciendo un diálogo, principalmente entre la educación y la sociología - la cuestión de la narración y la contribución de la literatura africana y afrobrasileña en la formación de la identidad de los niños negros en edad preescolar. Por lo tanto, presenta un relato de experiencia desarrollado en una escuela del municipio de Duque de Caxias, en la Baixada Fluminense, en el estado de Rio de Janeiro, que atiende a niños de educación preescolar y primaria. La práctica pedagógica en cuestión insertó la literatura africana y afrobrasileña en la rutina de una clase de Educación Infantil, compuesta por 20 niños de cinco años. El relato de experiencia está anclado principalmente en los presupuestos de Kabengele Munanga (2009) como base para la discusión teórica en torno a la construcción de la identidad negra. Para el autor, el concepto de identidad en Brasil se refiere a una realidad compleja que involucra diferentes factores como: histórico, lingüístico y psicológico. Los resultados alcanzados fueron significativos tanto en términos de respeto entre los niños como en el cambio de comportamiento de algunos de ellos en relación consigo mismos.

Palabras llave: negro; identidad; educación infantil; contar historias.

Considerações iniciais¹

Maria Alice Faria (2010) aborda em sua obra que há três níveis de leitura: o que compreende o tato, o emocional e o racional. No universo da contação de história, podemos dizer que o segundo é aquele que abarca a imaginação, a fantasia e que faz da leitura algo que se representa ao leitor, levando-o a liberdades e aproximações com o texto, ou seja, ele consegue dominá-lo e se sentir mais dentro da história.

Neste sentido, contar história é também comunicar e compartilhar a palavra de forma a organizar o pensamento daquele que conta e daquele que ouve. A oralização faz das histórias uma possibilidade de imaginação e renovação (SISTO, 2001). De conversas e estímulos. De apreensão do que se faz interessante. E quando o público é a Educação Infantil, essa apreensão torna-se transformação. Transformação em leitores, em ouvintes, em seres sentintes.

Em seu artigo “Outros” saberes, ‘outras’ críticas: reflexões sobre as políticas e as práticas de filosofia e decolonialidade na ‘outra’ América”, Catherine Walsh (2021, p. 57) afirma que: “Falar sobre a geopolítica do conhecimento e a posição geopolítica do pensamento crítico é reconhecer que, na maior parte do planeta, o que ainda predomina são modos de pensar eurocêntricos”. E, no Brasil, não é diferente. Embora o povo brasileiro seja formado pelas matrizes indígena e negra, além da europeia, predominam ainda hoje pensamentos coloniais, segundo os quais há uma naturalização e uma permanência do eurocentrismo e o consequente desprezo pelas populações colonizadas e escravizadas (WALSH, 2021).

O racismo é decorrência desses pensamentos ainda predominantes atualmente. Nesse sentido, atitudes racistas e discriminatórias são comuns na nossa sociedade. Posturas que marcam a história do Brasil e, mais profundamente, a história de vida de negros e afro-brasileiros

que aqui vivem, inclusive dos estudantes, desde as primeiras experiências escolares.

Mesmo diante do (falso) discurso de um país democrático e sem preconceito, na sociedade brasileira, o homem branco continua sendo visto como belo, bom e modelo a ser seguido. Em contrapartida, o negro não se encaixa nesses atributos, recebendo, muitas vezes, a pecha de feio, mau e não confiável.

Kabengele Munanga (2009, p. 7) considera que “o racismo é um fato que confere à raça sua realidade política e social”, constitui-se em uma categoria de dominação e exclusão. Para o autor, “esse discurso, sabe-se, passa necessariamente pela questão da cor da pele ou da cor do negro e pela cultura, por razões historicamente conhecidas” (MUNANGA, 2009, p. 8). Essas marcas são históricas e ainda prometem muita luta e resistência dos negros e afro-brasileiros no Brasil. Além de diversos movimentos sociais e políticos de ações afirmativas, entendemos que o contexto educacional brasileiro pode ser um importante veículo de promoção da igualdade, desde a Educação Infantil até os níveis mais elevados de ensino, ao contribuir com a construção da identidade dos estudantes negros.

A Educação Infantil é o período da vida em que a criança tem a oportunidade de explorar toda a potencialidade de si, do mundo à sua volta e das relações que são estabelecidas na escola. É um período propício para o desenvolvimento das relações respeitadas com o outro, com a cultura, com o mundo que a cerca, desde que as experiências sejam pensadas, planejadas para contribuir de maneira positiva com a própria identidade, com a percepção de si e do outro no mundo.

Para Vygotski (2007), o desenvolvimento da criança começa no âmbito social para, mais tarde, culminar no individual. Sendo assim, as experiências de aprendizagem se instauram antes mesmo de sua chegada à creche ou à pré-escola, porque se iniciam no núcleo familiar.

¹ Artigo revisado por Daniele Ribeiro Fortuna. Doutora em Letras pela UERJ.

Neste cenário, o sistema educacional, a escola e, em especial, os professores, têm a responsabilidade de planejar práticas pedagógicas que eduquem as crianças negras e não negras para o convívio respeitoso, sobretudo, que valorizem a cultura negra, desenvolvam valores e atitudes positivas de identidade e pertencimento à cultura negra ou afro-brasileira.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil em diversos campos de experiências², tendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão organizados em três grupos por faixa etária: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos e 5 anos e 11 meses).

Um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças bem pequenas é estimular a percepção de que “as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças”. Já, em relação à etapa seguinte, a das crianças pequenas, os objetivos são “demonstrar valorização das características do seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive”, além de “manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida” (BNCC, 2018). Observamos na proposta da BNCC a necessidade de se valorizar o corpo, as diferenças culturais e linguísticas nas diferentes experiências vivenciadas pelas crianças. De fato, o corpo assume um lugar de referência desde bem pequenas, porque é a partir dele que estabelecemos nossa relação com o mundo (LE BRETON, 2007).

2 “A BNCC está estruturada em cinco campos de experiência, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiência constituem um arranjo que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem patê do patrimônio cultural.” (BRASIL, 2018, s/p.) A saber: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala pensamento e imaginação; Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações.

O período da pré-escola é o momento do jogo simbólico (PIAGET, 1975), no qual a criança se identifica, imita, reproduz ações que vivencia no seu dia a dia. É também o momento em que ela terá contato com modelos, positivos ou negativos, na construção de sua identidade. Sentir orgulho ou identificar-se com a imagem positiva através de princesas e heróis negros, por exemplo, pode ser potencializador para uma formação mais rica.

É fundamental que os profissionais da Educação Infantil assumam o compromisso de um fazer pedagógico comprometido com a valorização do ser individual e dos outros. Investir em experiências que coloquem em xeque a predominância da cultura branca através de brinquedos, de brincadeiras e da literatura pode ser uma ação pedagógica importante para a formação do ser e de uma sociedade menos racista.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é discutir, de forma interdisciplinar - estabelecendo um diálogo, principalmente, entre educação e sociologia -, a questão da contação de história e da contribuição da literatura africana e afro-brasileira na formação da identidade da criança negra na pré-escola. Trata-se de um relato de experiência desenvolvido na Escola Municipal Wanda Gomes Soares, situada no segundo distrito do município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, que atende crianças da pré-escola (4 e 5 anos) e ensino fundamental (1º ao 5º anos de escolaridade). A experiência relata a vivência de uma professora com a contação de histórias e a literatura africana e afro-brasileira em uma turma de 20 alunos - a maioria negros -, da pré-escola (crianças de 5 anos), atendidos no turno da manhã, durante o ano de 2019.

O relato de experiência está ancorado, principalmente, nos pressupostos de Munanga (2009) como base para a discussão teórica em torno da construção da identidade negra. Para o autor, o conceito de identidade no Brasil refere-se a uma realidade complexa que envolve

fatores distintos como: histórico, linguístico e psicológico. Neste artigo, não pretendemos esgotar as possibilidades de abordagem do tema, mas discutir alguns aspectos da literatura africana e afro-brasileira na construção da identidade da criança pequena.

Munanga: reflexões sobre identidade

A construção da identidade negra é um tema complexo que envolve fatores diferentes e que não está ligado essencialmente à cor da pele. Munanga (2009) destaca que a complexidade é tão intensa que não há como definir o que de fato seja a identidade negra ou no que ela consiste.

O autor apresenta duas abordagens para o conceito de identidade: a objetiva e a subjetiva. Segundo o autor, a identidade objetiva é apresentada através do que dizem os estudiosos a partir de características culturais, linguísticas, biológicas, entre outras. Desde o século XV, o conceito de raça sustenta o discurso científico que reproduz as desigualdades, as diferenças sociais, permite a manutenção das hierarquias, as exclusões e direciona quem tem ou não direito aos privilégios na sociedade.

A identidade subjetiva é aquela atribuída pelo próprio indivíduo ou pelo grupo de que faz parte, ou ainda, por grupos vizinhos. Munanga (2009) alerta que a identidade objetiva, muitas vezes, é confundida com a subjetiva na tentativa de se definir a identidade negra, porque os valores são construídos na dinâmica da sociedade que apresenta marcas históricas de exclusão racial. Ao longo da história, conflitos são identificados entre o que os estudiosos dizem sobre os negros e a maneira pela qual o próprio negro e os grupos vizinhos se identificam.

A partir do contexto de negritude e da complexidade que envolve entender a construção da identidade negra, o autor destaca três fatores essenciais: o fator histórico, o fator linguístico e o fator psicológico. Segundo ele, “a

identidade cultural perfeita corresponderia à presença simultânea desses três componentes no grupo ou no indivíduo” (MUNANGA, 2009, p. 05). Munanga aponta que este contexto seria o ideal, entretanto, na realidade, os fatores citados colaboram para a predominância de alguns aspectos em detrimento de outros, como o linguístico, por exemplo.

De acordo com Munanga (2009), a construção da identidade articula fatores diferentes. O autor considera que o fator histórico “constitui o cimento cultural que une os elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade” (MUNANGA, 2009, p. 5). É pelo fator histórico que os indivíduos criam laços afetivos, compartilham memórias comuns e podem estabelecer uma unidade coesa. O afastamento ou a retirada do fator histórico fragiliza a coesão de um povo, porque exclui o indivíduo de suas referências sociais, culturais e históricas, como aconteceu com os negros colonizados que, ao perder sua referência, foram fragilizados, excluídos e até alienados. Para Munanga (2009), recuperar a consciência histórica é oportunizar sentimentos comuns, fundamentais para unir, permitir a coesão de um povo para conhecer sua própria história e transmiti-la para as próximas gerações.

O fator linguístico está presente, de certa forma, nas religiões africanas, mas, em um contexto mais geral, a língua dos ancestrais não foi mantida. No entanto, Munanga (2009) amplia o conceito linguístico para outras categorias de linguagem como o estilo de cabelo e penteados, estilos musicais e artísticos.

O fator psicológico consiste na tentativa de buscar marcas psicológicas na identidade negra como, por exemplo, o seu temperamento em relação ao branco. Segundo o autor, tal comparação, se existir, deve considerar o contexto histórico a que os negros foram submetidos, de violência moral, histórica e física, e não relacionada com o aspecto biológico, porque a

identidade de um grupo funciona como uma ideologia na medida em que permite a seus membros se definir em contraposição aos membros de outros grupos para reforçar a solidariedade existente entre eles, visando a conservação do grupo como entidade distinta. (MUNANGA, 2009, p. 6)

Os fatores de referência para a manutenção da identidade foram negados aos negros desde a colonização no século XV e XVI, com a exploração do corpo, com a desvalorização e até a supressão de suas práticas culturais, da sua língua natural e de sua história. O corpo do negro foi violentamente agredido em todos os aspectos.

Nesse sentido, Le Breton pondera que o corpo é:

moldado pelo contexto social e cultural (...), o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída: atividades perceptivas, mas também expressão dos sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis de sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc. Antes de qualquer coisa, a existência é corporal. (LE BRETON, 2007, p. 7)

Por isso, quando o corpo negro é escravizado pelos europeus, suas relações identitárias são abaladas. Por consequência, ocorre a perda de referência comunitária, de seus ritos culturais, do sentimento de pertencimento e de solidariedade. As experiências que os mantinham vinculados com sua comunidade foram destruídas, porque, como afirma Le Breton,

o corpo é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade. (LE BRETON, 2007, p. 7)

Assim, quando o negro se vê retirado à força do lugar ao qual pertence, perde seus modelos de identificação. Perde ainda a possibilidade de compartilhar experiências semelhantes de

infância, de lembranças e de ancestralidade. Como consequência, sua identidade se desestrutura, se estilhaça.

Essa dominação dos corpos avança para a dominação simbólica evidenciada pelo eurocentrismo nos séculos XVIII e XIX. Da dominação simbólica dos brancos sobre os negros, é criado o conceito de raça. De acordo com Munanga (2009), os principais intelectuais desse período sustentam que os elementos fundamentais para determinar os comportamentos dos sujeitos são o meio ambiente (evolucionistas) e o biológico (racista). Portanto, a classificação entre as raças é legitimada pelo aspecto biológico e justificada para determinar o relacionamento social e a exclusão. Nesse contexto, entre outras características da pessoa negra, a cor da pele é a principal marca como fator de racismo.

Se o conceito de identidade é complexo, porque envolve diferentes aspectos e fatores, o processo de recuperação da identidade negra não é menos complicado, já que

a recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos e da sua negritude antes de atingir atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade (MUNANGA, 2009, p. 9)

A relevância atribuída à aceitação do corpo e dos atributos físicos no processo de identidade dos negros não significa que o aspecto biológico se sobreponha aos demais, como sociais, culturais e históricos. A relação estaria na compreensão e aceitação positiva do corpo e suas relações com o mundo nos aspectos cultural, histórico e social. Consiste na luta pela garantia do lugar positivo que o corpo do negro deve ocupar na sociedade, condição negada historicamente por comportamentos racistas e etnocêntricos.

Em outras palavras, é importante salientar que, mesmo sem levar em conta as diferenças biológicas que legitimam a falsa ideia de evolução e hierarquia entre as raças, o corpo está sempre associado à trama social. Portanto, são

importantes a aceitação e a valorização do corpo e seus atributos primeiro para si, para ser aceito pelo outro desde a infância.

A construção da identidade na Educação Infantil

Os pressupostos do trabalho com a educação infantil envolvem aspectos individuais, além dos contextos social, cultural e histórico. A partir das interações com o outro e com o meio, a criança se constrói, se percebe no mundo, vai formando sua identidade pouco a pouco, em uma relação dialética entre o individual e o social. Amaral (2015, p. 5) salienta que “as situações experimentadas no início da vida, ou seja, na infância, sejam elas boas ou ruins, são as que mais intensamente marcam os sujeitos”. Amaral (2015, p. 3) pondera ainda que,

ao tratar da educação infantil no Brasil, nos deparamos com muitos desafios, entretanto, para além das condições básicas de estrutura, cabe refletir também sobre os saberes e fazeres da área, especialmente no tocante às novas emergências, com intuito de tornar a educação infantil, como estabelecem as DCNEIs, um local privilegiado de construção de identidades coletivas e de combate às desigualdades...

No processo de construção da identidade da criança, precisamos problematizar as seguintes questões: Como a criança se vê? Como as representações ao redor colaboram para a construção da identidade da criança negra? Elas são positivas ou negativas? De que forma a criança negra é representada no universo da literatura infantil? Tais questões precisam inquietar nossos pensamentos e ações, porque o livro de literatura infantil é uma representação do olhar do outro, que pode se refletir na construção da identidade da própria criança.

Para Peres, Marinheiro e Moura (2021, p. 8-9)

os conceitos de identidade e cultura estão intimamente relacionados. Quando nos referimos à identidade, fatalmente nos remetemos ao conceito de cultura porque a cultura é o referencial

para a construção da identidade. Entendemos também que a construção da identidade se dá nas relações sociais, em uma relação dialética entre o indivíduo e o grupo social.

Araújo e Morais (2014, p. 03) consideram que a identidade é sempre uma negociação entre uma auto-identidade – definida por si mesma e uma hetero-identidade – definida pelos “outros”. Por isso, os livros de literatura são fundamentais para a construção da imagem positiva ou negativa do outro (autor) sobre o ouvinte (leitor). Narrativas, por exemplo, que coloquem o negro em posição de destaque na sociedade poderão servir como modelos que crianças negras queiram alcançar e ainda mostrarão às crianças brancas que essas posições podem ser conquistadas por todos, independentemente da cor da pele.

De certa maneira, esta discussão permite recuperar a diferença que Munanga (2009) apresenta entre a identidade objetiva e identidade subjetiva. Para as crianças pequenas, a identidade subjetiva compreende “como” o negro é retratado nos livros de literatura infantil. Por outro lado, a identidade subjetiva é aquela que a própria criança constrói de si a partir do meio em que vive. No processo de formação da identidade, é preciso ressaltar a importância da criança identificar o que dizem os livros sobre ela e o que ela pensa sobre si, num processo contínuo de significação positiva.

O problema existe quando a criança negra não se encontra representada nos livros de literatura ou quando a representação se dá com sentido negativo. Mariosa e Reis (2014, p. 3), ainda afirmam que “a criança negra, em geral, nega-se perante o outro por não perceber na historiografia oficial a história do seu povo e seus aspectos culturais, principalmente, pela invisibilidade de sua cultura no currículo escolar e nos materiais didáticos”.

Entre os três fatores sinalizados por Munanga (2009) para a construção da identidade, o autor considera que o fator histórico é o principal para caracterizar a personalidade cultural na ausência dos outros dois (linguístico e psicológico).

Conhecer a história do seu povo representada nos livros, apreciar lendas africanas, conhecer contextos culturais diversos nos quais se percebe como parte daquele contexto é valorizar o processo histórico que auxilia a tecer referências pessoais dentro de uma comunidade.

Ao abordarmos o trabalho pedagógico na educação infantil, percebemos que a rotina das crianças precisa ser repleta de significados positivos. A partir das experiências vivenciadas, cada criança vai construindo a sua identidade, articulando, negociando o que pensa sobre si, com vivências diversas como, por exemplo, no trato respeitoso, nos elogios, na valorização de sua imagem e de suas características físicas por parte dos profissionais e das outras crianças.

Além desses elementos importantes na formação da identidade, destacamos a representação da criança negra nos brinquedos, nas atividades lúdicas, nos jogos, nas interações diversas no espaço escolar, na hora da contação de histórias. Particularmente, o momento da contação precisa ser destacado, porque, na leitura literária, a presença ou ausência do negro ou como ele é retratado irão contribuir para a construção positiva ou negativa da criança negra, como temos afirmado ao longo do texto. O momento da contação de história é um espaço privilegiado de socialização e construção da identidade na educação infantil, pois, durante a leitura, há “transmissão de valores morais e culturais e na formulação de conceitos e no desenvolvimento cognitivo” (ARAÚJO, MORAIS, 2014, p. 6).

Partindo dos pressupostos de Munanga (2009) sobre identidade e do princípio da identidade como um processo em constante construção e que sofrerá influências do meio ao longo da história (HALL, 2005), temos na educação infantil o período da vida mais oportuno para as primeiras experiências positivas para a criança negra no que diz respeito aos aspectos individual, histórico, cultural e social. Período este no qual é preciso investir em vivências de qualidade, com experiências sólidas e de valorização da literatura africana e afro-brasileiras.

O processo de socialização envolve também

o resgate da história do outro e a transformação de sua própria história. Nesse caso, a presença da literatura afro-brasileira no espaço educativo formal pode favorecer a troca de experiências, de afetos, de afirmação de valores que entrelacem as vivências das crianças negras e não negras.

Literatura africana e afro-brasileira na educação infantil

A necessidade de trabalhos com a literatura africana e afro-brasileira é urgente. O ciclo da reprodução do racismo e do preconceito na sociedade brasileira só poderá ser reduzido à medida que desmistificarmos as questões, pensamentos e práticas reprodutoras de tais atitudes. Logo, é preciso que diferentes experiências sejam vivenciadas, discutidas, pensadas no coletivo e ressignificadas na esfera individual das crianças.

Nós brasileiros, independente da classificação cor/raça, somos todos filhos de uma estrutura social racista, onde desde criança nos é inculcada uma série de crenças, valores e estereótipos negativos sobre o negro e sua cultura, que se não forem trabalhados e desconstruídos, desde a mais tenra idade, seguirá reproduzida por várias outras gerações seguintes. (ARAÚJO, MORAES, 2014, p. 07)

De fato, a cultura de massa no Brasil está repleta de exemplos que reforçam um estereótipo negativo do negro. Mariosa e Reis (2011, p. 44) afirmam que, somente entre o final da década 20 e início da década de 30, do século XX, que os personagens negros começaram a aparecer. No entanto, a imagem do negro estava vinculada à ideia de “subalterno, analfabeto e ignorante”. A imagem negativa do negro persistiu assim por longos anos na literatura. Atualmente, as obras literárias dessa temática buscam valorizar a imagem positiva do negro e de sua cultura por meio de situações do cotidiano infanto-juvenil.

Diferentes autores (BUENO, 2015; LIMA, SOUSA, ARAÚJO, 2016; entre outros) destacam

que a lei 10.639/03,³ ainda que não aplicada plenamente, trouxe significativos avanços para a expansão da temática nos currículos, no investimento literário e nas práticas educativas. Para Lima, Sousa, Araújo (2016, p. 80), sob o ponto de vista da citada lei,

os gêneros apresentados trazem o universo africano em narrativas, pouco conhecido no ambiente escolar, mas tão presente nos falares, nas histórias e estórias contadas por nossos ancestrais, e até mesmo pela geração mais jovem brasileira. Elementos culturais, expressões que foram sendo recriadas, ganhando novos significados. .

A mudança na perspectiva de representação do negro, de sua história e cultura na literatura colaboram para uma transformação importante de como a criança negra se vê no texto literário e no contexto social e cultural também.

No âmbito da educação básica, inclusive da educação infantil, houve um grande avanço na produção e distribuição de livros de literatura africana e afro-brasileiras para as escolas públicas, oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) como incentivo à leitura. Com esses acervos, as escolas começaram a ter acesso às obras de temática africana. Assim, surge a oportunidade de leituras sem a predominância da literatura europeia nos espaços escolares, pois são obras com o viés literário da história da África e do negro e, principalmente, que desmistificam a existência do herói e princesa somente brancos, um vez que tais narrativas retratam o negro como protagonista.

Tais obras passam a ocupar um espaço que estava praticamente vazio na literatura brasileira. São relevantes porque “o uso da literatura produzida e disponibilizada para a construção de leitores e da identidade literária nacional e mestiça é capaz de identificar e desmistificar pré-conceitos e preconceitos” (LIMA, SOUSA, ARAÚJO, 2016, p. 81).

3 Promulgada em 2003, a lei 10.639/03 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”

Se, por um lado, entendemos a importância do trabalho sistemático com a literatura africana e afro-brasileira, por outro, ressaltamos que a realidade ainda é de resistências e de certa falta de interesse tanto no sentido micro da sala de aula, como no sentido amplo de instituições como um todo organizado. Concordamos com Mariosa e Reis (2011, p. 46), quando advertem que “a literatura afro-brasileira precisa ser compreendida e valorizada em suas riquezas de abordagens e significados, mas com o devido cuidado para não reproduzir estereótipos e valores etnocêntricos”.

Compreendemos que somente a presença do personagem negro não é suficiente para um trabalho de qualidade com as crianças. É preciso que haja um planejamento do fazer pedagógico que considere criticamente como o texto e suas ilustrações são trabalhados. Sobretudo, que a temática tenha presença marcante no dia a dia das ações na sala de aula e não somente no período da consciência negra (em novembro).

Além disso, cabe ressaltar que nem sempre os livros que retratam personagens negros, utilizados em sala de aula, têm qualidade literária ou apresentam situações que podem suscitar um diálogo interessante a partir de sua leitura com os alunos. Tatiana Valentin Mina Bernardes (2018) desenvolveu pesquisa analisando as quatro edições do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)⁴. Segundo a autora, dos 360 livros que fazem parte do acervo, 61 abordam a temática da cultura africana e afro-brasileira. Destes, apenas 12 foram analisados de maneira positiva.

Para realizar a análise, a investigação levou em consideração alguns critérios como: o protagonismo do negro da narrativa, a forma

4 O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) teve como objetivo prover as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica. O PNBE teve quatro edições - (2008, 2010, 2012 e 2014) e foi suspenso em 2015 em função de questões econômicas.

como as imagens o retratavam, os papéis desempenhados pelas personagens secundárias, se questões de conflitos raciais eram ou não abordadas e se aspectos da cultura africana e/ou afro-brasileira estavam inseridos na história.

A partir desses critérios, verificou-se que, em boa parte dos livros, o branco se apresenta como principal referência. Nesse sentido, Bernardes (2018, p. 188) afirma:

(...) na maioria dos acervos do PNBE, o branco predomina como uma referência de normalidade, promovendo uma visão hegemônica. Fortalece-se assim a ideia de que o negro é um sujeito inferior, por meio de sub-representações e descrições negativas das características e traços das personagens negras (...)

À mesma conclusão, chegaram Spengler e Debus (2019), ao analisarem 13 títulos das quatro edições do PNBE. As autoras se concentraram somente em livros com narrativa visual, sem qualquer tipo de expressão verbal. Segundo as pesquisadoras, os 13 títulos analisados trouxeram algumas questões para reflexão: “em nenhum dos títulos, a representação das personagens negras ocorre pela representação da escravização, tema ausente das narrativas imagéticas (...) analisadas”.

Com isso, as narrativas, em sua maioria, apresentam situações muito diversas da vida real. Não há conflito nem problematização. Entretanto, esses livros já se constituem em um avanço, pois podem fomentar novas práticas em sala de aula.

Relato de uma experiência em escola municipal de Duque de Caxias (Rio de Janeiro)

O presente relato retrata a prática que foi desenvolvida na Escola Municipal Wanda Gomes Soares, no município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, durante o ano de 2019. A prática pedagógica inseriu a literatura africana e afro-brasileira na rotina de uma turma de

Educação Infantil, composta por 20 crianças na faixa dos 5 anos, no primeiro turno, das 7h30 às 11h30.

A tessitura do texto parte da concepção de criança conforme a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), considerando-a como um ser ativo, produtor do seu conhecimento, que compreende os conteúdos a partir dos significados que dá a eles. Considera também a concepção de criança como um ser histórico e produtor de cultura (VIGOTSKY, 2007). Entende-se, portanto, que as crianças pequenas se desenvolvem a partir das interações, das relações que estabelecem com o meio, com os brinquedos, com as leituras e com as demais vivências significativas nas diferentes práticas do cotidiano escolar. Pauta-se também no conceito de criança presente nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, como um

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

A atuação do docente na educação infantil envolve a articulação de diferentes eixos que potencializam a construção de identidade pessoal e coletiva, além de valorizar, por consequência, as dimensões socioafetiva, psicomotora e cognitiva tão importantes na formação das crianças.

Nesta atividade, a professora inseriu a literatura africana e afro-brasileira na sua prática de contação de histórias a fim de possibilitar a identificação das crianças negras, presentes no espaço educativo da turma, e por entender que a criança constrói sua identidade a partir dos referenciais que a ela forem apresentados, como brinquedos, livros, personagens de desenhos animados e filmes.

É relevante o olhar atento para as representações positivas ou negativas desses referenciais, visto que a maior parte das obras popularmente conhecidas e divulgadas retrata

princesas brancas à espera do príncipe encantado também de origem europeia.

Um problema que as escolas enfrentam é a escassez de livros com a temática em questão. No entanto, no início dos anos 2000, ações de expansão e distribuição de livros da literatura africana e afro-brasileira pelo Governo Federal permitiram a chegada de algumas obras às escolas públicas, através de programas de incentivo à leitura de obras africanas e afro-brasileiras do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Cor da Cultura, por exemplo.

O acervo utilizado foi da sala de leitura da escola. Apesar de não ser muito vasto, permitiu a composição de uma rotina variada de trabalho com histórias. No primeiro momento, a profes-

sora regente identificou, pelo título, todas as obras literárias relacionadas com a temática. A partir de critérios como o tema central, a leitura dos textos e as imagens, a professora selecionou os livros mais adequados para a educação infantil.

Na etapa seguinte, os livros foram separados em dois grupos. Para o primeiro, foram selecionadas quatro publicações. Os critérios para a escolha destas obras consideraram a proximidade da temática com os subtemas do projeto anual da escola (identidade, família, alimentação e consciência negra), ademais, foi avaliada a qualidade das imagens e dos textos lidos para despertar o interesse das crianças pequenas.

Os livros escolhidos para cada bimestre foram:

Quadro 1 – Obras selecionadas de acordo com o projeto anual da escola.

TEMAS DO PROJETO ANUAL DA ESCOLA	OBRA AFRICANA OU AFRO-BRASILEIRA
1º bimestre - Identidade	O cabelo de Lelê – Valéria Belém
2º bimestre - Família	Betina - Nilma Lino Gomes
3º bimestre - Alimentação	O que tem na panela Jamela? - Niki Daly
4º bimestre - Consciência Negra	Bruna e a galinha D'Angola - Gercilga de Almeida

Fonte: Dados colhidos pelas autoras

O material relacionado no quadro 1 atendeu aos objetivos de apresentar, ler, recontar, explorar detalhes da obra e as características culturais, históricas e psicológicas dos negros e afrodescendentes. As histórias contidas nesses livros foram lidas e, posteriormente, as crianças desenvolveram atividades lúdicas variadas, como por exemplo, autorretrato, grafismo, coordenação motora fina e ampla, oralidade, texto coletivo, entrevista com a família, entre outras. Duas semanas por bimestre foram dedicadas ao desenvolvimento destas atividades, relacionando-as ao contexto geral do subtema do projeto escolar, com uma culminância a cada bimestre.

Por meio das imagens, foi possível perceber que, para além do treinamento das atividades motoras, os alunos exerceram a criatividade, fixando e interpretando a seu modo o con-

teúdo das narrativas. Nesse sentido, Muniz e Martínez (2015 *apud* Martinez, 2012, p. 1042) consideram que:

a criatividade é uma emergência e não algo que carregamos e que se evidencia nas distintas ações e contextos que experienciamos. Como uma emergência, a criatividade está associada à ação profundamente implicada do sujeito, momento em que há expressão de recursos subjetivos que se constituem ao longo da vida do aprendiz, em condições e contextos de ação subjetivados pela pessoa nos distintos sistemas sociorrelacionais, bem como mediante a produção de sentidos subjetivos que se constituem no devir da ação.

Assim, através das atividades manuais, os estudantes não somente expressaram o que entenderam da história, mas também relacionaram seu conteúdo com tudo o que vivenciaram. Como a experiência de vida dos pequenos

é ainda curta, a atividade de se autorretratarem ou de retratarem o negro a partir do que ouviram pode ter importância fundamental para se autoperceberem de forma positiva – no caso dos estudantes negros – e/ou terem uma percepção do negro que fuja dos estereótipos presentes na sociedade e na mídia.

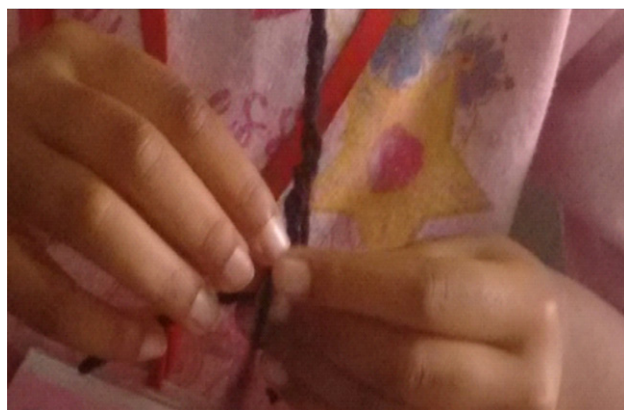
As fotografias⁵ abaixo foram tiradas durante as atividades desenvolvidas após a contação de história. Na figura 1, uma criança negra desenha seu autorretrato a partir da contação de histórias; na figura 2, outra criança faz uma trança utilizando lã; por fim, na figura 3, uma terceira criança arruma a trança para colar na figura de uma boneca feita por ela.

Figura 1 – Criança negra construindo o autorretrato



Fonte: Acervo fotográfico da Pesquisa

Figura 2 – Criança fazendo trança



Fonte: Acervo fotográfico da Pesquisa

⁵ A prática pedagógica foi fotografada com autorização da escola em que foi desenvolvida a pesquisa. Para preservar a identidade das crianças, as imagens focam apenas nos trabalhos realizados.

Figura 3 – Criança trançando lã para o cabelo da boneca



Fonte: Acervo fotográfico da Pesquisa

No segundo grupo, os livros foram escolhidos com a finalidade de proporcionar narrativas diversificadas ao longo do ano. Durante a contação de histórias, as crianças vivenciaram histórias com temas, abordagens e contextos distintos. As literaturas africana e afro-brasileira foram contempladas pelo menos uma vez na semana. O objetivo foi realizar uma leitura por prazer, para deleite, para apreciar o texto e as imagens, sem a necessidade de gerar produto a partir dela.

A hora da contação da história é um momento da rotina muito apreciado pelas crianças. Curiosidade, fantasia, emoção, suspense e novas descobertas são motivadores de conversas após a leitura. Tais obras foram distribuídas ao longo do ano entre as leituras dos clássicos e outras obras tradicionais da literatura infantil. São elas: *As tranças de Bitou* (Sylviane A. Diouf), *Berimbau* (Raquel Coelho), *Batuque de cores* (Caroline Desnoettes e Isabelle Hartmann), *Era uma vez um reino de mentira* (Ricardo Benevides), *Chuva de manga* (James Rumford), *Canção dos povos africanos* (Fernando Paixão), *O rei preto de Ouro Preto* (Sylvia Orthof), *Memória das palavras* (A cor da cultura), *O menino marronzinho* (Ziraldo), *Crianças* (Olhar a África e ver o Brasil; fotos de Pierre Verger), *A vida em sociedade* (Olhar a África e ver o Brasil; fotos de Pierre Verger), *O mundo do trabalho* (Olhar a África e ver o Brasil; fotos de Pierre Verger), *Maracatu* (Sonia Rosa), *Jongo* (Sonia Rosa), *O herói de Damião em: a descoberta da capoeira* (Iza Lotito) e *O casamento da princesa* (Celso Sisto).

O objetivo da ação pedagógica da professora foi planejar um espaço de contação de histórias afro-brasileiras em que as crianças pudessem acessar os contextos histórico, linguístico, social e cultural da comunidade negra. Como afirmamos anteriormente, a identidade não passa apenas pela cor da pele, mas está relacionada também com a cultura e com a história (MUNANGA, 2009).

O processo de socialização dos pequenos envolve também o resgate da história do outro e a transformação de sua própria história. Nesse sentido, a presença da literatura afro-brasileira no espaço educativo formal favorece trocas de experiências, de afetos e de afirmação de valores que se entrelaçaram com as vivências das crianças negras e não negras.

Nas primeiras contações referentes às obras selecionadas pela professora, as crianças apresentaram expressões de surpresa: algumas não gostaram muito, outras pediram para voltar e contar mais uma vez algum trecho ou olhar novamente uma imagem. As narrativas de heróis, princesas e reis foram apreciadas com curiosidade, porque os contextos histórico e cultural apresentados não são os mesmos das histórias tradicionais conhecidas.

Algumas comparações entre as narrativas afro-brasileiras e europeias surgiram nos diálogos com as crianças. Como exemplo, podemos citar a fala de uma criança ao se surpreender com a imagem de uma princesa negra presente no livro *O casamento da princesa*, de Celso Sisto. Após ouvir a história, ela comentou: “*Essa não é uma princesa de verdade, não tem vestido de princesa!*”. Outra criança acrescentou: “*eu não gostei dela, ela é feia*”. Tais falas oportunizaram algumas reflexões acerca de identidade e da cultura africana com a turma como um todo.

A professora percebia que, antes desse processo de leitura, discussão e trabalho de criatividade, as crianças negras não se consideravam bonitas e associavam a palavra princesa a imagens de mulheres brancas. Ao trazer esta história para o debate, o objetivo foi mostrar

que há outros tipos de princesas e que elas são igualmente belas.

Na obra em questão, o autor apresenta uma adaptação de um conto popular africano, pouco conhecido pelas crianças brasileiras. Nela, a princesa é disputada por seus pretendentes: o Fogo e a Chuva. É uma narrativa bem diferente dos contos europeus. Outra produção que causou espanto em um primeiro momento foi *O rei preto de Ouro Preto*, de Sylvia Orthof. O livro conta a história de dor e sofrimento dos negros, fala sobre opressão e preconceito e apresenta a imagem de um rei negro escravizado pelos brancos, uma exposição nova para as crianças.

À medida que as narrativas com personagens negros, histórias e contos afro-brasileiros tonaram-se frequentes nas seções de contação de histórias e nos outros projetos, a temática passou a ocupar um espaço de referência para as crianças, sobretudo para as crianças negras, refletindo-se na percepção de uma consciência de si e na formação de sua identidade.

Ao longo do trabalho, as crianças desenvolveram atividades de autoimagem, conversa e aproximação com a história da família e dos antepassados, dos alimentos, das roupas, uso de acessórios como turbantes, dos penteados, das tranças, dos estilos e instrumentos musicais, da dança, entre outros.

A partir de análise do portfólio, que incluiu, além de fotografias, vídeos e falas das crianças, foi possível compreender que trabalhar a identidade e a cultura negra a partir da literatura infantil promoveu a identificação e a valorização do negro e da cultura negra entre os próprios alunos. Consideramos que tais práticas podem desempenhar um papel transformador na construção da identidade das crianças pequenas, fazendo com que elas, como afirmamos anteriormente, construam uma visão positiva do negro na sociedade.

Os resultados alcançados foram significativos tanto na relação de respeito entre as crianças, quanto na mudança de comportamento de algumas delas em relação a si próprias. Antes

de iniciar a proposta pedagógica, a professora notou que bonecas negras eram sempre deixadas de lado na hora da brincadeira, que algumas crianças negras não se consideravam bonitas ou se autodeclaravam como brancas por diferentes razões.

No decorrer da proposta, com a aproximação e identificação de si e de seu povo nas histórias lidas, foi possível perceber a representação da identidade negra de maneira positiva no grafismo, no brincar, nos penteados, na forma de tratamento e na referência a si mesmos. Nesse sentido, foram trabalhados os três fatores fundamentais para se pensar a identidade, propostos por Munanga (2009), que envolvem fatores distintos como: históricos, linguísticos e psicológicos.

Figura 4 – Crianças brincando com bonecas “negras” e “brancas”



Fonte: Acervo fotográfico da Pesquisa

Na figura 4, nota-se que bonecas negras e brancas são colocadas lado a lado, ou seja, além de não serem mais excluídas - como acontecia antes da prática -, parecem despertar um interesse semelhante das crianças. A figura 5 traz o desenho de um autorretrato. Chama a atenção, na imagem, a roupa colorida do(a) boneco(a), demonstrando alegria. Já, na imagem 6, vemos dois personagens lado a lado, aparentemente fe-

liz. Pode-se perceber que um tem o cabelo liso e o outro, encaracolado, mostrando um possível reflexo das discussões sobre a igual importância e beleza de negros e brancos na sociedade.

Figura 5 – Autorretrato



Fonte: Acervo fotográfico da Pesquisa

Figura 6 – Grafismo livre



Fonte: Acervo fotográfico da Pesquisa

Acreditamos que experiências positivas nesta etapa da vida podem se refletir significativamente nas etapas futuras. Com isso, se, desde bem pequenas, forem apresentados às crianças exemplos que fujam do estereótipo,

muitas vezes reforçado pela mídia (incluindo aí obras de ficção e imprensa), segundo o qual o negro ocupa posições subalternas na sociedade e/ou está associado à violência, estas poderão não somente melhorar a autoestima, como ter consciência da importância da igualdade ao acesso a direitos e oportunidades.

Considerações finais

Promover práticas com vivências diversificadas e atividades lúdicas em que o negro esteja presente, como protagonista e não somente coadjuvante, pode colaborar com a construção da identidade das crianças negras. Não é um trabalho fácil, visto que a literatura infantil mais acessível está restrita ao modelo europeu, com os personagens brancos como fonte de inspiração. No entanto, já é possível acessar obras que retratam temáticas da história, cultura e identidade negra nas bibliotecas escolares, embora o acervo seja ainda pequeno.

O ato de contar histórias é uma ferramenta de socialização que, não somente desperta o interesse da criança pela leitura, mas aprimora léxicos, reconstrói memórias e cria identidades e pertencimentos, a partir das linguagens e criatividade, a partir da imaginação.

Conhecer, planejar e inserir nas práticas de rodas de leitura a temática africana e afro-brasileira pode contribuir para a identificação das crianças negras nas obras literárias ao longo do ano letivo, desde que tenham como base uma perspectiva crítica de valorização do corpo, da história, da cultura e de toda a linguagem que reflete a formação de identidade da criança negra, fortalecendo sua autoimagem e autoestima.

Diante do atual cenário da educação, não basta ter acesso às diversificadas obras, é preciso repensar a formação crítica do docente para a inserção da literatura africana e afro-brasileira no cotidiano das crianças. É necessário ainda que os professores invistam em formação continuada e se conscientizem da relevância do trabalho com a temática em questão para o

processo de construção da identidade positiva dos alunos desde as primeiras experiências escolares.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil. **37ª Reunião Nacional da ANPED**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-4223.pdf>. Acesso em: 25 mar 2021.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida; MORAIS, Rossival Sampaio. A relevância em se trabalhar a literatura infantil afro-brasileira na educação infantil. **Africanias.com**. UNEB. n. 05. 2014. Disponível em: http://www.africaniasc.uneb.br/pdfs/n_5_2014/jurandir_de_almeida_araujo.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

BERNARDES, Tatiana Valentin Mina. **A literatura de temática da Cultura Africana e a Afro-Brasileira nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para Educação Infantil**. 2018. 213p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 22 mar 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil#a-educacao-infantil-no-contexto-da-educacao-basica>. Acesso em: 14 jul 2021

BUENO, André de Godoy. **Literaturas africanas e afro-brasileira no Ensino Fundamental II**. 2015. 119 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-11122015-131614/publico/2015_AndreDeGodoyBueno_VO-rig.pdf Acesso em: 20 mar. 2019.

- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- LIMA, Lucineide Amorim, SOUSA, Rayron Lennon Costa, ARAÚJO, Geovana Oliveira de. A literatura africana e afro-brasileira: o viés literário e suas possibilidades para um trabalho com a diversidade. **Ensino & Multidisciplinaridade**, São Luis, v. 2, n. 1, p. 74-83, jan-jun. 2016.
- MARIOSA, Gilmaria Santos, REIS, Maria da Glória dos. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**, Londrina, Vagão volume 8 parte A, p. 42-53, dez. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt06.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude** – Usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- MUNIZ, Luciana Soares; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo de caso. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1039-1054, out./dez. 2015.
- ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- PERES, Fabiana Costa; MARINHEIRO, Edwylson de Lima; MOURA, Simone Moreira de. A literatura infantil na formação da identidade da criança. **Revista eletrônica Pró-docência**. UEL. Ed. Nº 01, v. 1, p. 1-14, jan-jun. 2012.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1975.
- SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001.
- SPENGLER, Maria Laura Pozzobon; DEBUS, Eliane Santana Dias. Personagens negras nos livros de imagens do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a Educação Infantil. **Roteiro**, Vol. 44, n. 1, p. 1-20, 2019.
- VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALSH, Catherine. “Outros” saberes, “outras” críticas: reflexões sobre as políticas e as práticas de filosofia e decolonialidade na “outra” América. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 54-79, 2021.

Recebido em: 12/04/2022
Aprovado em: 05/10/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

RECONTEXTUALIZAR CIÊNCIAS POR MEIO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: REDE E HIBRIDISMO NA EDUCAÇÃO

*Luciana Backes**

Universidade La Salle

<https://orcid.org/0000-0003-1395-122X>

*Catherine Bruguière***

Université Claude Bernard Lyon 1

<https://orcid.org/0000-0003-0470-1560>

*Vera Lucia Felicetti****

Universidade Católica de Pernambuco

<https://orcid.org/0000-0001-6156-7121>

*Naidi Carmen Gabriel*****

Instituto Federal de Santa Catarina

<https://orcid.org/0000-0001-9567-4101>

RESUMO

O objetivo deste estudo foi refletir sobre os aspectos mobilizados na ação de recontextualizar as ciências por meio da contação de histórias para a educação. As reflexões emergem do projeto de pesquisa “Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias para os processos de Ensino e de Aprendizagem da Educação Básica à Formação de Professores em Nível Internacional”, em três grupos de pesquisas da França e do Brasil. No contexto educativo, a pesquisa, de natureza qualitativa, explorou diferentes situações na configuração do espaço de convivência entre participantes, conhecimentos e tecnologias. A recontextualização das ciências, por intermédio da contação de histórias, ocorreu na constituição de rede de conhecimento para a formação de professores e na

* Pós-doutorado em Science Social pela Université Paris Descartes – Paris V – Sorbonne. Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e em Science de l’Education pela Université Lumière Lyon 2. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Canoas. Líder do Grupo de pesquisa COTEDIC UNILASALLE/CNPq e Pesquisadora visitante ao Laboratoire Sciences, Société, Historicité, Education, Pratiques (S2HEP) na Université Claude Bernard Lyon 1. Canoas, RS. E-mail: luciana.backes@unilasalle.edu.br

** HDR pela Université Claude Bernard Lyon 1. Doutorado em Didactique de biologie pela Université Montpellier 1, França. Maître de conférences na Université Claude Bernard Lyon 1. Coordenadora do LéA Paul Emile Victor e diretora do Laboratoire Sciences, Société, Historicité, Education, Pratiques (S2HEP) na Université Claude Bernard Lyon 1. – Lyon, França. E-mail: catherine.bruguiere@univ-lyon1.fr

*** Pós-doutorado em Educação Superior pela Maryland University – College Park – US. Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – Recife, Pernambuco. Líder do Grupo de Pesquisa Geres. Docente internacional no Doutorado em Ciências da Educação da Universidade Del Atlántico – Barranquilla – Colômbia. E-mail: verafelicetti@gmail.com

**** Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle – Canoas. Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Xanxerê. Professora na Rede Estadual de Educação Básica; Membro do Grupo de Pesquisa Convivência e Tecnologias Digitais na Contemporaneidade (COTEDIC UNILASALLE/CNPq) e Grupo de Pesquisa em Multiletramentos (GPEM). – Xanxerê, SC. E-mail: naidi.gabriel@ifsc.edu.br

educação enquanto perspectiva híbrida para espaço, linguagem, modalidade e tecnologia.

Palavras-chave: contexto da educação; conhecimento científico; literatura infantil; rede de conhecimento; tecnologia educacional.

ABSTRACT

RECONTEXTUALIZING SCIENCES THROUGH STORYTELLING: NETWORK AND HYBRIDITY IN EDUCATION

The objective of this study was to reflect on the aspects mobilized in the action of recontextualizing the sciences through storytelling for education. The reflections emerge from the research project “Recontextualizing Science and Storytelling for the Teaching and Learning Processes from Basic Education to Teacher Training at an International Level” in three research groups, from France and Brazil. In the educational context, the qualitative research explored different situations in the configuration of the living space, between participants, knowledge and technologies. The recontextualization of science, through storytelling, occurred in the constitution of a knowledge network for teacher training and in education as a hybrid perspective for space, language, modality and technology.

Keywords: education context; scientific knowledge; children’s literature; knowledge network; educational technology.

RESUMEN

RECONTEXTUALIZAR LAS CIENCIAS A TRAVÉS DE LA NARRATIVA: RED Y HIBRIDEZ EN LA EDUCACIÓN

El objetivo de este estudio fue reflexionar sobre los aspectos movilizados en la acción de recontextualizar las ciencias a través de la narración para la educación. Las reflexiones surgen del proyecto de investigación “Recontextualizando la Ciencia y la Narración para los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje desde la Educación Básica hasta la Formación Docente a Nivel Internacional”, en tres grupos de investigación de Francia y Brasil. En el contexto educativo, la investigación cualitativa exploró diferentes situaciones en la configuración del espacio vital, entre participantes, saberes y tecnologías. La recontextualización de la ciencia, a través de la narración, se dio en la constitución de una red de conocimiento para la formación docente y en la educación como perspectiva híbrida de espacio, lenguaje, modalidad y tecnología.

Palabras clave: contexto educativo; conocimiento científico; literatura infantil; red de conocimiento; tecnología educativa.

Introdução¹

A recontextualização das ciências mediante a contação de histórias iniciou com a pesquisa *Questionner les sciences avec des albums de jeunesse. Ressources pour l’enseignement*, co-

laborativa entre pesquisadores e professores da Educação Nacional Francesa. O projeto inspira-se nas reflexões propostas por Desgagné e Larouche (2010) sobre os questionamentos que emergem da interação entre pesquisadores

1 Artigo revisado por Denise Ana Basso Andrigheto.

de universidades e os professores da Educação Nacional em relação ao exercício da prática pedagógica nas escolas, principalmente para o ensino de ciências por meio de histórias infantis, de gênero literário ficção-realista (BRUGUIÈRE *et al.*, 2007; SOUDANI *et al.*, 2015).

O grupo de pesquisa que desenvolveu esse projeto foi habilitado como Lugar de Educação Associado (LÉA), por intermédio do Instituto Francês de Educação (IFÉ), desde 2012. Esse *status* concede o financiamento pela Direção Geral de Ensino Escolar (DGESCO). A partir desse momento, o grupo de pesquisa foi denominado de LéA Paul Emile Victor, associado ao nome de uma escola da rede pública de Lyon (FR), onde o grupo situava-se no momento da sua criação. O *status* do LéA Paul Emile Victor foi renovado em três editais a partir de seus projetos de pesquisa², destacando-se pela particularidade em ter desenvolvido uma colaboração em diferentes níveis³ e em desenvolver, de maneira recontextualizada, os conhecimentos e os recursos relacionados ao ensino de ciências, ancorados em histórias infantis de ficção-realista. O LéA Paul Emile Victor apresenta-se como um dispositivo fundamentado em ações conjuntas entre pesquisadores e professores, visando à socialização de conhecimentos e dos resultados das pesquisas, além de representar uma importante fonte para a formação de professores.

A aproximação inicial entre pesquisadores do Brasil e da França ocorreu por meio do projeto *Questionner les sciences avec des albums de jeunesse. Ressources pour l'enseignement*, que problematizou e discutiu sobre a educação

científica no Ensino Fundamental em escolas públicas. Logo, evidenciamos a necessidade de pensar o ensino das ciências em abordagens interdisciplinares, inovadoras e dinâmicas mediante a contação de histórias, envolvendo pesquisadores, estudantes e professores de múltiplos espaços. Assim, para o contexto brasileiro, o Projeto Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias Para os Processos de Ensino e de Aprendizagem da Educação Básica à Formação de Professores em Nível Internacional, contempla a participação de dois grupos de pesquisa Convivência e Tecnologia Digital na contemporaneidade COTEDIC UNILASALLE/CNPq e Grupo de Estudos Relacionados Estudantes GERES/CNPq – bem como professores da Educação Básica de escolas públicas do Brasil.

Os dois projetos em tela baseiam-se na compreensão de que quanto mais cedo a escola oferecer um primeiro encontro com a educação científica, mais intenso será o desenvolvimento dos estudantes pelas ciências (ROCARD *et al.*, 2007). Para tanto, considerando a leitura de histórias infantis como uma prática frequente e regular no ensino, identificamos o potencial dessa prática para o ensino de ciências para estudantes de 5 a 11 anos. Esta reflexão emerge de pesquisas que atribuem à narrativa uma função explicativa e contextual (BRUNER, 2002) às ciências por meio da função imaginativa e hipotética.

Nas práticas pedagógicas são exploradas as relações de proximidade e oposição entre ciências e literatura. Essa percepção constitui a corrente da “alfabetização científica” (MILLAR; OSBORNE, 1998), que considera a leitura e a escrita de textos condição necessária para a conceitualização científica relacionada ao cotidiano; isto é, a construção de conceitos de diferentes áreas de conhecimento de forma contextualizada, assim como orientar os *Programmes scolaires*, na França, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Brasil, propostos para a Educação Nacional e Educação Básica. Logo, nas ações investigativas são desenvolvidos

2 LéA Paul Emile Victor (2012-2015) *Questionner les sciences avec des albums de jeunesse. Ressources pour l'enseignement*.

LéA Paul Emile Victor (2015-2018) *Ressources “Sciences et Albums” et Enseignants du Primaire: conditions d’appropriation et nouvelles opportunités en formation*.

LéA Paul Emile Victor (2018-2021) *reCONtextualiser des ressources Sciences et Albums à l’échelle internationale – impact sur le Développement Professionnel des Enseignants du Primaire*.

3 Local: Escolas de Lyon (LéA 2012-2015); Nacional: Escolas da França (LéA 2015-2018); Internacional: Escolas francesas e brasileiras (LéA 2018-2021).

objetivos interpretativos considerando a descompartimentação do ensino por intermédio da contação de histórias.

O desafio consistiu em desenvolver atividades de pesquisa envolvendo três grupos: LÉA Paul Emile Victor, COTEDIC UNILASALLE/CNPq e GERES/CNPq, para a construção de práticas pedagógicas de ciências por meio de obras da literatura infantil destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental na França e no Brasil. Nas práticas pedagógicas construídas na interação entre pesquisadores e professores do Ensino Fundamental e exploradas em sala de aula, foram contempladas as dimensões de ler histórias de ficção e fazer ciência, de maneira articulada, para pensar a realidade.

O objetivo do presente estudo⁴ é refletir os aspectos mobilizados na ação de recontextualizar as ciências por intermédio da contação de histórias para a educação. A metodologia utilizada é de cunho exploratório e de natureza qualitativa, entendendo a necessidade de explorar a educação científica de maneira permeável ao literaturalizar os conhecimentos, bem como torná-la mais acessível aos estudantes da Educação Básica.

Os dois projetos de pesquisa: *reCONTEXTUALISER des ressources Sciences et Albums à l'échelle internationale: impact sur le Développement Professionnel des Enseignants du Primaire*, coordenado por Profa. Dra. Catherine Bruguière, Université Claude Bernard-Lyon 1 e *Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias Para os Processos de Ensino e de Aprendizagem da Educação Básica à Formação de Professores em Nível Internacional*, coordenado pela Profa. Dra. Luciana Backes, Universidade La Salle - Canoas, estão articulados com alguns aspectos em comum, tais como a relação entre contação de histórias e conhecimento, a iniciativa de construir práticas pedagógicas diferenciadas e trabalhos realizados no contexto da literatu-

ralização das ciências, entre outros. Também foram identificados aspectos diferentes, como a organização do sistema educativo, a compreensão de ciência e a realidade econômica e cultural, entre outros.

Assim, na primeira seção contamos a história dos projetos de pesquisa e como eles convergiram para responder à problemática da continuidade das ações de recontextualização das ciências mediante a contação de histórias em plena emergência sanitária. Na segunda seção abordamos a relação entre a recontextualização das ciências por meio da contação de histórias para a educação. Na terceira seção, a partir dos movimentos de aproximação (aspectos comuns) e distanciamento (aspectos diferentes), demonstramos que as interações entre pesquisadores e professores, da França e do Brasil, possibilitaram a compreensão de que temos muito a aprender uns com os outros e que nessa aprendizagem a construção do conhecimento foi ampliada significativamente, principalmente no contexto pandêmico vivido.

Nas atividades realizadas pelos grupos LÉA Paul Emile Victor, COTEDIC UNILASALLE/CNPq e GERES/CNPq, evidenciamos a constituição de rede de conhecimento e a perspectiva do hibridismo na educação. A constituição da rede de conhecimento ocorreu por intermédio da heterogeneidade dos participantes, envolvendo pesquisadores, professores da Educação Básica e estudantes da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, e das relações heterárquicas estabelecidas entre eles a partir da legitimação do outro como alguém com quem eu possa aprender, bem como da construção coletiva de práticas pedagógicas para a Educação Básica, de materiais didático-pedagógicos e da análise dos dados empíricos e de artigos científicos.

Além disso, a constituição da rede de conhecimento provocou a reflexão sobre o hibridismo no contexto educacional, que, conforme Moreira e Schlemmer (2020), apresenta uma polissemia de sentidos, ora utilizada como adjetivo para ensino, educação e/ou modalidade, ora explorada em diferentes contextos, como o

4 Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), via Plataforma Brasil, e avaliado pelo Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), sob o registro CAAE: 98789018.5.0000.5307. Pesquisa desenvolvida no formato multicêntrico, envolvendo quatro instituições/autores.

tecnológico, o geográfico e/ou o metodológico, ou, ainda, tratada como sinônimo dos prefixos semi e múltiplo e dos vocábulos *blendad* (inglês) e remoto. Em alguns desses casos, a palavra hibridismo é empregada desconsiderando a sua origem bem como as ressignificações que foram incorporadas ao longo da história das ciências, construindo-se enquanto uma perspectiva para a educação.

Contando a história dos projetos de pesquisa

Os projetos de pesquisa intitulados *reCONTEXTUALISER des ressources Sciences et Albums à l'échelle internationale: impact sur le Développement Professionnel des Enseignants du Primaire*, desenvolvido a partir do LÉA Paul Emile Victor, e *Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias Para os Processos de Ensino e de Aprendizagem da Educação Básica à Formação de Professores em Nível Internacional*, desenvolvido no contexto dos grupos de pesquisa COTEDIC UNILASALLE/CNPq e GERES/CNPq, estão articulados. Isto é, as reflexões oriundas de um projeto ampliam as ações e reflexões do outro e vice-versa.

Cada projeto é composto por coordenadora, pesquisadores, estudantes de Mestrado e Doutorado e professores da Educação Básica. A prática de pesquisa ocorre na criação e exploração de práticas pedagógicas em que se recontextualiza as ciências a partir da contação de histórias, por meio da produção teórica e prática dos dois países. As práticas pedagógicas são desenvolvidas em escolas da rede pública de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, professores da Educação Básica e pesquisadores refletem juntos sobre a teoria e a prática pedagógica, explorando, em parceria, o campo empírico, a produção de dados oriundos das práticas pedagógicas nas escolas e a sistematização dos conhecimentos construídos nas pesquisas, tanto nas escolas quanto na universidade, com reuniões mensais presenciais físicas e/ou presenciais virtuais,

bem como interações assíncronas. A articulação entre os projetos (França e Brasil) ocorreu, principalmente, entre as coordenadoras, que discutem as reflexões de cada grupo.

Na primeira etapa⁵ da cooperação os professores da Educação Básica brasileiros exploraram a prática pedagógica, desenvolvida anteriormente pelos professores da Educação Nacional e pesquisadores franceses, com a história *Sete Camundongos Cegos*, de Young (2011)⁶. Os professores da Educação Básica e pesquisadores brasileiros criaram suas práticas pedagógicas de recontextualizar as ciências a partir da contação de histórias.

Para a finalização dessa primeira etapa, foi realizado um Seminário Internacional entre os participantes de ambos os países para compartilhamento das práticas pedagógicas e dos dados analisados por videoconferência, com tradução simultânea. Além disso, nessa interação cada grupo apresentou o novo desafio para a segunda etapa: a criação de uma história infantil, em livro físico, pelos participantes franceses, e a criação de um *gamebook*, em formato digital, pelos participantes brasileiros. Atualmente essas duas obras encontram-se na fase de finalização (Figura 1).

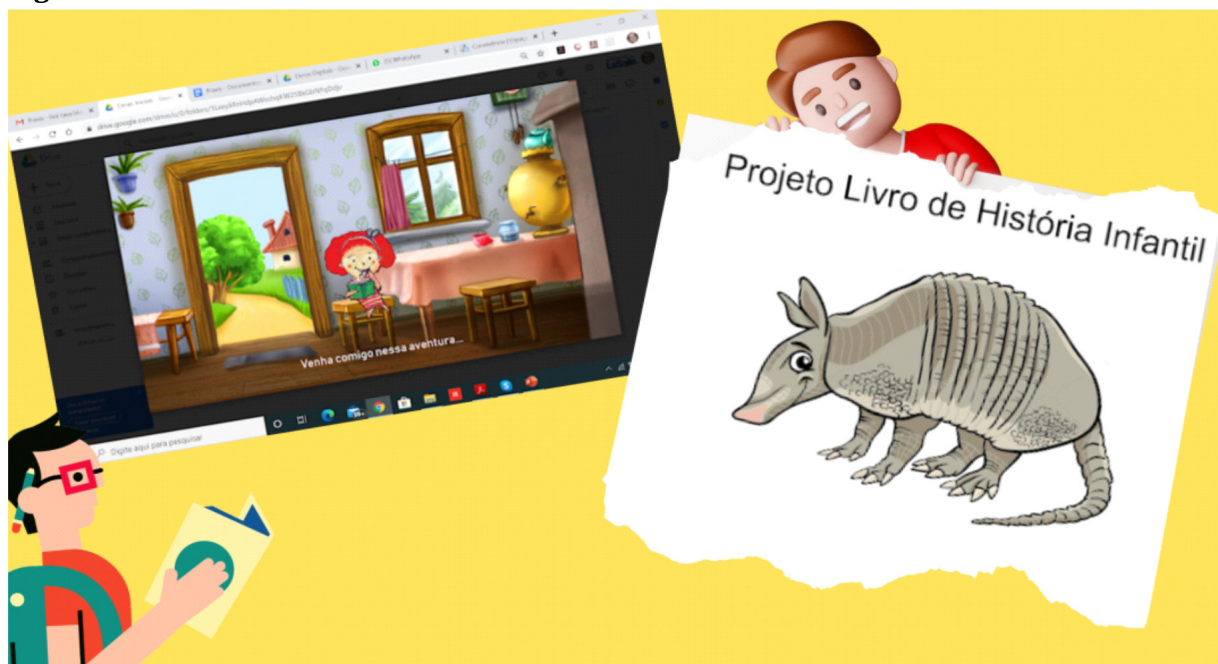
Desde essa compreensão colaborativa no desenvolvimento dessas pesquisas, emergiu a questão: Como essa rede de pesquisa internacional constitui-se a partir de uma situação de crise extrema (Covid-19) para continuar suas ações na recontextualização das ciências e na contação de histórias?

Na terceira etapa da pesquisa (no período do confinamento) identificamos a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas para o espaço digital virtual em congruência com a potencialidade tecnológica, evitando a simples transposição de atividades e materiais. Fundamentados nos conhecimentos propostos nos programas educacionais, os grupos de pesquisa construíram o material didático-pedagógico

5 Esta etapa está sistematizada em Backes, Chitolina e Sciascia, (2019) e Frison, Felicetti e Backes (2019).

6 O livro de literatura infantil, na versão francesa, é *7 souris dans le noir*.

Figura 1 – Livro do Tatu e *Gamebook* da Manuela



Fonte: Elaborada pelas autoras.

intitulado *Aventuras de Pierre e Marie no Mundo Vivo*.

O campo empírico das pesquisas está nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas da rede pública de ensino brasileira e francesa e nas reuniões dos três grupos de pesquisa realizadas nas universidades, com o intuito de potencializar a interação entre esses dois espaços e romper as fronteiras territoriais de diferentes países, constituindo uma rede de conhecimento.

Para tanto, a abordagem da análise dos dados é qualitativa, por meio das interpretações atribuídas às situações vividas e registradas nos diários dos professores-pesquisadores e nas atividades realizadas durante as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica. Os dados empíricos são as observações e registros, ou seja, as representações dos participantes carregadas de significados. Assim, “O estudo qualitativo, [...], é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

A análise qualitativa construiu-se na trian-

gulação entre conhecimentos teóricos, dados produzidos nas ações da pesquisa e as interpretações dos pesquisadores em diálogo com estudantes e professores.

Contando histórias para recontextualizar as ciências

A educação configura-se como um espaço dinâmico; portanto observamos e vivenciamos diversas formas de compreender e desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem em diferentes graus educativos. Se por um lado temos práticas educativas nas quais há produção e partilha de conhecimentos em congruência com o contexto social, por outro há práticas que reproduzem os conhecimentos curriculares por meio da transmissão e repetição, desconsiderando os conhecimentos prévios dos estudantes. A importância do desenvolvimento e exploração de práticas diferenciadas para potencializar o ensino e a aprendizagem, sempre esteve na agenda dos profissionais da educação. Obviamente que associadas a elas estão o contexto (espaço) e o tempo em que ocorrem, bem como a compreensão epistemológica que

fundamenta a construção do conhecimento e os artefatos midiáticos e tecnológicos.

Na contemporaneidade observamos a relação complexa entre sociedade e tecnologias, conforme Castells (2003), quando as tecnologias são determinantes e determinadas, isto é, na apropriação das mesmas somos capazes de nos transformar, assim como de participar da criação de novas tecnologias. As tecnologias digitais que aproximam são as mesmas que excluem. Mesmo, no entanto, não mantendo acesso constante às tecnologias digitais e conexão à internet, os estudantes são conhecedores e usuários de diversos aparatos tecnológicos, os quais podem representar importantes artefatos⁷ para as práticas de sala de aula.

Os livros de histórias e o ato de contá-las são artefatos que comportam sentidos, emoções, vínculos diversos para cada criança, construídos nas interações vivenciadas. Em algumas situações, todavia, percebemos o distanciamento entre o que é proposto em aula e o que as crianças nela e dela esperam, relacionado ao seu cotidiano. Novas e velhas práticas, inseridas em espaços educacionais híbridos, podem ser associadas e articuladas, resultando em ressignificações aos processos de ensinar e aprender.

A contação de histórias é prática milenar e renova-se no cotidiano das crianças e da escola em meio às novas e velhas tecnologias, quer seja no momento de dormir, no planejamento do professor ou em distintas atividades desenvolvidas em bibliotecas. A exploração de diferentes tecnologias digitais associadas à arte da contação de histórias, mistura o novo ao velho numa sinergia entre o arcaico e o contemporâneo, segundo Maffesoli (2012); nesse

sentido, torna-se prática inovadora e potencializadora da transformação no cotidiano da sala de aula. Esta relação de cumplicidade entre tecnologias e a contação de histórias acontece de maneira natural no cotidiano das crianças e de forma pedagógica na escola, dependendo do saber e do fazer do professor: “Aqui, o modo de trabalhar do professor é que vai determinar a qualidade de aprendizagem dos alunos” (FELICETTI, 2007, p. 54).

Para além das compreensões do professor, na contação de histórias configuramos um espaço por meio da áurea que se instaura nas relações dialógicas com os estudantes, contribuindo para a conectividade entre o saber comum (cotidiano dos estudantes) e o conhecimento científico (explorado nas histórias). Nessa conectividade, tanto o saber comum pode ser ampliado e reconstruído quanto o conhecimento científico pode ser contextualizado e difundido. Ambas as vias observadas, exploradas, são compreendidas e apreendidas em uma dinâmica que envolve uma prática milenar e, ao mesmo tempo, uma prática emergente, proporcionando o desenvolvimento do conhecimento e da ciência. Tal dinâmica, segundo Backes e Mantovani (2017), tem a articulação de dois elementos (livro e tecnologia) que não se sobrepõem, mas que se complementam, atribuindo sentido e significação ao híbrido.

A contação de histórias insere-se na área de conhecimento da literatura, capaz de despertar curiosidade e interesse, instigando a comunicação e a interação, bem como estabelecendo relações entre distintos componentes e conteúdos curriculares. Na contação de histórias configuramos espaços de aprendizagem para a contextualização de diversos campos da ciência. Enquanto atividade literária, ela representa cultura, arte, contextos e textos relacionados ao fazer e ser em sociedade; constrói e reconstrói a produção de conhecimento e a evolução das ciências. A contação é uma atividade que traz consigo o encantamento, a imaginação, a exploração e a criação, sendo propulsora de novos conhecimentos, quer sejam eles cientí-

7 Para Backes (2011), “o artefato é portador de múltiplos sentidos (p. 91) se configurando em um contexto no qual o conhecimento, além de ser atribuído e construído pelo usuário, também é compartilhado pelo mesmo, em um processo de relação e interação não apenas entre o ser humano e a tecnologia, mas também entre os próprios seres humanos, mediados, muitas vezes, por esta tecnologia”. Para Rabardel (1999), “o significado de um artefato é atribuído por meio de diferentes culturas compartilhadas, processo histórico dinâmico e condições situacionais da atividade” (*apud* CARNEIRO; BACKES, 2020, p. 299).

ficos, sociais ou pessoais. Logo, a contação de história não pode ser dissociada da ciência e da sua recontextualização. Sendo assim,

Definir contação de histórias ou contador de histórias é tentar concretizar o que é abstrato. É suficiente dizer que a contação de história está entre as formas mais antigas de comunicação. Ela existe em todas as culturas. Contação de história é comum a todos os seres humanos, em todos os lugares, em todos os tempos. Ela é usada para educar, inspirar, recordar eventos históricos, entreter, transmitir hábitos culturais⁸ (COLLINS; COOPER, 2005, p. 1).

A contação de histórias, com suas características, pode reencantar os estudantes em relação à construção do conhecimento, contribuindo para despertar o espírito investigativo e o desenvolvimento das ciências entre os mesmos. Assim, a recontextualização, enquanto intencionalidade da prática pedagógica, ocorre por intermédio de objetivos fundamentados teoricamente, centrados no processo de aprendizagem e em congruência com o cotidiano dos estudantes (FRISON; FELICETTI; BACKES, 2019).

A relação entre a recontextualização das ciências e a contação de histórias na educação pode ser evidenciada quando se percebe a ampliação da ciência em todos os aspectos por meio da narrativa, posto que as histórias ganham vida, tocam as emoções e participam da transformação das práticas pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento. Neste sentido, os professores exploram artefatos do cotidiano para ensinar, os estudantes desenvolvem o processo de aprendizagem a partir da imaginação e do conhecimento científico, os gestores evidenciam as prioridades educacionais e os pais percebem o crescimento educacional de seus filhos e observam o desenvolvimento do gosto pelo estudo, destacado em National Storytelling Association (U.S) e Dailey (1994).

⁸ Tradução livre de: To define storytelling or story telling is to try to make concrete that which is abstract. Suffice it to say that storytelling is among the oldest forms of communication. It exists in every culture. Storytelling is the commonality of all human beings, in all places, in all times. It is used to educate, to inspire, to record historical events, to entertain, to transmit cultural mores.

A tecitura entre as ciências e a contação de histórias infantis possibilita aos estudantes uma forma acessível de entender e aprender conteúdos, rompendo, assim, possíveis bloqueios relacionados ao conhecimento científico apresentado como complexo e difícil (GUILLOUËT, 2010). Nesta direção, Dohme (2011) afirma que as histórias, além de terem a função de encantar, “desencadeiam processos mentais que levarão à formação de conceitos capazes de nortear o desenvolvimento em valores éticos e voltado para a formação da autoestima e a cooperação social.” (p. 7). Isto posto,

No sentido apontado, o processo de transformação do saber científico em saber escolar sofre influência de ordem social e cultural, que corretamente trabalhada pelo professor resulta na elaboração de saberes intermediários, aproximados, necessários e intelectualmente formadores. Surge, então, a contextualização do saber (FELICETTI, 2007, p. 54-55).

A influência social e cultural, apontada por Felicetti (2007) na contextualização do saber, pode ser visualizada nas atividades com histórias de ficção-realista, por exemplo. São essas histórias de ficção cuja intriga provavelmente apresenta certas condições didáticas para envolver a criança a repensar os fenômenos naturais, sociais e/ou culturais, porque são explorados elementos do mundo real, de maneira problemática, a partir da imaginação explorada na ficção. Além disso, essas histórias integram uma série de possibilidades na maneira de aprender, embora não tenham um objetivo didático no sentido de que não contêm nenhuma informação científica explícita (diferente dos documentários). As histórias de ficção-realista são, portanto, definidas pela maneira como recontextualizam, por meio dos elementos de ficção, o mundo real, e pela forma como agem em relação ao conhecimento científico do leitor.

A abordagem explorada nas pesquisas, bases deste estudo, propõe distinguir as histórias por “sua relação com o mundo real” e, portanto, convida a reconsiderar o *status* de ficção. Assim, rejeitamos a ideia de que a ficção

consiste numa representação “fora de toda a realidade”, enraizada no imaginário único de seu autor. Eco (1979) sublinha que, em muitos aspectos, os mundos ficcionais relacionam-se às leis do mundo real, apesar de si e apesar das aparências.

A partir do que nos apresentam, até o momento, a National Storytelling Association (U.S.) e Dailey (1994), Guillouët (2010), Dohme (2011), Felicetti (2007) e Backes, Chitolina e Sciascia (2019), inferimos que a contação de histórias e a recontextualização das ciências contribuem na prática pedagógica, pois esta tecitura permite que os conteúdos de diferentes componentes curriculares possam ser apresentados de forma contextualizada, próximos da realidade e da sua aplicabilidade, utilizando distintas tecnologias e consolidando a aprendizagem, construindo o conhecimento e estabelecendo, assim, a ampliação na/da/pela ciência em perspectivas híbridas para o ensino e a aprendizagem.

Só contando histórias? Não! Ressignificando práticas pedagógicas

Nas pesquisas desenvolvidas nos grupos LéA Paul Emile Victor, COTEDIC UNILASALLE/CNPq E GERES/CNPq, sistematizamos as possíveis modalidades de articulação entre a educação científica e as histórias de ficção-realista em duas compreensões epistemológicas principais. A primeira considera a ficção parte da investigação científica, hipótese apresentada por Jacob (1970) a respeito do processo de desenvolvimento científico. Isso porque consideramos os mundos construídos pela ficção como mundos possíveis, quer dizer, como variações do mundo real e não mundos fantasiosos, longe de toda a realidade. De acordo com os epistemólogos, como Eco (1979), Lewis (1986) e Hintikka (1989), podemos atribuir à ficção uma forte função epistêmica e epistemológica, pois no mundo imaginário o

“possível” exercita a construção de hipóteses para os conhecimentos.

A segunda compreensão atribui ao enredo da história um possível embate no processo de problematização, perturbação e/ou desequilíbrio, isto é, um processo necessário para a construção do conhecimento científico (ORANGE, 2006). Conforme Bachelard (1996, p. 18),

Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas. E, digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse sentido do problema que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído.

Com base nessas duas compreensões epistemológicas (hipóteses contextualizadas e problematização), são identificadas as características das histórias de ficção-realista escolhidas para o desenvolvimento das atividades, permitindo uma articulação significativa com o conceito de aprendizagem científica. Nas histórias escolhidas são estudadas a natureza desse aprendizado, estabelecendo os seguintes princípios de pesquisa:

- » por um lado, a necessidade de suspender a questão do verdadeiro e do falso para o possível, o impossível e o necessário. Ou seja, situar-se em uma epistemologia do conhecimento científico não normativo, mas descritivo e crítico;
- » e, por outro, a necessidade de preservar a integridade narrativa ficcional das histórias estudadas e de explorá-las como um artefato didático nas aulas de ciências.

O desafio didático, explorado nos três grupos de pesquisa aqui já mencionados, consiste em pensar em uma cultura para o ensino das ciências que tece as relações entre ciência e literatura por meio do mesmo artefato – a história de ficção-realista – para intensificar a aprendizagem dos estudantes. Para tanto,

conforme apontado anteriormente, destaca-se a relevância do desenvolvimento de um trabalho colaborativo baseado no desejo compartilhado por outros professores e pesquisadores nas ciências da educação, a fim de integrar ao objeto de pesquisa as competências específicas desenvolvidas pelos profissionais (DESGAGNÉ; LAROCHE, 2010). Destaca-se, ainda, a necessidade de pensar em pesquisas com e para professores, com vistas a re-problematizar suas práticas (LEBEAUME; MARTINAND; REUTER, 2007) assim como as próprias práticas dos pesquisadores.

Esse modo de pesquisa, em estreita colaboração entre pesquisadores, estudantes e professores da Educação Básica, contribui para questionar e refletir sobre as diversas compreensões e ampliar as percepções sobre as formas de ação, tanto de pesquisadores quanto de professores, para responder às suas próprias perguntas (que não são somente as da pesquisa), mas também a maneira de articular uma lógica de ação (prática de sala de aula) e uma lógica de experimentação (questionamento problemático, análise de dados, sistematização de conceitos). Esse compartilhar entre pesquisadores e professores configura uma outra dimensão que nos remete a uma temporalidade diferente, mais crítica em relação à ação profissional analisada.

As parcerias entre professores e pesquisadores, estabelecidas no grupo LéA Paul Emile Victor e ampliadas nos grupos de pesquisa COTEDIC UNILASALLE/CNPq e GERES/CNPq, são estabelecidas a partir do envolvimento de todos, seja na escolha e análise da história, no desenvolvimento e execução de situações didáticas, na produção e análise de dados ou na sistematização e socialização das publicações científicas. Os pesquisadores, estudantes e professores são legitimados no reconhecimento e no engajamento de seus questionamentos em cada etapa da pesquisa, e as regras éticas sobre o funcionamento dos grupos foram desenvolvidas entre eles, destacando-se a confidencialidade, o armazenamento dos dados e a

possibilidade de afastamento da pesquisa. A didática dessa colaboração entre pesquisadores, estudantes e professores reside na co-construção de condições pedagógicas relevantes para possibilitar o aprendizado científico com histórias de ficção-realista.

Nesse sentido, ressignificar a prática pedagógica passa pela transformação nas compreensões sobre o ensinar e o aprender de pesquisadores, estudantes e professores, fazendo emergir a rede de conhecimentos e a perspectiva híbrida na educação. Para Maturana (1999, p. 51),

As culturas são redes fechadas de conversas, isto é, redes fechadas de coordenações recursivas de ações e emoções. No entanto, é a configuração da emocionalidade que ocorre na rede fechada de conversas que constitui a cultura, o que lhe dá propriamente seu caráter, não os comportamentos particulares de seus membros⁹.

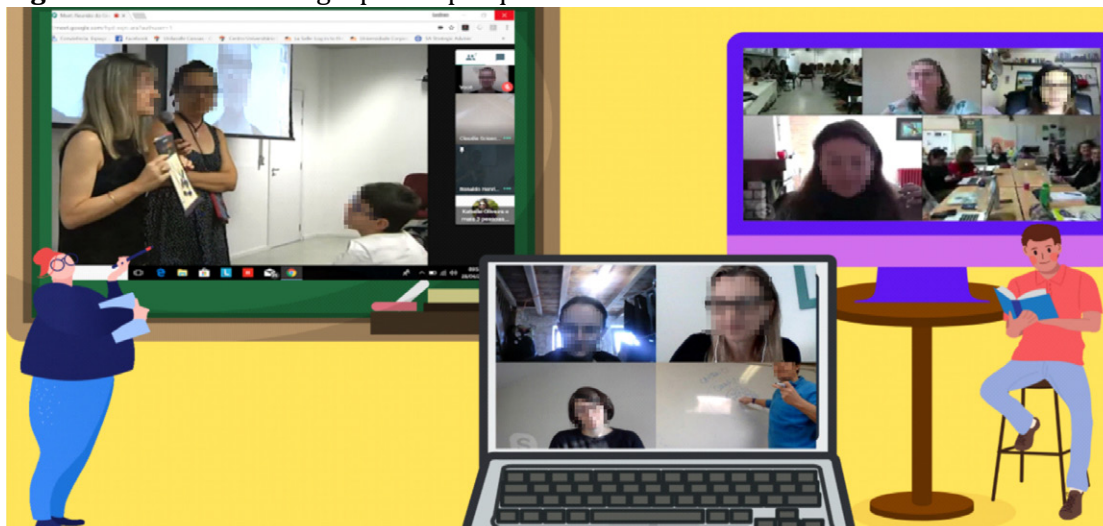
A constituição da rede de conhecimento, a partir dos projetos de pesquisas desenvolvidos nos diferentes grupos, representou um desafio tanto pela distância geográfica dos dois países (França e Brasil) quanto pela diferença da língua francesa e portuguesa. Assim, a constituição dessa rede necessariamente atravessou a perspectiva do hibridismo, quando foi possível evidenciar aproximações e distanciamentos culturais e pedagógicos referenciados em Backes, Chitolina e Sciascia (2019).

A constituição da rede ocorreu em encontros mensais entre cada grupo de pesquisa e do seminário internacional, contando com a participação de todos por meio de diversas tecnologias digitais para a comunicação e o compartilhamento, conforme mostra a Figura 2.

Na configuração do espaço híbrido, tensionada pela distância geográfica entre os dois países e a diferença de línguas, a interação nas reuniões e no seminário internacional contem-

9 Tradução livre de: Las culturas son redes cerradas de conversaciones, es decir, redes cerradas de coordinaciones recursivas de haceres y emociones. Sin embargo, es la configuración de emocionalidad que se realiza en la red cerrada de conversaciones que constituye la cultura, lo que le da propiamente su carácter, no las conductas particulares realizadas por sus miembros.

Figura 2 – Reuniões dos grupos de pesquisa e Seminário Internacional¹⁰



Fonte: Elaborada pelas autoras.

pla a preparação de materiais e a apresentação com tradução simultânea, a exploração de diferentes tecnologias digitais para o compartilhamento e a participação ativa de todos nas discussões. Também destacamos a perspectiva do hibridismo nas modalidades dos encontros, ora presenciais, ora *on-line*, e/ou as duas modalidades no mesmo encontro. O hibridismo leva-nos a pensar para além da coexistência de distintos elementos, pois trata do entrelaçamento bem como amplia o domínio da ação, pois “a cada evento, a forma se recria” (SANTOS,

2006, p. 66). Na recriação nos reinventamos e nos transformamos, assim como ampliamos “as compreensões, as formas de ações e a criação de novas possibilidades para o cotidiano” (BACKES; CHITOLINA; BARCHINSKI, 2018, p. 3) em vários domínios, entre eles a educação.

Nos encontros foram propostas participações dos grupos de pesquisa COTEDIC UNILA-SALLE/CNPq e Anonimato na construção do livro infantil, elaborado pelo grupo LÉA Paul Emile Victor, que ocorreu de forma cooperativa, conforme expõe a Figura 3.

Figura 3 – Proposição de história pelo LÉA Paul Emile Victor e interações via *chat* do *skype*



Fonte: Elaborada pelas autoras.

¹⁰ Com autorização pública de uso de imagem.

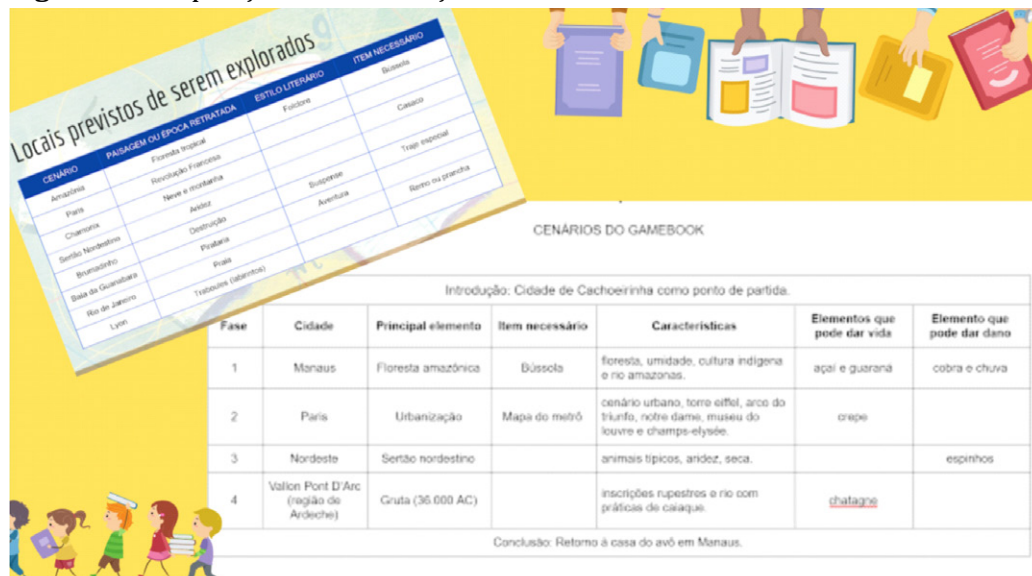
A interação efetivou-se pela perturbação sobre a representação do Tatu, personagem da história construída pelo grupo LéA Paul Emile Victor. Na cooperação foram compartilhadas as diferentes percepções e compreensões de cada grupo por meio de histórias vivenciadas sobre o conhecimento em questão (Tatu). A proposição da história infantil em livro físico contempla dois personagens: o Tatu (animal que vive no Brasil) e a Marmota (animal que vive na França), que se encontram para discutir sobre crenças e conhecimentos.

Os grupos COTEDIC UNILASALLE/CNPq e GERES/CNPq compartilharam sua perturbação sobre a Marmota, animal desconhecido no ecossistema brasileiro. Logo, todos os participantes apresentaram uma conectividade não só por intermédio do *chat* do *skype*, mas também em relação aos conhecimentos, propondo imagens e trazendo o contexto cultural brasileiro para aproximar ao francês e vice-versa. Nesse momento percebemos a mistura e articulação entre as duas realidades, distanciando-se da comparação ou da diferenciação, seja por meio das línguas (francês e português) ou pelas

linguagens (símbolos, signos, textos). Nessa interação o grupo constrói hipóteses sobre os conhecimentos, discute novas proposições para a história e a reescreve, tal como é proposto pelos professores nas práticas pedagógicas aos seus estudantes.

Essa construção coletiva ocorreu igualmente no *gamebook*. Na Figura 4 visualizamos a proposição inicial de cidades francesas e brasileiras pelo grupo *Game* na Educação¹¹ que, na interação entre os participantes (pesquisadores, professores e estudantes), foram mantidas algumas e propostas outras. Essa interação contemplou: aspectos geográficos: características do espaço da cidade, a importância de cada cidade no país e economia; aspectos culturais: culinária, formas de convivência, música e pontos turísticos; aspectos históricos: memórias, narrativas do passado e marcas de fatos ocorridos; aspectos científicos: ecossistema, animais, plantas, medicamentos e pesquisas; aspectos pedagógicos: habilidades a serem desenvolvidas. Esses aspectos foram tratados de maneira interdisciplinar, desencadeando a reconstrução do *Gamebook*, conforme visualizamos na Figura 4.

Figura 4 – Proposição e reconstrução do *Gamebook*



Fonte: Elaborada pelas autoras.

11 O grupo *Game* na Educação é formado por três estudantes do Ensino Fundamental, anos finais, do Colégio Agrícola Estadual Daniel de Oliveira Paiva, para a construção do *gamebook* "As aventuras de Manuela". Os participantes são vinculados ao Projeto Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias Para os Processos de Ensino e de Aprendizagem da Educação Básica à Formação de Professores em Nível Internacional.

Destacamos, nessa situação, dois aspectos relevantes: a ampliação da rede de conhecimento na inserção de um novo grupo (*Game na Educação*), mesmo que de maneira pontual, na ação conjunta; e a abertura da recontextualização das ciências e a contação na ação profissional de pesquisadores, estudantes e professores da Educação Básica.

Quando nos envolvemos com a contação de histórias nas nossas ações, nos tornamos protagonistas (ROSSONI; FELICETTI, 2014), não somente por ler a história, mas por experienciá-la, vivê-la, sentir o gosto pela leitura e seu valor, tornando-nos leitores que contribuem para a formação de outros leitores e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das ciências. Assim, o professor, protagonista na sala de aula, é aquele que constrói a sua ação de maneira criativa, inventa soluções e provoca para a (re)significação da realidade. Nessa ação, inspira seus estudantes a serem curiosos, autores de suas produções, se interessarem pelas histórias e os contextos nos quais elas são desenvolvidas, assumindo o protagonismo de suas aprendizagens. A contação de histórias proporciona aos professores e alunos, respectivamente, “[...] o ensino e a aprendizagem de conteúdos historicamente construídos como também a produção de novos conhecimentos” (ROSSONI; FELICETTI, 2014, p. 69).

Assim, para os educadores, pesquisadores, agentes da aprendizagem e

[...] professores comprometidos com a qualidade educativa, profissionais criativos, instigantes, perspicazes, seria indispensável o conhecimento sobre as possíveis formas de se trabalhar com a contação de histórias em todos os níveis escolares, em todas as disciplinas curriculares, enfim dentro do contexto educativo (ROSSONI; FELICETTI, 2014, p. 70).

Ao pensarmos nas possíveis formas de se trabalhar recontextualizando as ciências por meio da contação de histórias, como já mencionado, potencializamos a emergência da perspectiva híbrida. O hibridismo, para a educação, implica considerar os espaços, as tecnologias, as lin-

guagens e as modalidades, no entanto houve destaque no que se refere ao espaço tecnológico devido à realidade imposta pela Covid-19.

Essa realidade, que por um lado limitou espaços físicos presenciais, por outro ampliou os espaços digitais virtuais¹² para a aprendizagem, provocando a ressignificação dos processos de ensinar e de aprender a partir de práticas pedagógicas mais congruentes com as tecnologias, acionando a rede de conhecimento. Evidenciamos o entrelaçamento entre o arcaico e o contemporâneo na adaptação do ensino para a aprendizagem e o desafio da ação conjunta entre pesquisadores e professores que constroem, reconstróem e articulam conhecimentos. Assim, nos encontramos para reinventar a educação em tempos de pandemia dando seguimento às pesquisas.

A França, no dia 17 de março de 2020, decretou o confinamento nacional, autorizando somente o funcionamento dos serviços essenciais. O Brasil, nesta data, também iniciou o estabelecimento de regras de distanciamento social. Ambos os países, a partir de suas condições sanitárias e de vulnerabilidades, encerram, até o final de março de 2020, as atividades acadêmicas e escolares na modalidade presencial. As atividades da pesquisa, mesmo que já desenvolvidas na articulação entre a modalidade presencial e *on-line*, sofreram alterações devido às novas formas de desenvolver as atividades profissionais dos pesquisadores e professores de Educação Básica, que alteram a natureza de suas aulas.

Justamente, no entanto, por essa necessidade de alterar a natureza das aulas, o espaço de interação é reconfigurado para que todos possam superar os novos desafios juntos. A rede de conhecimento foi constituída nos

12 “O espaço digital virtual é a configuração das relações estabelecidas por meio de TD. Assim, os espaços digitais virtuais se configuram por meio das TD que possibilitam a ação, relação, interação e compartilhamento das representações dos seres humanos; permitem criar espaços próprios e particulares de cada grupo social (pois os seres humanos estão em congruência com o meio); oferecem recursos que potencializam a coordenação das coordenações das ações (o ser humano compreende a ação do outro e atribui significado)” (BACKES, 2015, p. 439).

encontros para o desenvolvimento e a criação de práticas pedagógicas *on-line* para a recontextualização das ciências e a contação de histórias proposta no curso *Travail Dirigé 1: Sciences*, destinado à formação de professores na França. Os participantes reuniram-se para

evidenciar possibilidades de desenvolver esses conhecimentos e explorá-los em práticas pedagógicas congruentes com as tecnologias, a necessidade de produzir atividades *on-line* e os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme a Figura 5.

Figura 5 – Apresentação e ressignificação da apresentação do mundo vivo



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os grupos COTEDIC UNILASALLE/CNPq e GERES/CNPq, articulando os conhecimentos construídos no grupo LÉA Paul Emile Victor, criaram e desenvolveram um conjunto de atividades em que se recontextualiza as ciências

e a contação de histórias, inspirados no conto de fadas *João e Maria* dos Irmãos Grimm. Essa narrativa é apresentada em um executável construído no Programa *Power Point*, como mostra a Figura 6.

Figura 6 – Atividade proposta e suas ressignificações



Fonte: Elaborada pelas autoras.

O conjunto de atividades sob o título *Aventuras de Pierre e Marie no Mundo Vivo*, com base nas reflexões realizadas nos grupos de pesquisa, considerou:

1. Dimensão cognitiva – mundo vivo/ frutos, classificação, correspondência termo a termo, alfabetização, cartografia e estações do ano;
2. Dimensão pedagógicas – atividades a partir de história, contextualização dos conhecimentos, problematização, hibridismo das linguagens, *feedback* reflexivo bilíngue e aspectos culturais da França e do Brasil;
3. Questões tecnológicas – elementos de gamificação, hibridismo tecnológico (objetos materiais, analógicos e digitais), imagens com baixa resolução, utilização sem acesso à internet, leitura por meio de diferentes tecnologias digitais (TDs) e tecnologias móveis sem fio (TMSF) e interface amigável.

Essas considerações foram construídas levando em conta a aplicabilidade desse material destinado à formação de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a realidade das escolas públicas francesas e brasileiras, que necessitam de legitimação do espaço familiar no espaço escolar (envolvendo questões de analfabetismo, baixa escolaridade e/ou imigração), precisam dar continuidade ao processo cognitivo, apresentam dificuldade de acesso à conexão internet e às TDs e refletem particularidades socioeconômicas e culturais acentuadas na crise sanitária. Os pesquisadores, estudantes e professores identificaram como próximo desafio a exploração do material didático-pedagógico *Aventuras de Pierre e Marie no Mundo Vivo* para estudantes com deficiências.

Considerações finais

Nesse cenário educativo, afetado pela crise sanitária da Covid-19, identificamos a importância de mobilizarmos os aspectos on-

tológicos, epistemológicos e metodológicos na ressignificação das práticas pedagógicas não só em aulas remotas ou a distância, pois os aspectos mobilizados possibilitam a ressignificação a partir de interações complexas, envolvendo pesquisadores, professores da Educação Básica e estudantes, a fim de propor uma educação para a aprendizagem que se desenvolve em um contexto de respeito mútuo e amplamente tecnologizado, assim como híbrido. Logo, estamos tratando de configuração de uma rede.

Ao constituir a rede de conhecimentos entre os participantes, estamos considerando a cultura como coordenação recursiva. A associação entre diferentes grupos que se entrecruzam continuamente por meio das emoções, da dinâmica relacional e do respeito mútuo no conviver cotidiano, é determinante e determinada ao bom desenvolvimento da rede, do ensinar e do aprender. Implica, portanto, pensar-se de maneira sistêmica entre o ensinar e o aprender como processos que estão em interação, inseridos num contexto e desenvolvidos para esse mesmo contexto; compreender a interdisciplinaridade a partir das particularidades entre as disciplinas; contemplar as diferentes percepções de todos os envolvidos; e legitimar o outro na construção coletiva do conhecimento.

A educação de massa e a transmissão de conhecimentos cada vez mais se distanciam da contemporaneidade. Logo, a ressignificação de educação ocorre na hibridização entre objeto (conhecimento) e sujeito (ser humano), espaço geográfico e espaço digital virtual, conhecimento do senso comum e conhecimento científico, recursos analógicos e recursos digitais, escola (conhecimento) e sociedade (cotidiano), emoção e razão, constituindo rede de conhecimentos por intermédio de linguagens, de modalidades e de culturas.

Ao aceitar o convite para a reflexão em um espaço tão diverso e dinâmico, estamos aceitando, também, o convite para criar. Criar não somente novidades, mas inovações em relação a tudo o que já foi criado, atribuindo outros significados, identificando distintas funcio-

nalidades, desenvolvendo novos processos. Para Hugon (2011), esta é a grande questão da inovação inverter a forma de compreender a realidade. Um novo objeto técnico, simplesmente, não tem nenhum valor antes que a massa crítica de usuários não o tenha explorado, a fim de legitimar o objeto no grupo que explora. Para isso, é preciso refletir sobre a realidade, desconstruí-la por meio de perturbações instauradas na pluralidade e, então, reconstruí-la na ação conjunta do grupo.

Assim, a rede de conhecimento constituiu-se quando cada participante atribuiu significado ao seu fazer (em relação a si) e ao fazer do outro (em relação ao grupo). Então, podemos pensar no pesquisador, professor ou estudante, seres humanos autônomos, identificando no grupo ao qual pertence as diferentes possibilidades, bem como autores na rede em que vivem com o outro, conscientes de suas escolhas, ações e criações. Para além de tudo isso, a rede consiste em agir cooperativamente ao explorar, experimentar, relacionar, deixar-se ser provocado pelo meio e pelos demais participantes, realizando aproximações e distanciamentos necessários para a ressignificação.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para a psicanálise do conhecimento. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACKES, Luciana. O hibridismo tecnológico digital na configuração do espaço digital virtual de convivência: formação do educador. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 435-456, 2015. DOI: 10.5216/ia.v40i3.35419. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/35419>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BACKES, Luciana. Hibridismo tecnológico digital: configuração dos espaços digitais virtuais de convivência. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ELEARNING, 3., 2013. Lisboa. **Anais** [...]. Lisboa: Editora Universidade Aberta, dez. 2013. p. 1-18. V. 1. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3050>. Acesso em: 30 maio 2020.

BACKES, Luciana. **A configuração do espaço de convivência digital virtual: a cultura emergente no processo de formação do educador**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

BACKES, Luciana; MANTOVANI, Ana Margô. Educação on-line na cibercultura: desafio de literaturalizar a ciência em e-book. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 95-113, dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/76261>. Acesso em: 17 maio 2022.

BACKES, Luciana; SCHLEMMER, Eliane; RATTO, Cleber Gibon. A convivência de natureza digital virtual nas tribos: formação na perspectiva do hibridismo tecnológico digital. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, p. 1.194-1.216, ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9881>. Acesso em: 15 maio 2022.

BACKES, Luciana; CHITOLINA, Renati Fronza; BARCHINSKI, Karen Cardoso. A configuração do hibridismo na educação on-line: desafios para a prática pedagógica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL PESSOA ADULTA, SAÚDE E EDUCAÇÃO – SIPASE, 4., 2018. Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 1-11. V. 1. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/acesso-livre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/33.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

BACKES, Luciana; CHITOLINA, Renati Fronza; SCIASCIA, Claudia. Recontextualização das ciências por meio da contação de histórias: o processo de aprendizagem. **Psique**, v. 15, n. 1, p. 128-143, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://journals.ual.pt/psique/wp-content/uploads/2019/07/128-143-L-Backes-R.-Chitolina-C.-Sciascia.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

BACKES, Luciana; ROCCA, Fábio La; CARNEIRO, Eduardo Lorini. Configuração do espaço híbrido e multimodal: literaturalização das ciências na educação superior. **Educação Unisinos (on-line)**, v. 23, p. 639-657. 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.234.03>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BENJAMIN, W. **Paris, capitale du XIX siècle**. Le livre des passages [1924-1939]. 3. ed. Paris: Éd. Du Cerf, 1997.

BRUGUIÈRE, Catherine *et al.* Mondes possibles et compréhension du réel. Le récit d'un album en cycle 2 comme source de questionnement scientifique.

Aster, v. 44, p. 69-106, 2007.

BRUGUIÈRE, Catherine; TRIQUET, Éric. Des albums de fiction réaliste pour problématiser le monde vivant. **Repères**, v. 45, p. 181-200, 2012.

BRUNER, J. **Making stories**: law, literature. New York: Farrar, Strauss and Giroux, 2002.

CARNEIRO, Eduardo Lorini; BACKES, Luciana. Para além do gameplay: a compreensão dos jogos eletrônicos enquanto artefatos. **Antares: Letras e Humanidades**, v. 12, p. 293-312, 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/9054>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. V. 1.

COLLINS, Rives; COOPER, Pamela. J. **The power of story**: teaching through storytelling. 2. ed. Illinois: Waveland Press, 2005.

DARWIN, C. **A origem das espécies**. São Paulo: Editora Hemus, 2003.

DESGAGNÉ, Serge; LAROUCHE, Hélène. Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. **Recherches en éducation**, Hors série, n. 1, p. 7-18. 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/ree/8684>. Acesso em: 19 set. 2021.

DOHME, Vania. **Técnicas de contar histórias**: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs. Paris: Grasset, 1979. (Traduzido em 1985).

FELICETTI, Vera Lucia. **Um estudo sobre o problema da MATOFobia como agente influenciador nos altos índices de reprovação na 1ª série do Ensino Médio**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciência e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FRISON, Mayra G. R.; FELICETTI, Vera Lucia; BACKES, Luciana. Reflexões sobre a prática pedagógica: do contar ao fazer história no 5º ano do Ensino Fundamental. **Cocar**, v. 13, n. 27, p. 944-962, set./dez. 2019.

GUILLOUËT, François. Sciences et récit: Un questionnaire scientifique sur la notion

d'organisation en grande section "7 souris dans le noir". **Grand N**, n. 85, p. 61-81. 2010. Disponível em: https://irem.univ-grenoble-alpes.fr/medias/fichier/85n4_1554199038034-pdf. Acesso em: 29 jun. 2022.

HINTIKKA, Jaakko. **L'intentionnalité et les mondes possibles**. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1989.

HUGON, Stéphane. Soudain: la technique. **Les cahiers européens de l'imaginaire**: technomagie, v. 3, n. 1, p. 62-69, 2011.

JACOB, François. **La logique du vivant**. Une histoire de l'hérédité. Paris: Gallimard, 1970.

KERN, Daniela P. M. O conceito de hibridismo ontem e hoje: ruptura e contato. **Métis: História e Cultura**, Caxias do Sul: UCS, v. 3, p. 53-70, 2004.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Ensaio de antropologia simétrica. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LEBEAUME, Jöel; MARTINAND, Jean-Louis; REUTER, Yves. Contenus, didactiques, disciplines, formation. **RECHERCHE et formation**, v. 55, p. 107-117, 2007.

LEWIS, David. **De la pluralité des mondes**. Paris: Editions de L'Éclat, 1986. (Traduzido em 2001)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo retorna**: formas elementares da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

MATURANA, Humberto. Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: Dólmén Ediciones, 1999.

MILLAR, Robin; OSBORNE, Jonathan. **Beyond 2000**: Science education for the future. London: King's College, 1998.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 29 jun. 2022.

NATIONAL STORYTELLING ASSOCIATION (U.S.); DAILEY, S. **Tales as tools**: the power of story in the classroom. Tennessee: National Storytelling Press, 1994.

NORONHA, Fabricia Py Tortelli; BACKES,

- Luciana; CASAGRANDE, Cledes Antonio. Hibridismo tecnológico no cotidiano da sala de aula: analisando potencialidades e limites das tecnologias. **Educação Por Escrito PUCRS**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 270-282, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/31507>. Acesso em: 20 maio 2022.
- ORANGE, Christian. Problématisation, savoirs et apprentissage en sciences. In: FABRE, M.; VELLAS, E. (dir.). **Situations de formation et problématisation**. Bruxelles: De Boeck, 2006. p. 73-90.
- PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto: emergência de uma prática oral**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ROCARD, Michel *et al.* **Science Education NOW: A renewed pedagogy for the future of Europe**. Brussels: European Commission, 2007. Disponível em: [rapportcardfinal.pdf\(europa.eu\)](http://rapportcardfinal.pdf(europa.eu)). Acesso em: 16 maio 2021.
- ROSSONI, Janaína; FELICETTI, Vera Lucia. Storytelling in Teacher education. In: PATEL, J. B.; SBELAT, P. **Quality Improvement in teacher Education**. Gujarat, Índia: RET, 2014. p. 66-71.
- SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia**. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- SCHLEMMER, Eliane; BACKES, Luciana; ROCCA, Fabio. La Rocca. L'Espace de coexistence hybride, multimodal, pervasif et ubiquitaire: le quotidien de l'éducation à la citoyenneté. **Educação Unisinos (On-line)**, v. 20, p. 299-308, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2016.203.11585>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- SELBACH, Simone. **Ciências e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- SOUDANI, Mohamed *et al.* Mondes possibles et fiction réaliste. Des albums de jeunesse pour modéliser en science à l'école primaire. **RDST**, n. 11, p. 135-160, 2015.
- YOUNG, Ed. **Sete camundongos cegos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

Recebido em: 01/07/2022
Aprovado em: 05/10/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

Estudios



FAMÍLIAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CUIDAR E EDUCAR NAS REDES PARENTAL E SOCIAL DE APOIO

*Cláudia Paranhos Portela**

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0001-8013-2756>

*Lívia A. Fialho Costa***

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0001-5769-8233>

RESUMO

O artigo é resultado de uma pesquisa, de natureza qualitativa, desenvolvida em Salvador, no ano de 2014, e cujo tema foi o percurso de cuidado e educação das pessoas com deficiência. Mais especificamente, perguntamos às famílias sobre a formação e atuação das redes de apoio parental e social no cuidado e educação da pessoa com deficiência intelectual. Analisamos, assim, as estratégias de cuidado elaboradas e experienciadas pelas famílias diante da necessidade de cuidar, educar e socializar filhos(as) com deficiência intelectual. A pesquisa foi baseada em entrevistas semiestruturadas com dezesseis famílias de pessoas com deficiência intelectual, adultas, moradoras de Salvador, Bahia. Os resultados obtidos na investigação revelaram uma realidade familiar em que as mães aparecem como as principais cuidadoras dos(as) filhos(as). Evidenciou-se também que o apoio fornecido pelas redes parental e social se revelam como fatores determinantes no processo de cuidado, educação e socialização do(a) filho(a) com deficiência intelectual, tendo em vista que, quanto maior é o apoio recebido, mais qualidade de vida se garante às pessoas com deficiência e às suas famílias. A pesquisa aponta a necessidade de novos estudos comparativos que estabeleçam a relação entre a influência das redes de solidariedade familiar e social no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual.

Palavras-chave: educação; deficiência intelectual; rede de apoio parental; redes de apoio sociais; solidariedade familiar.

ABSTRACT

FAMILIES OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: CARING AND EDUCATING IN PARENTAL AND SOCIAL SUPPORT NETWORKS

The article is the result of a qualitative research carried out in Salvador, in 2014,

* Doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora titular do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação (GESTEC) Campus I – Salvador (UNEB), Salvador, Bahia. E-mail: claudiaparanhos3@gmail.com

** Doutora em Antropologia Social e Etnologia pela École des Hautes Études em Sciences Sociales – Paris. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade Campus I – Salvador (PPGEduC/UNEB). Pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica de Salvador (UCSal). Salvador, Bahia. E-mail: fialho2021@gmail.com

whose theme was the care and education path of people with disabilities. More specifically, we asked families about the formation and performance of parental and social support networks in the care and education of people with intellectual disabilities. Thus, we analyzed the care strategies developed and experienced by families in view of the need to care for, educate and socialize children with intellectual disabilities. The research was based on semi-structured interviews with sixteen families of people with intellectual disabilities, adults, living in Salvador, Bahia. The results obtained in the investigation revealed a family reality in which mothers appear as the main caregivers of their children. It was also evidenced that the support provided by parental and social networks are revealed as determining factors in the process of care, education and socialization of the child with intellectual disability, considering that the greater the support received, the greater the support received. better quality of life is guaranteed for people with disabilities and their families. The research points to the need for new comparative studies that establish the relationship between the influence of family and social solidarity networks on the development of people with intellectual disabilities.

Keywords: education; intellectual disability; parental support network; social support networks; family solidarity.

RESUMEN

FAMILIAS DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: CUIDAR Y EDUCAR EN LAS REDES DE APOYO PARENTAL Y SOCIAL

El artículo es resultado de una investigación cualitativa realizada en Salvador, en 2014, cuyo tema fue el camino de atención y educación de las personas con discapacidad. Más concretamente, preguntamos a las familias sobre la formación y funcionamiento de las redes de apoyo parental y social en la atención y educación de las personas con discapacidad intelectual. Así, analizamos las estrategias de cuidado desarrolladas y experimentadas por las familias ante la necesidad de cuidar, educar y socializar a los niños con discapacidad intelectual. La investigación se basó en entrevistas semiestructuradas con dieciséis familias de personas con discapacidad intelectual, adultos, residentes en Salvador, Bahía. Los resultados obtenidos en la investigación revelaron una realidad familiar en la que las madres aparecen como las principales cuidadoras de sus hijos. También se evidenció que el apoyo que brindan los padres y las redes sociales se revelan como factores determinantes en el proceso de cuidado, educación y socialización del niño con discapacidad intelectual, considerando que a mayor apoyo recibido, mayor apoyo recibido de mejor calidad. de vida está garantizada para las personas con discapacidad y sus familias. La investigación apunta a la necesidad de nuevos estudios comparativos que establezcan la relación entre la influencia de las redes de solidaridad familiar y social en el desarrollo de las personas con discapacidad intelectual.

Palabras clave: educación; discapacidad intelectual; red de apoyo para padres; redes de apoyo social; solidaridad familiar.

Introdução

O tema da deficiência implica variados cenários e invoca uma compreensão da complexa relação indivíduo-família. Lidar com a deficiência é lidar com as muitas fases da deficiência, com as várias demandas da pessoa com deficiência e com os diversos desafios (afetivos, financeiros, de atribuição de significados para os processos saúde-doença etc.) enfrentados pelas famílias. Isto porque tanto a pessoa quanto a família vivem diferentes fases, adaptações e transições próprias do dinamismo familiar. A necessidade de refletir sobre o papel que assumem as redes de apoio parental e social no cuidado e educação da pessoa com deficiência, mais especificamente a deficiência intelectual, além da importância dada ao tema nos meios educacionais com o surgimento da discussão sobre a escola inclusiva, fizeram-nos desenvolver este trabalho.

Este estudo é uma reflexão que, sem a pretensão da exaustividade, quer ser provocativo e ampliar o círculo daqueles que se vêm dedicando ao estudo da temática família de pessoas com deficiência, mais especificamente a deficiência intelectual. Ele se inscreve, assim, no conjunto de investigações que procura fornecer subsídios para as famílias e a sociedade acerca da atuação das redes de apoio parental e social no processo de cuidar, educar e socializar a pessoa com deficiência no contexto da sociedade contemporânea, o que possibilitará melhor atenção à satisfação das necessidades de bem-estar desta população no espectro das famílias. Para tanto, procuramos analisar as estratégias de cuidado elaboradas e experienciadas pelas famílias diante da necessidade de cuidar, educar e socializar filhos(as) com deficiência intelectual. Logo, buscamos ultrapassar uma análise demasiado estática, que fixa o olhar num único momento da vida familiar. O contrário, o próprio referencial teórico multidisciplinar que apoia este estudo nos convoca para uma investigação ampla dos percursos e das trajetórias para perce-

ber a vida familiar dentro de uma dinâmica (ABOIM, 2006).

Embora muitos estudos – notadamente aqueles que se interessam pelo tema da inclusão social – ofereçam importantes dados empíricos sobre as vantagens contemporâneas das redes de apoio a pessoas com deficiência, estes estudos, normalmente, debruçam-se nos percursos institucionais ou institucionalizados do “cuidado”, da “proteção”, da “inclusão”, mas pouco contam sobre como as famílias se organizam, escolhem, refletem, excluem e buscam a formação das redes de apoio ou, em outras palavras, como “fabricam” os projetos para educarem e socializarem os/as filhos(as) com deficiência.

Um consistente referencial teórico tem sido elaborado em torno da compreensão do preconceito e da exclusão social dos indivíduos com algum tipo de deficiência. Interessou-nos, porém, pesquisar sobre aspectos que vão além do cuidado institucionalizado. Logo, este estudo apresenta um diferencial, que é olhar para o interior das famílias tendo em vista que esse trabalho “profano” desempenhado por elas muito pouco foi dito até então, ou seja, sobre quem cuida e educa a pessoa que tem baixa ou nenhuma autonomia. Assim, buscamos pesquisar o “lado de dentro das famílias” (COSTA, 2011), não apenas no sentido de suas normas de funcionamento, mas na intenção de olhar para o que elaboram como práticas de cuidado cotidianas, ao longo do tempo.

Uma revisão teórica sobre famílias e redes de solidariedade em caso de deficiência

O estudo a que se propôs esta investigação faz parte de uma temática ainda pouco pesquisada no Brasil: atuação de redes de apoio parental e social no cuidado e educação da

pessoa com deficiência intelectual. Parte-se da consideração de que a presença de uma pessoa com deficiência dinamiza e reorienta a rede de apoio parental e demais redes de apoio social na medida em que inclui ou exclui pessoas no relacionamento imediato com os pais e com o deficiente. Tal dinâmica “testa” os relacionamentos através do reforço ou afastamento de pessoas. Embora isto se processe em qualquer família, com ou sem presença de deficientes – porque qualquer experiência sugere aproximação, afastamento, implicação, repulsa, investimento etc. de diferentes pessoas numa rede –, em famílias com indivíduos com necessidades especiais, as dificuldades no cuidado, educação e socialização que possibilitem a diminuição da sua dependência exigem um investimento emocional maior, uma vez que a baixa autonomia implica num cuidado constante e uma preocupação por parte dos pais/responsáveis com o futuro do(a) filho(a)/parente.

Logo, o que observamos é que mesmo diante desse conjunto de transformações por que têm passado as famílias, na sociedade contemporânea sua importância não foi subtraída; ao contrário, ela continua sendo tomada como mecanismo indispensável de convivência,¹ no qual “o estilo de vida, o tipo de educação, a opção religiosa são referências construídas [...]”. É no seio da família que circulam as expectativas e as ‘concepções de pessoas’ produzidas e reproduzidas socialmente” (COSTA; JACQUET, 2004, p. 62). Para Biasoli-Alves (1998), a família constitui-se como o agente mais importante da socialização primária entre os indivíduos seguindo dois caminhos relacionados: da dependência estrita à autonomia e do controle essencialmente externo ao autocontrole. Logo, ela define como irá se direcionar o modelo de educação da sua descendência e define padrões e limites para as relações entre pais e filhos e a parentela. Ainda para essa autora, a socialização primária realizada pela família

diz respeito à apropriação, na fase da primeira infância, de determinado sistema simbólico que abarca aspectos fundamentais da identidade dos sujeitos, servindo este de direção para a inclusão do indivíduo no contexto social mais amplo. A temática da socialização, ou dos processos socializadores, é muito relevante para a Sociologia, em particular a Sociologia da Educação. Setton (2011) observa que escolas teóricas acentuam aspectos diferentes dos processos de socialização, ora colocando o foco no indivíduo e sua capacidade de agenciamento e reflexividade, ora na sociedade enquanto agente definidor da dinâmica educativa. É fato que falar sobre socialização significa olhar para a complexa articulação entre estratégias e lugares educativos.

Partimos da compreensão de que família é um conjunto de complexas relações, composta de indivíduos diferenciados por idade que decidem conviver juntos e que assumem obrigações, funções e responsabilidades, geralmente essenciais para a vida familiar. Essas pessoas, conseqüentemente, ao se relacionarem diariamente, dão origem a uma dinâmica e complexa rede de sentimentos. Logo, a família não se configura como uma simples soma de indivíduos, nem como uma instituição com papéis definidos, mas como um conjunto dinâmico, contraditório e cambiante de pessoas com individualidade e personalidade próprias, não podendo ser considerada apenas pelo aspecto do capital cultural que lhe é concernente. Vale lembrar que, no mundo ocidental, família é o nome que caracteriza a formação e organização de grupos de pessoas, orientados pelo princípio de descendência ou parentesco, incluindo também laços de afinidade e aliança. Somado a isso, para Kellerhals, Ferreira e Perrenoud (2002, p. 560), “o critério de afinidade e a ideia de rede são as principais características que definem as fronteiras da família”.

Assim, uma vez que o intento deste estudo é estudar a família não mais como um dado adquirido, mas que funciona sobre dois parâmetros: o tempo e o espaço social nas

1 Neste estudo entende-se por convivência a decisão de duas ou mais pessoas de se aproximarem e viverem juntas estabelecendo relações, compartilhando sentimentos.

suas relações microssociais, observando sua dinâmica interna, infere-se, por conseguinte, que a família é uma instituição central que pode ajudar ou não a pessoa com deficiência intelectual a alcançar sucesso no seu desenvolvimento. Portanto, a participação da família no ato de cuidar e educar o sujeito com deficiência contribui para a continuidade do tratamento e para um acompanhamento eficaz, na medida em que serve como fonte de apoio emocional quando o indivíduo precisa superar os desafios advindos da deficiência.

Uma vez identificada a deficiência do(a) filho(a)/parente, os pais ou responsáveis procuram reorganizar a sua rotina e buscam formas de encaminhar a vida da família e do indivíduo. Nesse contexto, o ato de cuidar se destaca dentre as demais tarefas, tendo em vista que envolve os processos de socializar e educar a pessoa com deficiência. “Na história humana, o cuidado está relacionado à sobrevivência, reflete-se na saúde e, conseqüentemente, na qualidade de vida do indivíduo” (AZEVEDO; SANTOS 2006, p. 3), sendo necessário não apenas durante a infância, mas também na vida adulta, sobretudo quando se faz presente uma intercorrência, como o caso do aparecimento de uma doença ou deficiência.

Em outros termos, embora apresentem diversas *nuanças* e interpretações, o cuidado aponta, basicamente, para um tipo de relação que inclui o acolhimento, a visão e a escuta do sujeito a ser cuidado, em que lhe é dada a condição de emergir em sua especificidade, mas também como pertencente a um determinado contexto sociocultural do qual não pode ser negado.

Nesse ínterim, a família, ao se configurar como o primeiro grupo de socialização e agrupamento da maioria dos indivíduos, busca estratégias para o cuidar e educar o/a filho(a) com deficiência. Dentre essas estratégias está a construção de um projeto de vida. Contudo, para que se efetive, este projeto necessita se amparar em conhecimentos teóricos demandados pela deficiência, como também no

estabelecimento redes de apoio que possam ajudar na realização da tarefa, tendo em vista que representam uma forma de capital social potente para influenciar a troca de apoios de várias naturezas.

Para Dunst (1995, 1998) e Serrano (2003, 2007), as redes de apoio estão estruturadas em formais e informais. As redes formais englobam organizações e/ou indivíduos, os profissionais e especialistas que prestam serviços qualificados e remunerados junto à pessoa com deficiência e a sua família, como: educadores, educadores especiais, médicos, terapeutas etc. Quanto às redes informais, estão os indivíduos da família alargada de uma determinada pessoa, amigos, vizinhos ou grupos sociais, como grupos religiosos, clubes e organizações voluntárias. Entretanto, neste estudo, fizemos a opção de categorizar as redes que dão apoio à família de uma pessoa com deficiência intelectual em parental e social, ao invés de formais e informais, como assim definem os autores anteriormente citados. Portanto, no contexto deste estudo, as redes de apoio foram definidas a partir da seguinte configuração: a rede parental é aquela que abriga os parentes próximos, consanguíneos ou por afinidade, e pela família alargada: irmãos e cônjuges, tios(as), primos(as), compadrio etc. Nas redes sociais de apoio estão os vizinhos, amigos, colegas de trabalho, pais de pessoas com deficiência, especialistas/profissionais além de grupos sociais como grupos religiosos, clubes e organizações voluntárias.

A importância de estudarmos as redes de apoio está voltada para se entender que as ajudas prestadas por outros, por membros das redes parental e social de apoio à família, influenciam direta ou indiretamente a pessoa com deficiência intelectual, os pais e a família como um todo, interferindo no seu bem-estar e qualidade de vida. Assim, independente da variedade e quantidade de apoios, do seu nível e intensidade, as famílias utilizam e recorrem às redes parental e social de entreaajuda para encaminhar o projeto de vida que definiram

para seus/suas filhos(as). Portanto, o apoio recebido pelos pais tem a finalidade de “fazer com que eles possam sempre, através do próprio pensamento, fazer escolhas educativas mais oportunas para seus filhos, incluindo os filhos com deficiência” (CALDIN, 2012, p. 158).

Assim, a família é entendida de forma sistêmica, encontrando-se sob a influência das mudanças ocorridas no seio da comunidade e da sociedade. Essa perspectiva inclui a interdependência dos fatores, ou seja, dos subsistemas, os quais afetam o desenvolvimento dos(as) filhos(as), especialmente da pessoa com deficiência. No caso das redes de entreejuda familiar, para Vasconcelos (2012), elas não sobrevivem fora de um contexto social, sendo, portanto, antes diferenciadas por toda uma série de distintivos que as estruturam, como a classe social das famílias. Essa informação se faz importante por se remeter às condições reais da vida familiar, assim como para os recursos e competências por elas disponíveis, o que repercute necessariamente sobre as formas de perpetuação das famílias ao longo do seu ciclo de vida. Portanto, podemos entender a solidariedade familiar como resultado de práticas estratégicas utilizadas pelas famílias ao longo da sua trajetória social. Isso significa que:

[...] se as solidariedades familiares são estratégicas, podem ser conceptualizadas enquanto *sistema de estratégias de reprodução*, que visam a reprodução social da família, quer no seu sentido de agregado doméstico, quer no seu sentido de rede de parentesco (particularmente intergeracional), e segundo o princípio relativo do acúmulo das vantagens sociais, o que beneficia os socialmente favorecidos. (VASCONCELOS, 2002, p. 511, grifo do autor).

Quanto ao que caracteriza as redes de apoio, é o empréstimo regular de ajuda de pessoas que vai dar a particularidade que as distingue, ou seja, é a constância de ajuda ou auxílio à família de qualquer ordem, e não toda ou qualquer pessoa que participa eventualmente do processo, mesmo que sua participação tenha sido por algum momento decisiva ou importante para uma determinada família. Nesta

pesquisa, rede social de apoio foi apreendida como: “todas ou algumas unidades sociais (indivíduos ou grupos) com os quais um indivíduo particular ou um grupo está em contato” (BOTT, 1976, p. 299).

Assim, ao falar de relacionamentos sociais, das redes sociais e dos apoios dados por elas, merece destaque o relacionamento entre parentes, considerando que após a família, tendo ela a configuração² que for, é com os parentes que os membros de uma família costumam, na maioria dos casos, estabelecer as relações pessoais mais íntimas e frequentes, além de procurá-los nos momentos em que precisam de ajuda. “Os laços familiares representam segurança, permanência, confiança.” (PORTUGAL, 2014, p. 190). Assim, quando alguma pessoa fora das relações familiares representa uma figura importante dentro da rede, essa pessoa é definida como “se fosse da família”. A relevância da rede de parentesco está relacionada ao fato de ela oferecer “garantias” que não se podem encontrar em outros tipos de redes. Dentre essas garantias está a continuidade no tempo. Muitas das relações constituídas fora da família, seja com amigos, vizinhos ou colegas de trabalho, não sobrevivem à passagem do tempo. O laço de parentesco oferece a esperança de longo prazo que falta às demais relações suscetíveis às mudanças de variados tipos. A propósito, existe um consenso generalizado em afirmar que “com a família podemos sempre contar”. De tal modo, a parentela³ seria a rede de relacionamento mais próxima que um sujeito poderia dispor.

Portanto, os tipos de interação estabelecidos e as trocas efetuadas entre os membros da família e entre estes e a rede de parentesco mais ampla se constituem em estratégias adotadas para garantir a estrutura familiar. As interações existentes entre a família ou um grupo doméstico e as diversas formas de solidariedade e

2 Sobre a configuração da família, esta pode ser de variados tipos na sociedade contemporânea: recomposta, nuclear, monoparental, homoparental, composta por parentes etc.

3 Entende-se por parentela o conjunto de indivíduos que possuem um parente em comum.

entreadajuda daí então originadas são interligadas à conjuntura material e objetiva à qual pertencem. Somado a isso, tem-se também a questão dos valores e dos princípios culturais, os quais se encontram em constante adaptação às transformações ocorridas no contexto social. Logo, a rede de apoio mais próxima das famílias é a parental alargada; no entanto, vizinhos, amigos, colegas de trabalho, pais de pessoas com deficiência, serviços de saúde, educação e igrejas também constituem a extensa rede de suporte social.

Estudos (DUNST, 1995; DUNST; TRIVETTE, 1996) têm mostrado que, mesmo considerando a importância dos apoios sociais dados por especialistas na ajuda às famílias para lidarem com as situações advindas da deficiência, esses apoios não são a única fonte de ajuda às famílias e cuidadores. As fontes de apoio parental e demais ajudas dadas pelas redes sociais – vizinhos, amigos, colegas de trabalho, pais de pessoas com deficiência, igrejas etc. – constituem-se em fontes potenciais de mudança e adaptação para as famílias, configurando-se, em alguns casos, até mais importantes que os apoios formais, originados pelos serviços prestados por profissionais e especialistas.

O estudo realizado por Brandão e Craveirinha (2011) aponta que as mães com um adequado nível de apoio parecem ter maior capacidade para iniciar a interação com o sujeito com deficiência e para responder às suas solicitações. Assim, o apoio prestado pelas redes de entreadajuda, sobretudo as informais, tem sido apontado pelos pais como um dos mais importantes para a família. Segundo essas autoras, o apoio prestado pelas redes familiar e social tem efeitos positivos na função parental e, conseqüentemente, na promoção do desenvolvimento do indivíduo com deficiência. O apoio atua, assim, de dois modos diferenciados: um impacto direto nos adultos cuidadores, ao modificar as suas crenças, atitudes, conhecimentos ou comportamentos; outro impacto mais indireto, naquele que recebe o cuidado. A insegurança, as dúvidas, o desconforto e o

medo de lidar com a deficiência – esse Outro até então desconhecido – desencadeiam conflitos que podem levar ao isolamento da família nuclear. A rede de apoio, quando acionada, fortalece o convívio e enfrentamento da situação, colaborando não apenas na identificação de terapias e práticas educativas, como também no compartilhamento de significados que podem reforçar a solidariedade familiar e ajudar na tomada de decisões.

Na realidade, as solidariedades familiares e sociais (particularmente as intergeracionais, de todas as mais comuns) têm uma importância relevante não só na economia das famílias como também nas suas vidas cotidianas e trajetórias sociais de cuidado para com os parentes com deficiência (BRANDÃO; CRAVEIRINHA, 2011; SERRANO, 2004). Especialmente as pesquisas realizadas nestes últimos anos, sobre as redes de solidariedade, dão testemunho desse renovado interesse pelo parentesco (ATTIAS-DONFUT, 1995; COENEN-HUTHER; KELLERHALS; ALMEN, 1994).

Esses dados mostram claramente que, apesar do “sentimento subjetivo de privatização” (SILVA, 2001), amplamente ressaltado na contemporaneidade, em que os indivíduos se tornam protagonistas do seu destino, não significa que exista um hiato entre a sociedade e a família/agregado doméstico. Logo, constatamos que o sentimento de privatização não ocasionou o rompimento da família/agregado doméstico com a rede de parentesco mais ampla e com as demais redes sociais de apoio, incluindo-se vizinhos, amigos, colegas de trabalho etc.

Sobre o trabalho de campo: métodos, percurso e resultados

A pesquisa (PORTELA, 2014) seguiu o modelo de um estudo empírico de cunho exploratório, cujo universo de participantes envolveu cuidadores(as), das camadas popular e média, com filhos(as)/parentes a partir de 18 (dezoito) anos, em processo de escola-

rização, de ambos os sexos, do município de Salvador, Bahia, Brasil. Privilegiou um universo de 16 (dezesesseis) famílias de pessoas com deficiência. Optamos pelo enfoque qualitativo, por considerá-lo o mais adequado ao desenvolvimento deste estudo, que se caracteriza, fundamentalmente, por uma relação direta do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo-lhe reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência do cotidiano familiar e as práticas de cuidado, educação e socialização das pessoas com deficiência. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada se constituiu no principal instrumento de coleta de dados. No processo de análise procurou-se levar em consideração os aspectos elencados nesse estudo, todos direcionados para o processo de cuidado e educação das pessoas com deficiência intelectual a partir da perspectiva das redes parental e social de apoio.

Para alcançar os objetivos propostos no estudo, algumas categorias fundamentais foram definidas, *a priori*, e perseguidas ao longo do desenvolvimento do estudo. São elas: socialização, rede parental alargada, redes de apoio social. Apesar disso, durante o trabalho de campo, no processo de tratamento e análise de dados, emergiram categorias explicativas que contribuíram para uma melhor compreensão do objeto de estudo desta investigação, quais sejam: lar de cuidados e percepção/entendimento dos(as) cuidadores(as) face à deficiência do(a) filho(a)/parente.

Em face dos resultados obtidos, verificamos que a rede de apoio familiar é, basicamente, uma rede de parentesco restrita aos parentes mais próximos, trazendo para as mulheres o protagonismo das redes, tanto na lateralização dos apoios que correm mais pelo lado da família da mulher que do homem, quanto nos apoios prestados por elas.

Ademais, a participação da rede de apoio parental na criação, educação ou acompanhamento da pessoa com deficiência é realizada por parentes consanguíneos ou afins, dentre eles os mais próximos.

Dentre os tipos de ajuda que as famílias demandaram, citamos: apoio financeiro, material, doméstico, outros serviços domésticos, moral, e nos cuidados aos(as) filhos(as)/pessoas deficientes. Contudo, entre os apoios prestados, o “apoio moral aos pais” e os “cuidados ao(à) filho(a) deficiente” se revelaram mais presentes nas redes. As redes de apoio social, fora do âmbito familiar, tornaram-se necessárias para os pais/responsáveis, sobretudo por se constituírem como uma importante possibilidade de ajuda no que diz respeito às questões do dia a dia ocasionadas pelas demandas trazidas pela deficiência.

Consequentemente, as redes de apoio social constituídas no contexto social mais amplo contribuíram para a melhoria da qualidade de vida dos membros de cada família, partindo da constatação de que os vínculos e laços afetivos de um indivíduo favorecem comportamentos e bem-estar social. Ademais, também podem favorecer o estabelecimento de trocas por parte dos pais ou responsáveis pela pessoa com deficiência, no sentido de criarem estratégias e buscarem recursos que tornem mais fácil a vida do indivíduo com deficiência intelectual.

As pessoas eleitas pelos(as) cuidadores(as) para compartilharem seus sentimentos sobre a criação, a educação e a socialização dos(as) filhos(as), sobretudo daqueles(as) com deficiência, são aquelas que usufruem da sua confiança. Neste caso, embora presentes, os parentes consanguíneos ou afins não se destacam como os únicos sujeitos privilegiados nas relações de apoio e entreaajuda. Amigos, especialistas, educadores, pais de pessoas com deficiência e mesmo terapeutas se revelam, com suas especificidades, como agentes importantes no processo de cuidado.

No que diz respeito às possíveis relações existentes entre a escolha das redes de entreaajuda e o posicionamento das famílias na estrutura socioprofissional, a constatação a que se chegou é que quanto mais elevado o grau de escolaridade e a estrutura socioprofissional dos(as) cuidadores(as) das pessoas com de-

ficiência intelectual, menor a proporção dos apoios recebidos por eles(as). Sem dúvida, as diferenças observadas perante as posições na estrutura social revelam a força dos contextos de classe na escolha das redes de entreaajuda, muito embora não anulem uma margem de autonomia das próprias interações.

Considera-se que os pais têm um papel muito importante no processo de educação e inclusão da pessoa com deficiência intelectual, pois exige a modificação do funcionamento familiar de forma a poder responder as suas necessidades de acompanhamento, as quais são muito específicas. Para tanto, o apoio fornecido pelas redes parental e social se revelam como fatores determinantes nesse processo, tendo em vista que quanto maior é o apoio recebido, mais qualidade de vida se dá às pessoas com deficiência e à sua família para que elas consigam se aproximar da normalização do seu estilo de vida.

Considerações finais

Os resultados obtidos na investigação revelaram uma realidade familiar em que as mães aparecem como as principais cuidadoras dos(as) filhos(as). Evidenciou-se também que o apoio fornecido pelas redes parental e social se revelam como fatores determinantes no processo de cuidado, educação e socialização do(a) filho(a) com deficiência intelectual, tendo em vista que quanto maior é o apoio recebido, mais qualidade de vida se dá às pessoas com deficiência e às suas famílias. Quanto aos doadores das redes de entreaajuda parental e social, as mulheres se destacam como protagonistas das redes de solidariedade. Sobre a relação existente entre a escolha das redes de entreaajuda e o posicionamento das famílias na estrutura socioprofissional, a constatação é que quanto mais elevado é o grau de escolaridade e a estrutura socioprofissional dos(as) cuidadores(as), menor é a proporção dos apoios recebidos. Por último, o que pudemos concluir é que as pessoas eleitas pelos(as) cuidado-

res(as) para compartilhar seus sentimentos sobre a criação, educação e socialização dos(as) filhos(as), sobretudo daqueles com deficiência, são as pessoas que usufruem da sua confiança. Neste caso, embora presentes, os parentes consanguíneos ou afins não aparecem como os únicos sujeitos privilegiados nas relações de apoio e entreaajuda. Amigos e mesmo terapeutas se revelam, com suas especificidades, como agentes importantes no processo de cuidado. O mapeamento da rede de relacionamentos e dos recursos sociais acessados pelas famílias participantes dessa investigação revelou o entrelaçamento de relações entre os familiares, demais parentes, amigos, vizinhos, profissionais, organizações privadas e serviços públicos. A pesquisa (PORTELA, 2014) aponta a necessidade de novos estudos comparativos que estabeleçam a relação entre a influência das redes de solidariedade familiar e social no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual.

Nos últimos anos, a quantidade de investigações feitas na área de pessoas com deficiência intelectual parece revelar uma evidência: que esse tipo de deficiência, apesar de ser bastante discutida, ainda tem muito a ser investigada. Desta forma, é fundamental continuar os estudos nessa área e tentar demonstrar ou refutar os modelos apresentados, pois só a partir de uma verdadeira compreensão desta deficiência é que poderemos encontrar o caminho certo para a inclusão educacional e social dessas pessoas.

Defende-se a ideia de que só com diálogo e articulação, numa lógica de trabalho em equipe entre todos os atores que lidam direta ou indiretamente com os diferentes tipos de deficiência intelectual, poder-se-á criar condições de compreensão e lide com as questões e dificuldades enfrentadas pelos sujeitos. Uma realidade que só é possível com o envolvimento da família.

Assim, uma compreensão da família como produtora de sentidos às trajetórias pessoais de sujeitos com deficiência ajudou a entender

as situações vividas pelas famílias no cotidiano com indivíduos com deficiência intelectual. De tal modo, notamos que muitas dimensões da dita “modernidade” familiar (dimensões de personalização, obrigação e autonomização dos sujeitos) são elaboradas diferentemente pelas famílias com presença de indivíduos com deficiência, impactando as relações intrafamiliares, comprometendo a associação entre as gerações. Em famílias com este tipo de experiência, sua presença “real” na vida do(a) filho(a) não é um mero “pano de fundo” do qual emana o apoio; ela é, muitas vezes, o próprio e único apoio que se desdobra em várias atividades, desde a decodificação das expectativas e capacidades dos(as) filhos(as) à própria fabricação dos seus cotidianos. Nestas trajetórias, normalmente, apenas os parentes próximos participam, criando os projetos para a pessoa com deficiência (e, em alguns casos, a partir da observação das potencialidades desses sujeitos). Em geral, não há oscilação: cabe aos pais (pai, mãe ou aquele que desempenha as funções parentais) interpretar para intervir, e intervir para incluir. As narrativas da deficiência ou da experiência com a deficiência se aproximam das “narrativas de doença” e nesse sentido são aqui entendidas como ocasiões em que os indivíduos modelam e atribuem significados à convivência e acompanhamento da enfermidade.

Também foi uma oportunidade de construir novos conhecimentos, contribuindo, dessa forma, com os estudos sobre o papel das redes de apoio parental e social na doação de ajudas junto às famílias no cuidado e educação de pessoas com deficiência intelectual, temática esta que, como já foi comprovado, não conta ainda com uma tradição de estudos no Brasil.

Assim, buscamos fazer uma aproximação com uma realidade que, no nosso país, tem-se mantido desconhecida segundo o ponto de vista educacional e sociológico.

Portanto, estivemos aqui, neste estudo, frente ao desafio de procurar entender o que difere e o que se processa no interior da famí-

lia quando há a presença de uma pessoa com deficiência intelectual, uma vez que famílias, de forma geral, experimentam desafios e inseguranças no processo de cuidar, educar e socializar qualquer indivíduo. Um mergulho na dinâmica interna das famílias possibilitou uma melhor apreensão das relações. Assim, foram várias as questões e as perspectivas teóricas que conduziram progressivamente a construção do objeto de estudo. Consequentemente, o presente trabalho, com enfoque nas famílias de pessoas com deficiência intelectual e redes de apoio parental e social, é o resultado de um processo de construção, resultante de investigação qualitativa que busca novas faces para o mesmo tema.

REFERÊNCIAS

- ABOIM, Sofia. **Conjugalidades em mudança**. Lisboa: ICS, 2006.
- ATTIAS-DONFUT, Claudine. Les solidarités entre générations: *vieillesse, familles, état*. Paris: Nathan, 1995.
- AZEVEDO, Gisele Regina de; SANTOS, Vera Lúcia Conceição de Gouveia. Cuidador (d)eficiente: as representações sociais de familiares acerca do processo de cuidar. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, SP, v. 14, n. 5, p. 129-139, set./out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/nN4XtFRXYF7rczPXzTHtdxv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2014.
- BIASOLI-ALVES, Zelia Maria Mendes. Pesquisa em psicologia: análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científica. In: ROMANELLI, Geraldo; BIASOLI-ALVES, Zelia Maria Mendes. **Diálogos metodológicos sobre a prática da pesquisa**. Ribeirão Preto, SP: Legis Summa, 1998. p. 135-157.
- BOTT, Elisabeth. **Família e rede social**: papéis, normas e relacionamentos externos em famílias urbanas comuns. Trad.: Mário Guerreiro. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- BRANDÃO, Maria Teresa; CRAVEIRINHA, Fátima Pereira. Redes de apoio social em famílias multiculturais acompanhadas no âmbito da intervenção precoce: um estudo exploratório. **Análise Psicológica**, v. 29, n. 1, p. 27-45, jan./mar. 2011.

- CALDIN, R. Deficiência visual e processos de identidade: educar entre riscos e incertezas. *In*: NASCIMENTO, Eliane de Sousa; CORREIA, Patrícia Carla da Hora. **Dialogando com a inclusão**: curso de formação de professores. Recife: Linceu, 2012. p. 143-175.
- COENEN-HUTHER, Josett; KELLERHALS, Jean; ALMEN, Malik von. Les réseaux de solidarité dans la famille. Paris: Réalités Sociales, 1994.
- COSTA, Livia Alessandra Fialho da. *La rue, le marché, la nourriture et les fêtes: une étude ethnographique des interdictions sociales et alimentaires chez les pentecôtistes brésiliens*. **Revue Etnográfica**, v.15, n. 2, p. 213-232, jun. 2011.
- COSTA, Livia Alessandra Fialho da; JACQUET, C. Família e opção religiosa: notas etnográficas sobre a conversão de mulheres ao neopentecostalismo. *In*: JACQUET, C.; COSTA, Livia Alessandra Fialho da (org.). **Família em mudança**. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2004. p. 49-65.
- DUNST, Carl J. Influências do apoio social no comportamento e desenvolvimento da criança e do agregado familiar. *In*: ENCONTRO DE INTERVENÇÃO PRECOCE, 4., 1995, Coimbra. **Anais [...]**. Coimbra, 1995.
- DUNST, Carl J. Apoiar e capacitar as famílias em intervenção precoce. O que aprendemos? *In*: CORREIA, L. M.; SERRANO, A. M. (org.). **Envolvimento parental em intervenção precoce**: das práticas centradas na criança às práticas centradas na família. Porto, PT: Porto, 1998. p. 79-92.
- DUNST, Carl J.; TRIVETTE, Carol M. *Empowerment effective help giving practices and family centered care*. **Pediatric Nursing**, v. 22, n. 4, p. 283-290, 1996.
- KELLERHALS, Jean; FERREIRA, Cristina; PERRENOUD, David. Linguagens do parentesco: lógicas de construção identitária. **Análise Social**, v. 37, n. 163, p. 545-567, 2002.
- PORTUGAL, Silvia. **Famílias e redes sociais**: ligações fortes na produção de bem-estar. Porto, PT: Almedina, 2014.
- PORTELA, Cláudia Paranhos. **Convivendo com a deficiência intelectual**: percursos de cuidado e educação nas redes parental e social de apoio. 2014. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Salvador, 2014.
- SERRANO, Ana Maria da Silva Pereira Henriques. Formal and informal resources among families with young children with special needs in the district of Braga, Portugal. 2003. 335 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, PT, 2003.
- SERRANO, Ana Maria da Silva Pereira Henriques. **Redes sociais de apoio e sua relevância para a intervenção precoce**. Porto, PT: Porto, 2007.
- SERRANO, Ana Maria da Silva Pereira Henriques; BENTO, A. Identificação das redes de apoio social num grupo de famílias de risco. **Inclusão**, Lisboa, n. 5, p. 97-111, 2004.
- SETTON, Maria Graça. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011.
- SILVA, Cristina Santos. Dinâmicas familiares e solidariedades nas famílias complexas. *In*: SILVA, Cristina Santos. **Famílias em Alfama**: dinâmicas e solidariedades familiares num bairro histórico de Lisboa. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2001. p. 57-129.
- VASCONCELOS, Pedro. Redes de apoio familiar e desigualdade social: estratégias de classe. **Análise Social**, Lisboa, v. 37, n. 163, p. 507-544, 2002.
- VASCONCELOS, Pedro. Redes sociais de apoio. *In*: WALL, Karin (org.). **Famílias em Portugal**: percursos, interações, redes sociais. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2012. p. 599-631.

Recebido em: 03/09/2019
Aprovado em: 09/10/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

PROTAGONISMO E PROCESSOS FORMATIVOS: UM ESTUDO DE CASO DA ALFABETIZAÇÃO EM CUBA (1961)

*José Joaquim Pereira Melo**
Universidade Estadual de Maringá
<https://orcid.org/0000-0002-0743-8000>

*Roseli Gall do Amaral***
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
<https://orcid.org/0000-0001-8742-871X>

*Dayane Colombo****
Universidade Estadual de Maringá
<https://orcid.org/0000-0002-3018-677X>

RESUMO

Pretende-se discutir, a partir de uma pesquisa bibliográfica com caráter qualitativo, a Campanha Nacional de Alfabetização em Cuba em 1961 e o material didático utilizado na formação do professor alfabetizador, em sua expressão didática, psicológica e militar, para uma formação autônoma. Destacando os princípios do “Currículo Oculto” expressos no *Alfabetizamos: manual para el alfabetizador*, que teve como objetivo proporcionar orientações à alfabetização e treinar jovens que se alistaram como professores voluntários, cujas idades eram de 12 a 16 anos, buscando estimular o protagonismo educacional e político. Após esse treinamento, o índice de analfabetismo em Cuba caiu de 23,6% para 3,9%, o que configurou a ilha como o primeiro território, declarado pela UNESCO, como livre de analfabetismo da América Latina. Os “jovens maestros” se configuraram como protagonistas de um novo processo formativo que fez da educação cubana referência mundial.

Palavras-chave: alfabetização; história da educação; Cuba; formação docente.

ABSTRACT

PROTAGONISM AND FORMATIVE PROCESSES: A CASE STUDY OF LITERACY IN CUBA (1961)

It is intended to discuss the National Literacy Campaign in Cuba in 1961 and the teaching material used in the training of the literacy teacher, in its didactic,

* Pós-Doutorado em História da Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Doutor em História e Sociedade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Professor Associado da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: pereirameloneto@hotmail.com

** Doutora em Educação Pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Estudos Clássicos (Mundo Antigo) pela Universidade de Coimbra (UC) – Portugal. Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Campus Apucarana. E-mail: roseliamaral@professores.utfpr.edu.br

*** Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: daydoutorado@gmail.com

psychological and military expression, for an autonomous training. Highlighting the principles of the Hidden Curriculum expressed in the *Alfabetícemos Manual*, which aimed to provide literacy guidance and train young people who enlisted as volunteer teachers, whose ages were 12 to 16 years old, seeking to stimulate educational protagonism and political. After this training, the illiteracy rate in Cuba dropped from 23.6% to 3.9%, which configured the island as the first territory, declared by UNESCO, as free of illiteracy in Latin America. The young conductors were the protagonists of a new formative process that made Cuban education a world reference.

Keywords: literacy; history of education; Cuba; teacher education.

RESUMEN

PROTAGONISMO Y PROCESOS FORMATIVOS: UN ESTUDIO DE CASO DE ALFABETIZACIÓN EN CUBA (1961)

Se pretende discutir la Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba en 1961 y el material didáctico utilizado en la formación del alfabetizador, en su expresión didáctica, psicológica y militar, para una formación autónoma. Resaltando los principios del Currículo Oculto expresados en el Manual *Alfabetícemos*, que tenía como objetivo orientar la alfabetización y capacitar a los jóvenes que se enrolaban como docentes voluntarios, cuyas edades eran de 12 a 16 años, buscando estimular el protagonismo educativo y político. Tras esta formación, la tasa de analfabetismo en Cuba bajó del 23,6% al 3,9%, lo que configuró a la isla como el primer territorio, declarado por la UNESCO, libre de analfabetismo en América Latina. Los jóvenes directores fueron los protagonistas de un nuevo proceso formativo que hizo de la educación cubana un referente mundial.

Palabras clave: alfabetización; historia de la educación; Cuba; formación de profesores.

Introdução

Em sua expressão mais simples, a alfabetização é considerada um processo de representação dos fonemas em grafemas. No entanto, sua expressão mais elaborada se constitui em um processo de apreender significados por meio do código escrito (SOARES, 2017), ou seja, traduz-se em uma leitura de mundo. E essa temática, nos últimos anos, segundo Lígia Regina Klein (2008), se configurou em um dos temas fundamentais das discussões relacionadas à Educação em toda a América Latina, em especial nos países considerados de Terceiro Mundo.

Essa preocupação advém dos indicadores de desempenho que apontam para um fra-

casso escolar e da constatação, segundo Klein (2008), de que esse fracasso encontra suas raízes no processo de alfabetização. A partir desta constatação, segundo essa autora, muito se tem escrito e pesquisado sobre esse tema no esforço de buscar soluções.

Nesse sentido, a forma como se deu a Campanha de Alfabetização em Cuba no período de 1961 pode contribuir para a discussão desse assunto no cenário internacional. A Educação em Cuba, desde 1959, se constituiu em uma tarefa da qual todos os cubanos deveriam participar, tornando-se um dos pilares fundamentais do governo revolucionário. Desde então, demonstra indicadores de superação de

analfabetismo e uma trajetória que, segundo Trojan (2008), alcançou uma condição que se contrapõe à situação atual de grande parte da América Latina: tornou-se referência mundial.

Desse modo, a educação cubana pode ser considerada uma temática rica às discussões no campo da História e Historiografia da Educação no que tange à formação de professores para a alfabetização e o papel que ela pode exercer.

Desde o princípio do movimento revolucionário ocorreram iniciativas sobre o papel fundamental da educação, pois a relação entre exército rebelde e povo deveria ser uma relação pedagógica, na qual quem sabia um pouco mais ensinava o que sabia menos. Todo guerrilheiro deveria ser um combatente, mas, ao mesmo tempo, um organizador social, um propagador de cultura, um formador de opinião, ou seja, um mestre, um professor. Uma vez que o povo cubano, principalmente nas regiões montanhosas, se encontrava em total abandono e ignorância, o ensino do alfabeto e a instrução geral eram os meios mais eficazes de conscientizar a população sobre o movimento revolucionário e também propagá-lo.

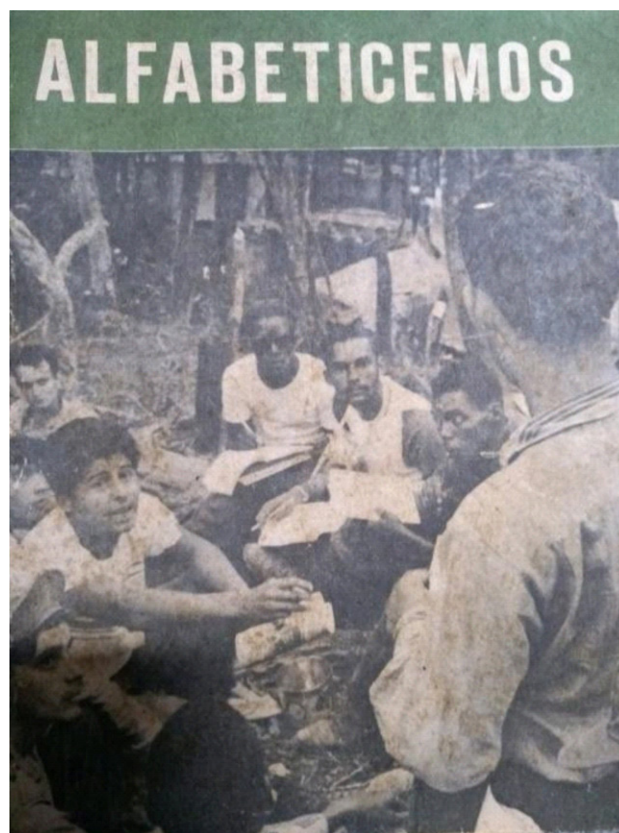
Foi então que o analfabetismo passou a ocupar um espaço privilegiado nos debates educacionais daquele período. A alfabetização em Cuba ganhou, nesse sentido, características e importância como meio para desenvolver a consciência, para possibilitar à população uma condição de plena liberdade política, econômica e humana.

Nos preparativos oficiais para a Campanha de Alfabetização em Cuba, se pensou em criar um livro, uma cartilha revolucionária que contribuísse para a formação dos professores que atenderiam o apelo de Fidel Castro nos ideais revolucionários. No *Alfabeticemos; manual para el alfabetizador* (CUBA, 1961a), fonte primária deste estudo, foi possível identificar o conteúdo didático do treinamento de três meses que os professores voluntários receberam em Sierra Maestra. Alguns professores eram cidadãos simples, homens

e mulheres que dedicaram o seu tempo livre para alfabetizar, mas, sobretudo, os grandes protagonistas foram os jovens estudantes, uma vez que as escolas foram fechadas em abril de 1961 para que os alunos pudessem se dedicar à alfabetização dos camponeses que se encontravam nas zonas mais afastadas da cidade.

Desse modo, a linguagem desse material foi organizada de maneira simples e didática, pois os professores que se alistaram como voluntários para a Campanha de Alfabetização, segundo Pereira (1989), possuíam idades entre 12 e 16 anos, sendo aproximadamente “[...] 52% da escola primária, 32% da secundária básica, 5% do ensino universitário, 2% da Escola Normal, 2% de escolas comerciais, 2% de universidades e 3% do magistério” (PEREIRA, 1989, p. 62). A maioria deles ainda se encontrava em processo de alfabetização. Com objetivo de ilustrar o material produzido, a Figura 1 mostra a foto da capa do material.

Figura 1 – Foto da Capa de *Alfabeticemos*: manual para el alfabetizador



Fonte: Cuba (1961a).

O *Alfabetícemos; manual para el alfabetizador* (CUBA, 1961a) centrava-se em noções de didática, matemática, psicologia, treinamento militar e do chamado “Currículo Oculto”. O manual de 99 páginas apresentava 24 temas de orientação que salientavam os objetivos da Revolução Cubana e as dificuldades que os professores enfrentariam para que o movimento se consolidasse. Esclarecia também ao professor sobre como utilizar a Cartilha *¡Venceremos!* (CUBA, 1961b), e seu conteúdo apresentava um enfoque ao mesmo tempo pedagógico e político, cuja ênfase estava na alfabetização como condição de liberdade.

Dessa maneira, o objetivo central deste artigo foi analisar a Campanha de Alfabetização e a formação do professor no período delimitado, na tentativa de responder a seguinte questão: Qual a influência de *Alfabetícemos; manual para el alfabetizador* (CUBA, 1961a) na formação dos professores alfabetizadores para a autonomia cidadã? Para tanto, a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo partiu do pressuposto de história como luta de classe, totalidade e contradição, ou seja, como a expressão das determinações existenciais que objetivam a produção e/ou a reprodução da vida.

É importante destacar que, segundo Peroni (2006), também faziam parte da formação dos professores voluntários um programa de agricultura e a disciplina de Espanhol. No entanto, neste texto buscou-se analisar as disciplinas de didática, matemática, psicologia e treinamento militar porque por meio dessas disciplinas foi possível observar tanto o conteúdo quanto a ideologia da Revolução impressa nestes conteúdos.

Sendo assim, o texto foi estruturado em duas partes, além da introdução e considerações finais. A primeira tratou de analisar como se desenvolveu a Campanha de Alfabetização Cubana e a segunda de identificar como ocorreu a formação dos professores voluntários, que ficaram conhecidos como professores “brigadistas” e ou “jovens maestros”.

A campanha de alfabetização em Cuba: uma condição de liberdade

A primeira ação do exército rebelde quando conquistou o poder em 1959 foi criar a Comissão Nacional de Alfabetização, ao mesmo tempo em que convocou mestres voluntários para remediar a falta de professores no campo. Assim, um esforço intensivo para lidar com esse problema começou a ser pensado. Verificou-se, portanto, a necessidade de se realizar um amplo trabalho de convencimento, uma Campanha Nacional de Alfabetização, que foi organizada com quatro seções que atuaram tanto em nível nacional quanto municipal, sendo elas: técnica, propaganda, finanças e publicações (PERONI, 2006). A seção técnica, segundo Peroni (2006), ficou responsável pela dimensão didática da Campanha, deveria organizar e analisar os dados estatísticos e também foi a responsável pela elaboração dos materiais que seriam utilizados durante a Campanha, dentre eles o *Alfabetícemos; manual para el alfabetizador* (CUBA, 1961a).

Para elaborar esses materiais, aproximadamente 3000 pessoas maiores de 16 anos foram enviadas às regiões montanhosas para conhecer a linguagem dos analfabetos, sua concepção de mundo e sua realidade econômica e social, no intuito de apreender qual seria o método mais apropriado para alfabetizá-los e, ao mesmo tempo, conscientizá-los sobre os problemas específicos do momento. A partir disso, foram publicados os exemplares da cartilha *¡Venceremos!* (CUBA, 1961b) e do manual do professor, o *Alfabetícemos; manual para el alfabetizador* (CUBA, 1961a), os jovens maestros receberam um treinamento e iniciou-se a Campanha de Alfabetização, visando uma práxis revolucionária.

Nessa práxis, a relação entre objetividade (compreender a realidade social) e subjetividade (tomar consciência de que é necessário aprender a ler e escrever), segundo Paulo Freire (1987), se articulam na unidade dialética

que resulta de uma reflexão solidária da sua própria atuação. “É exatamente esta unidade dialética que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la” (FREIRE, 1987, p. 13-14). Esse tipo de formação se distanciou da recebida pelos professores alfabetizadores na maioria dos países da América Latina, nos quais a alfabetização é um processo individual que ora enfatiza o aluno, ora o professor, ora a eficiência deste ou daquele método, ora a qualidade e aproximação da realidade da criança do material didático ou, por fim, as relações do sistema fonológico e ortográfico (SOARES, 2017), desconectando, assim, a alfabetização do mundo, o que se constitui para Paulo Freire (1987) cair em um simplismo ingênuo, um dos problemas mais opostos à libertação.

Ao seguir um caminho diferenciado, quando tratou da alfabetização e da formação do professor alfabetizador, Cuba tentou, na solidariedade (aquele que sabia mais deveria ensinar ao que sabia menos), unir o objetivo ao subjetivo no intuito de proporcionar uma práxis autêntica, possibilitando ao professor compreender a alfabetização de forma semelhante ao conceito desta elucidado por Paulo Freire (1987, p. 10), como “[...] consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum [...]”. Para esse autor, a alfabetização se configura, nesse sentido, em toda a pedagogia porque “[...] aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a sua palavra humana imita a palavra divina: é criadora” (FREIRE, 1987, p. 10).

Sobre a Campanha de Alfabetização Cubana, se destaca ainda que, segundo Huteau e Lautrey (1976), qualquer pessoa com estudos primários foi considerado como um alfabetizador em potência, e, segundo Peroni (2006), a seção técnica também elaborou os processos de controle da Campanha; de acordo com Huteau e Lautrey (1976), cada analfabeto tinha um dossiê em que constava, além de outras informações, o resultado das três provas que eram realizadas

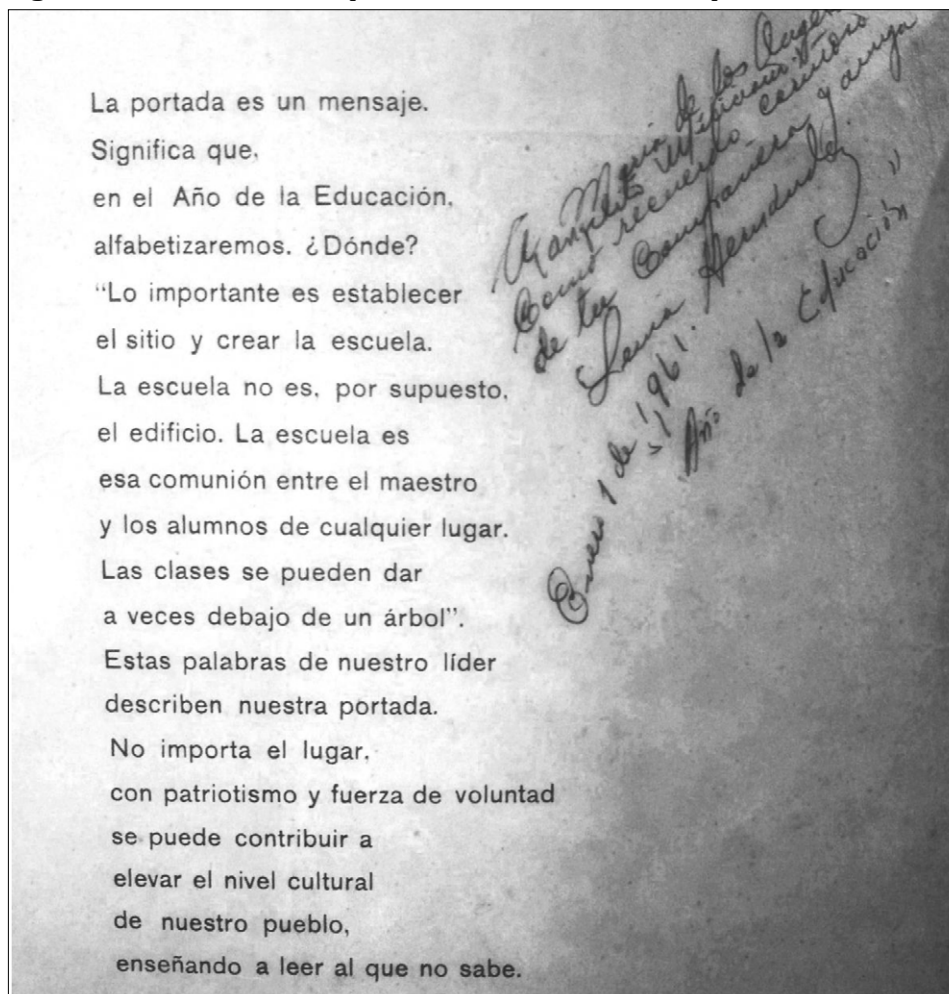
para receber o atestado de alfabetizado. Sobre a realização dessas provas, Huteau e Lautrey (1976) explicam que a primeira tinha o objetivo de determinar o nível em que se encontrava o alfabetizando. A segunda era aplicada quando um terço das lições da cartilha haviam sido assimiladas, para identificar possíveis dificuldades. E na última prova, segundo Zotta (1976), o aluno deveria ler, escrever e interpretar um pequeno texto. Nesse sentido, se considerava alfabetizado o aluno que havia compreendido as lições da cartilha *¡Venceremos!* (CUBA, 1961b), ou seja, aquele que havia internalizado os ideais revolucionários e aprendido a utilizar o sistema de escrita alfabética.

O *Alfabetizamos: manual para el alfabetizador* (CUBA, 1961a) foi assim intitulado para representar a alfabetização como uma condição de plena libertação do povo cubano. Era, portanto, dever de todos alfabetizar. Sua capa era bastante sugestiva e representava a realidade vivida na época, incentivando que a comunicação entre o professor e o alfabetizando poderia se dar em qualquer lugar, pois o lugar não importava, mas sim a força de vontade e o patriotismo para elevar o nível cultural do povo cubano.

A contracapa do *Alfabetizamos: manual para el alfabetizador* (CUBA, 1961a) explicava o que significava a capa do material, conforme demonstrado na Figura 2 (página seguinte).

Quando na contracapa do manual se explica sobre a escola não ser o edifício, mas sim a comunicação entre professor e alunos, a qual pode se estabelecer em qualquer lugar, torna-se possível elucidar a ideia de que seria por meio do contato individual – pautado no entendimento de que quem não sabia deveria aprender e quem sabia deveria ensinar – que se atingiria as populações mais isoladas e se venceria as resistências e preconceitos. Reforçando, dessa forma, o slogan da Campanha *Q.T.A.T.A - ¡Que todo analfabeto tenha um alfabetizador-que todo alfabetizador tenha um analfabeto!*. Para Huteau e Lautrey (1976), todo o problema da alfabetização na maioria dos

Figura 2 – Foto da Contracapa de Alfabetizamos: manual para el alfabetizador



Fonte: Cuba (1961a).

países em subdesenvolvimento se concentra em trazer à realidade essa simples premissa do contato individual. Para esses autores, é preciso desenvolver motivações profundas na população para que esse objetivo seja alcançado. Portanto, não se vence o problema do analfabetismo de forma espontânea sem que aconteça um período de preparação, planejamento e participação ativa de todos os envolvidos neste processo. Sobre esta perspectiva Huteau e Lautrey (1976) afirmam que:

Todo o problema da alfabetização consiste em fazer passar à realidade um princípio extremamente simples deste gênero. Porque é bem evidente que nas condições de subdesenvolvimento, a alfabetização não pode ser assunto de profissionais; é bem evidente também que só os contatos individuais permitem atingir as populações isoladas e vencer as resistências e preconceitos. Mas para que os que não saibam

tenham vontade de aprender, e para os que sabem tenham vontade de ensinar, têm de surgir motivações profundas. Cada um tem de possuir o sentimento de que a sua vida pode modificar-se e que a transformação depende dos esforços da coletividade inteira. (HUTEAU; LAUTREY, 1976, p. 37).

Para esses autores, o resultado da Campanha de Alfabetização Cubana só foi possível porque o engajamento da população pela coletividade de forma espantosa se sobressaiu (HUTEAU; LAUTREY, 1976). Isto porque, em um primeiro momento, foram desenvolvidas nos “jovens maestros” as motivações profundas necessárias para que tivessem vontade de ensinar e estes, por sua vez, se encarregaram de transmitir-las aos camponeses para que tivessem vontade de aprender.

A escolha do título *¡Venceremos!* (CUBA, 1961b) para a Cartilha que seria utilizada na

Campanha também aponta para essa perspectiva, uma vez que todos os discursos pronunciados por Fidel Castro terminavam com a frase: “Pátria ou Morte, ¡Venceremos!” O título da Cartilha referia-se, dessa forma, ao processo de luta que estava acontecendo na ilha e foi escolhido no intuito de motivar o camponês a lutar pela Revolução, indicando que todos juntos venceriam o analfabetismo, por conseguinte o imperialismo, e atingiriam a condição de plena liberdade. A própria Cartilha trazia a seguinte explicação: “[...] *El título responde a la firme determinación en que estamos comprometidos. ¡Vencer! No sólo en la defensa de nuestra Patria, sino también en la Campaña de Alfabetización.*” (CUBA, 1961b, p. 2).

Assim como o título, a capa da Cartilha *¡Venceremos!* (CUBA, 1961b) representava o povo cubano lutando pela liberdade de sua pátria, como se pode observar na Figura 3.

Figura 3 – Foto da Capa da Cartilha *¡Venceremos!*



Fonte: Cuba (1961b).

A ilustração da capa do material foi intencionalmente elaborada para propagar a alfabetização como condição de liberdade plena, tanto do indivíduo quanto da pátria. Isto porque na explicação da capa fica claro que a Campanha de Alfabetização deveria ser tomada como a

batalha da cultura. Quando hasteassem a bandeira, todos saberiam que aquele território teria alcançado a liberdade por meio da união nacional para se ensinar a ler e escrever.

Na contracapa da Cartilha *¡Venceremos!* (CUBA, 1961b) era apresentado um texto que explicava a imagem escolhida: “*Nuestra Portada: Representa al pueblo en lucha por vencer el analfabetismo, diciendo presente: ejército rebelde, milicias, campesinos, obreros, profesionales, estudiantes, mujeres, niños, blancos y negros. La bandera levantada como símbolo de libertad y unión nacional.*” (CUBA, 1961b).

Desse modo, existia na Cartilha *¡Venceremos!* (CUBA, 1961b) uma forte motivação para que se relacionasse a condição de estar alfabetizado com a liberdade tão proclamada pela Revolução. Essa motivação correspondia aos interesses nacionais daquele período e aos interesses individuais do analfabeto que iria utilizá-la, e contribuía para desenvolver o sentimento de que a transformação nacional e individual dependia dos esforços de toda a coletividade (HUTEAU; LAUTREY, 1976).

Sob essa ótica, é importante destacar que a Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) publicou, em 1965, um *Informe sobre os Métodos e Meios utilizados em Cuba para eliminar o Analfabetismo* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1965), no qual explicitou que o segredo do êxito da Campanha de Alfabetização cubana foi um fator muito antigo e alheio a todo recurso técnico: o relacionamento de um ser humano com outros seres humanos, que se estabelece nas relações intelectuais, sentimentais e, sobretudo, psicológicas que surgem dentro dessa interação. Portanto, além da organização da Campanha, segundo Huteau e Lautrey (1976), o ponto chave para seu êxito foi a relação entre o número de alfabetizadores e analfabetos.

Nesse sentido, o slogan “[...] se não sabes, aprende; se sabes, ensina!” (HUTEAU; LAUTREY, 1976, p. 37), permitiu que todo um povo recuperasse a sua dignidade por meio

da leitura e escrita, mas, sobretudo, pela coletividade. Pode-se então problematizar que a Campanha de Alfabetização em Cuba, nesta perspectiva, pode ser compreendida como a materialidade do processo de trazer o homem cubano à coletividade. Isto porque, segundo Pereira (1989, p. 18):

No início do ano de 1961, foram localizados 979.207 analfabetos, dos quais 707.000 já estavam alfabetizados em dezembro. Ou seja, durante a Campanha Nacional de Alfabetização ficaram sem alfabetizar-se apenas 272.207 cubanos: 3,9% da população, pois Cuba tinha então 6.933.253 habitantes. Nesse residual estão excluídos os que se recusaram, os que se alfabetizaram em fevereiro de 1962 e os não-alfabetizáveis por razões de saúde, de idade, e por serem analfabetos em seu idioma, como foi o caso dos 25.000 haitianos residentes nas províncias de Oriente e Camagüey. Não obstante, 3,9% é um dos índices de analfabetismo mais baixos do mundo, somente comparável com os da União Soviética, Tchecoslováquia, Suíça, França, Inglaterra e Japão.

Esse fator fica mais evidente quando os resultados da Campanha de Alfabetização, salvo as particularidades, são comparados com a situação do analfabetismo em outros países da América Latina no ano de 1961. Por exemplo, segundo Pereira (1989), no final desse mesmo ano, o índice de analfabetismo na Argentina era de 13,6%, na Bolívia de 67,9% e no Brasil de 50,5%.

Desse modo, é possível considerar que, do ponto de vista histórico, a Campanha de Alfabetização Cubana mostrou ser possível colocar as questões individuais relacionadas ao singular e ao geral. Segundo Peroni (2006), mostrou ser possível romper com alguns paradigmas educacionais burgueses que maximizavam, à época, o indivíduo em detrimento do social. Mostrou ser possível superar o imediato e conjuntural, uma vez que buscou direcionar o processo educativo para os aspectos essenciais (relacionamento humano) e as disposições duradouras (coletividade), adquirindo características diametralmente diferenciadas de grande parte dos países da América Latina, uma vez que a alfabetização

se tornou, em Cuba, uma vontade política unida às necessidades. Não se constituiu apenas em um discurso de combate à pobreza e harmonia social para manutenção do *status quo* de um sistema com vistas à formação de um indivíduo no qual o Estado lhe atribui toda a responsabilidade de sobrevivência, e trata a educação (alfabetização) como uma neutralidade e não como ato político.

Para Paulo Freire (1987), quando a tentativa de amenizar a pobreza dos oprimidos não parte deles mesmos, quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, segundo esse autor, falsamente generosos, têm necessidade de que a sua “generosidade” “continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A ‘ordem’ social injusta é a fonte geradora, permanente, desta ‘generosidade’ que se nutre da morte, do desalento e da miséria” (FREIRE, 1987, p. 17). Sob esta ótica, esse autor ainda salienta:

[...] Daí o desespero desta ‘generosidade’ diante de qualquer ameaça, embora tênue, à sua fonte. Não pode jamais entender esta ‘generosidade’ que a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do ‘demitido da vida’, medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos ‘condenados da terra’. A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos ‘condenados da terra’, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira. (FREIRE, 1987, p. 17).

Pode-se, assim, concluir que um dos possíveis fatores que contribuíram para que a alfabetização em Cuba assumisse para si características diferenciadas dos demais países considerados de Terceiro Mundo está na forma e por quem foi forjada. Em meio a um processo

de luta pela libertação da ditadura de Fulgencio Batista com e pelo povo “[...] na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 1987, p. 17), com o objetivo de formar um homem para o coletivo, que deveria assumir o seu dever social em conjunto com o Estado. E, nessa comunhão, criar novas condições de existência individual (subjetividade) e social (objetividade), tendo o amor pela pátria e pelo próximo como o fio condutor. Opondo-se de maneira significativa ao “[...] desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida” (FREIRE, 1987, p. 17). Nesse sentido, para Peroni (2006), no plano pedagógico, a campanha cubana se antecipou sobre questões ainda discutidas hoje:

Um desses temas é o da preocupação com a regressão à condição de analfabeto após o trabalho inicial da campanha, apontando para a necessidade dos recém-alfabetizados continuarem em programas de escolarização. Quanto ao currículo, houve uma preocupação de tratar de conteúdos junto com a formação da população para novos valores e comportamentos. Os procedimentos pedagógicos preocuparam-se em tratar os conteúdos a partir da realidade dos grupos sociais, mas apontando para o futuro de uma nova sociedade, mostrando que o projeto político-pedagógico se constrói a partir dos interesses e do envolvimento da população. (PERONI, 2006, p. 10-11).

Esse processo não aconteceu movido pela espontaneidade, houve um período de planejamento dos materiais didáticos para que apresentassem uma motivação psicológica adequada e, sobretudo, houve uma preparação sistematizada daqueles que seriam os protagonistas desse novo processo formativo: os “jovens maestros”.

Jovens maestros: os protagonistas de uma educação revolucionária

Os jovens maestros que participaram da Campanha de Alfabetização, como mencionado,

foram todos os que assumiram o compromisso de participar da batalha da cultura, como ficou conhecida a Campanha, após o apelo de Fidel Castro para ensinar a ler e escrever todo cubano.

Todos o que se alistaram como mestres voluntários, desse modo, receberam um treinamento em Sierra Maestra. A formação didática do professor cubano centrou-se em um passo a passo de como utilizar e aplicar as lições da cartilha *Venceremos!* (CUBA, 1961b). E algumas noções de trabalho agrícola, para que o professor pudesse acompanhar o trabalhador rural em suas atividades.

Em um primeiro momento, na formação didática, para que o jovem maestro fosse capaz de fomentar uma práxis revolucionária, que almejava naquele momento formar o homem livre, culto e miliciano, era ensinado que cada lição da Cartilha se relacionava com até três temas de orientação revolucionária do *Alfabetizamos: manual para el alfabetizador* (CUBA, 1961a). Inclusive o sumário do manual foi elaborado em duas colunas: a primeira continha o nome das lições da Cartilha e a segunda, os temas que deveriam orientar a ação pedagógica dos alfabetizadores.

Em um segundo momento era explicado ao professor por meio do *Alfabetizamos; manual para el alfabetizador* (CUBA, 1961a) como deveria proceder às aulas e que todos os exercícios da Cartilha deveriam ser desenvolvidos da mesma forma, caracterizando um processo de treino e repetição. Essa orientação foi exemplificada no manual da seguinte maneira:

[...] *En cada lección se ha tomado como motivo de estudio una frase u oración que sirve de base para el estudio de los sonidos. Esa frase u oración se descompone en sílabas. Por ejemplo, en la lección INRA tomamos la frase la Reforma y la dividimos así: La Re- for- ma. Observe que cada sílaba se estudia en un ejercicio distinto. Ejemplo: En el Ejercicio A de la lección citada se estudia la sílaba la. En el ejercicio B la sílaba re y así sucesivamente.* (CUBA, 1961a, p. 14).

Esse procedimento metodológico caracteriza o método de alfabetização analítico,

denominado de sentencição. Esse método prioriza como unidade base a frase, uma frase que tem significado. Ou seja, enfatiza a capacidade de compreensão e reconhecimento global de um contexto, apresentando foco, controle, sequência e diretivismo por parte do professor. Desse modo, é possível considerar que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética na Campanha de Alfabetização foi sistematizada como um processo conduzido pelo professor, e que mesmo considerando a realidade do aluno por meio do diálogo e interação, não apresentou “[...] declínio da função mediadora do ensino e da transmissão como elemento de ligação social e temporal” (CARVALHO, 2015, p. 983).

Sobre o trabalho agrícola que o professor deveria realizar junto com o aluno, continha no *Alfabetizamos: manual para el alfabetizador* (CUBA, 1961a) explicações que os alfabetizadores teriam que fazer muitos sacrifícios, pois a maioria deles era da cidade e atuaria em áreas bem afastadas e de difícil acesso (CUBA, 1961a). O alfabetizador, nesse sentido, deveria se sentir orgulhoso, segundo Fidel Castro (1961), por ajudar a elevar a consciência política do povo, que teria a oportunidade de refletir e expressar a sua realidade por meio da palavra escrita.

Paralelamente à formação de como deveriam ser as aulas e o trabalho em conjunto com o camponês, foi necessário proporcionar ao jovem maestro uma formação matemática. Para esse fim, em conjunto com o *Alfabetizamos: manual para el alfabetizador* (CUBA, 1961a), foi elaborada a Cartilha *Producir-Ahorrar-Organizar* (CUBA, 1961c). Isto porque a economia nacional estava agora, segundo o manual, graças a Revolução, nas mãos do povo. Portanto, para que o velho sistema no qual o trabalhador vendia sua força de trabalho de fato fosse superado pelo sistema de empresas do povo e para o povo, fazia-se necessário salvar a economia, produzir mais e se organizar. E, para tanto, a alfabetização matemática também era fundamental.

O *Alfabetizamos: manual para el alfabetizador* (CUBA, 1961a) continha menções sobre essa necessidade no Tema VIII das orientações revolucionárias: “[...] Esos son los tres deberes fundamentales que en el campo económico tiene la clase obrera y que el Comandante Guevara le señala: AHORRAR, PRODUCIR Y ORGANIZARSE” (CUBA, 1961a, p. 37).

A Cartilha *Producir-Ahorrar-Organizar* (CUBA, 1961c) seguia o mesmo padrão dos materiais anteriores; a diferença é que as instruções aos professores se encontravam no próprio material, em notas de rodapé.

A formação do professor para a alfabetização matemática estava, naquele período, voltada para a necessidade de desenvolver a economia da nação. Os exercícios que envolviam a interpretação e solução de situações-problema, bem como de operações de multiplicação e divisão da Cartilha *Producir-Ahorrar-Organizar* (CUBA, 1961c), tinham como ponto de partida temáticas como “a safra do povo” e “o povo trabalha”. Nessas lições é possível identificar orientações aos professores, como sugestões para conversar com os alunos sobre a indústria açucareira e como o povo se movimentava naquele ano para cortar toda a cana, ou seja, produzir mais.

Nesse sentido, a formação no campo da matemática, além de formar os professores, tinha o objetivo de desenvolver uma consciência de cooperação e de noções econômicas que ajudaria a formar a nova sociedade, na tentativa de fazer com que o polo de decisões sobre a economia cubana fosse construído e consolidado no interior da própria ilha e não fora dela, como acontecia antes, em tempos de neocolônia americana. Para Paulo Freire (1980), “as sociedades podem sofrer uma transformação econômica de duas maneiras, que dependem do polo de decisão da própria transformação” (FREIRE, 1980, p. 61).

Para esse autor, quando o polo de decisão sobre as mudanças econômicas se encontra fora da sociedade em que se almeja mudanças, ele se torna um objeto de outras sociedades (ser-para-o-outro) e as transformações que

acontecem nela a modernizam, mas a relação de dependência financeira persiste. No entanto, quando o polo de decisão se concentra no interior dessa sociedade, possibilita o seu desenvolvimento e a sua independência financeira, uma vez que essa mesma sociedade passa a atuar como sujeito (ser-para-si). Nessa perspectiva, Paulo Freire (1980) explicitou sobre a diferença entre modernização e desenvolvimento:

A modernização e o desenvolvimento representam estes dois tipos de mudanças diferentes. Assim, o conceito de desenvolvimento está ligado ao processo de libertação das sociedades dependentes, enquanto a ação modernizante caracteriza a situação concreta de dependência. É pois, impossível que compreendamos o fenômeno do subdesenvolvimento sem ter uma percepção crítica da categoria de dependência. O subdesenvolvimento, na realidade, não tem sua 'razão' em si mesmo, mas ao contrário, sua 'razão' está no desenvolvimento. (FREIRE, 1980, p. 62).

Dessa maneira, atrelado ao conhecimento matemático estava o objetivo de conscientizá-los de que era necessário assumir um compromisso histórico com a pátria no intuito de transformá-la em sujeito e não objeto de sua economia, para que pudesse atingir o seu pleno desenvolvimento e não apenas sua modernização.

Atrelado também a esses conhecimentos e valores, caminhava a formação psicológica, que direcionava como o professor deveria se relacionar com o trabalhador rural e sua família. Por isso, por meio do *Alfabeticemos: manual para el alfabetizador* (CUBA, 1961a, p. 11), o governo revolucionário dava as seguintes orientações aos professores:

a) *Muéstrese animoso ante las dificultades, piense que trabaja para la Patria combatiendo la ignorancia;* b) *Evite dar órdenes. Diga: Vamos a trabajar. Vamos a estudiar. Use expresiones estimulantes como: ¡Va muy bien! ¡Adelante! ¡Perfecto! etc.;* c) *Evite el tono autoritario, recuerde que la labor de alfabetización se realiza em común entre alfabetizador y analfabeto;* d) *Si observa fatiga o cansancio cámbieles de trabajo.*

O manual do alfabetizador continha ainda a ênfase para o professor estabelecer uma relação de amizade com seus alunos, uma relação de respeito e cordialidade, pois eles precisavam da sua ajuda (CUBA, 1961a). Orientava-se o professor a mostrar-se interessado e compreender os problemas dos seus alunos, e acima de tudo estimulá-los a não desanimarem. O professor deveria, em meio a esses estímulos, fazê-los:

[...] *comprender que este es el mejor momento para aprender a leer y escribir y los beneficios que esto representa para la Patria y para él. Para la Patria, porque ayudará con su esfuerzo a aumentar la producción agrícola e industrial y para él, porque con la lectura no sólo adquirirá conocimientos sino que podrá informarse de lo estará en condiciones de comunicarse con los demás por medio de las cartas, telegramas, notas; llenando solicitudes, recibos, giros y otros documentos que le permitirán mejorar en su trabajo.* (CUBA, 1961a, p. 11).

A formação psicológica durante o treinamento dos professores voluntários, por meio do *Alfabeticemos: manual para el alfabetizador* (CUBA, 1961a), desenvolveu um sentimento de importância, legitimação política e responsabilidade tão forte que os professores criaram várias canções para se motivarem quando estavam diante alguma dificuldade. Dentre elas, destaca-se o Hino dos Mestres:

As aulas nas montanhas se abrirão para a verdade. As aulas nas montanhas. As aulas nas montanhas seus mestres já as têm e estão prestes a ensinar. Vamos, vamos voluntários, vamos, vamos ensinar... Em uma das mãos os livros. E no peito um ideal. As montanhas e as planícies. Que também viram a luta. As imponentes árvores. Também viram a liberdade. Os rios e riachos virão nos saudar. E as aulas se abrirão. Vamos, vamos voluntários vamos, vamos ensinar... Em uma das mãos os livros. E no peito um ideal. (PERONI, 2006, p. 35).

Essa canção colaborava para inspirar e motivar os alfabetizadores em meio à saudade de casa, o cansaço, o medo, a solidão e, principalmente, diante a decisão de não ceder nenhum passo ao perigo de ataque externo e

à inculturação. Assim, a formação psicológica que receberam possibilitou aos professores a aprendizagem de compartilhar a vida e, se fosse necessário, também a morte.

As orientações psicológicas sistematizadas no manual proporcionaram também uma ligação estreita entre as pessoas da cidade e do campo, pois, pouco a pouco, professores e alunos estavam resolvendo juntos seus problemas e cuidando da nação. Neste sentido, o objetivo dessa formação estava em contribuir para o desenvolvimento do homem novo, que deveria ser movido por um grande sentimento de amor pela pátria e pelo próximo.

No entanto, a formação didática, matemática e psicológica não seriam suficientes para a efetivação de tal objetivo, era imprescindível que o novo professor cubano também recebesse a formação militar, para que pudesse defender a Pátria, se necessário, e acima de tudo adquirir disciplina.

Explicava-se no manual, no Tema XVIII, “O Povo Unido e Alerta”, que como a Revolução Cubana era uma revolução anticapitalista, fazia-se necessário todo o povo ficar unido e alerta para defendê-la, com a própria vida caso necessário, se os Estados Unidos resolvessem atacá-la (CUBA, 1961a). A necessidade do treinamento militar e da disciplina nesta parte do manual aparece no seguinte excerto do texto:

Por eso el pueblo se organiza en milicias: obreros, campesinos, profesionales, jóvenes, mujeres, acuden a los centros de entrenamiento para recibir enseñanza militar, renunciando a sus horas de descanso. Los milicianos aprenden a marchar, aprenden a manejar las armas y aprenden también la razón por la cual deben hacerlo. Las milicias son el pueblo armado y junto con las Fuerzas Armadas Revolucionarias, que también son el pueblo y porque surgieron del propio pueblo, se disponen a defender el territorio nacional de cualquier agresión extranjera. El pueblo está alerta con una sola consigna: ¡Patria o Muerte! y con la seguridad que ¡Venceremos! (CUBA, 1961a, p. 58).

Esse excerto demonstra a tentativa do governo revolucionário em conscientizar os professores da necessidade de terem o treina-

mento militar e a disciplina de renunciar suas horas de descanso se necessário, bem como o dever de explicar e convencer os camponeses do mesmo, caracterizando um estímulo moral para o desenvolvimento de dever proteger a pátria e morrer por ela se preciso. É possível detectar nessa formação a aprendizagem de novos valores como: o aprender a prescindir; o aprender a superar-se ao enfrentar as condições adversas; o aprender a amar a revolução; e o aprender a conviver no coletivo. Valores os quais Peroni (2006) denominou de Currículo Oculto, nos materiais de instrução, presentes em todas as formações: didática, matemática e psicológica.

Neste sentido, o Currículo Oculto¹ centralizava-se nos novos conhecimentos de caráter político, social, econômico e cultural necessários para o desenvolvimento da consciência revolucionária do professor cubano, ou seja, do homem novo. Aprender a renunciar, a dispensar os privilégios, o conforto e os bens materiais fazia-se necessário. Portanto, aprender a prescindir, naquele momento, queria dizer tanto romper com uma mentalidade de consumo, quanto aprender a hierarquizar o que era realmente importante.

O professor cubano precisava aprender a prescindir tanto no material quanto no espiritual, para convencer a população a fazer o mesmo, na esfera espiritual, segundo Peroni (2006), tratava-se do esforço psíquico e moral para se romper com uma mentalidade egoísta e poder ter o entendimento do que podia e do que não podia prescindir. A disciplina seria o melhor caminho para esse aprendizado. O aprender a prescindir na esfera material tratava-se de saber priorizar o que realmente

1 Sacristán (1998) definiu currículo oculto como o conjunto de conteúdos que não estão explícitos no currículo oficial, mas contribuem para a internalização de saberes, competências, valores e sentimentos. Em consonância, para Silva (2011, p. 78-79): “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações.”

deveria ser prioritário, o consumo coletivo e não individual.

No Tema VIII do *Alfabetizamos: manual para el alfabetizador* (CUBA, 1961a), “A Industrialização”, esses princípios apareciam quando era explicado ao professor que o governo revolucionário pretendia criar muitas indústrias e fazer de Cuba um país altamente industrializado. Fato que proporcionaria trabalho e converteria o povo à prosperidade e felicidade (CUBA, 1961a). No entanto, para que isso pudesse se concretizar, explicava-se no manual:

Los obreros, por su parte, tienen que rendir una importante tarea en la batalla de la industrialización. Los obreros tienen que comprender que al trabajar en las empresas del Estado no están trabajando para un patrón que los explota y contra el cual tienen que luchar para sacarle unos centavos de aumento en salarios. Tienen que comprender que al trabajar en las empresas del Estado están trabajando para el beneficio de la patria y para lograr que en un futuro cercano otros obreros tengan también oportunidad de hallar trabajo. Por eso el obrero tiene hoy que rendir el máximo. Tiene que esforzarse por producir más, para que el Estado pueda invertir esas riquezas que los obreros producen en crear nuevas industrias. Por eso el obrero tiene hoy que ahorrar más para evitar los gastos inútiles y tiene además que organizarse para poder rendir más a la Revolución. (CUBA, 1961a, p. 37).

Assim, é possível observar a ideia de prescindir tanto na esfera material (produzir mais, para que toda a nação se beneficie), quanto na esfera espiritual (entender que os gastos desnecessários e individuais deveriam ser evitados) no momento em que se explicava ao professor que era necessário se esforçar ao máximo no seu trabalho e evitar os gastos desnecessários para que a industrialização de Cuba fosse concretizada. Desse modo, o professor recebia uma formação matemática porque trazia noções de economia ao mesmo tempo em que internalizava o novo conhecimento econômico e social necessário para desenvolver uma consciência revolucionária.

Da mesma forma, uma formação didática para desenvolver noções de agricultura ao

mesmo tempo em que fomentava-se a aprendizagem na esfera social do conhecer a realidade e aprender a superar as dificuldades nela encontradas. Essa característica do Currículo Oculto passava pelo ensino de três Temas das orientações revolucionárias do manual.

Em “Trabalhadores e Camponeses”, deixava-se claro para o professor que os trabalhadores eram aqueles que recebiam salários ao vender seu trabalho às indústrias. E os camponeses eram os que cultivavam a terra (CUBA, 1961a). Ambos, segundo as orientações sistematizadas no manual, eram os setores mais humildes do país antes da Revolução. Eram explorados através dos tempos, os trabalhadores recebiam salários miseráveis e os camponeses vendiam por preços muito baixos os produtos da terra, enriquecendo, dessa forma, uma minoria privilegiada de cubanos e algumas empresas estrangeiras (CUBA, 1961a). No entanto, a realidade da Revolução era outra, a realidade da Revolução era garantir o trabalho sem exploração e dar terra e bem-estar aos camponeses, por meio da Reforma Agrária (CUBA, 1961a).

Nesse tema, é possível observar as noções didáticas sobre a agricultura, quando se explicava quem eram os camponeses e os trabalhadores. E, ao mesmo tempo, o princípio do “Currículo Oculto” de se conhecer a realidade para superar as dificuldades, no momento em que se argumentava as condições de exploração a que ambos eram expostos, apontando como superação dessa condição a Revolução e a Reforma Agrária.

É importante chamar a atenção para que, a princípio, a superação das dificuldades enfrentadas até então foi dada pelo governo revolucionário. Isto fica mais evidente no trecho do Tema III, “A Terra é Nossa”: “*Cuando la Revolución llegó al poder se propuso resolver el grave problema agrario del país, por considerarlo fundamental para el desarrollo de la economía nacional y, dictó la ley de Reforma Agraria.*” (CUBA, 1961a, p. 25). No entanto, já no Tema VI, “Cuba tinha riquezas e era pobre”, o manual,

após desenvolver uma explicação sobre como Cuba tinha terras férteis, mares ao seu redor cheios de peixes, minerais como ferro, níquel, cobre, cromo e manganês, o potencial para superar qualquer dificuldade, agora, estava nas mãos do povo. Precisavam, para tanto, conhecer a verdadeira realidade cubana: Cuba tinha muitas riquezas, aprender como explorá-las e como defender a Revolução.

Correlacionado ao princípio de conhecer para poder superar qualquer dificuldade estava o conteúdo oculto de esfera política e cultural: aprender a amar a Revolução. Este conteúdo ficava subentendido nos princípios do treinamento militar e da formação psicológica. Fomentava-se por meio do manual, ao trabalhar temas que mostravam os benefícios que o povo estava recebendo após a Revolução.

Ao tratar de temas como: “O direito a moradia”, “A saúde” e “A recreação popular”, conscientizava-se o professor de todas as melhorias que estavam acontecendo no país ao mesmo tempo em que se deixava subentendida a necessidade de amar a Revolução para que essas melhorias se consolidassem, pois só quem amasse a Revolução estaria disposto a lutar por ela a qualquer custo.

Assim, o Tema V das orientações revolucionárias, “O direito à moradia”, mostrava ao professor que além da lei da Reforma Agrária, o governo revolucionário tratou de resolver o problema da moradia urbana, criando um plano denominado INAV para construção de moradias. Também havia institucionalizado a Lei da Reforma Urbana. Segundo o manual, essa lei proporcionava aos inquilinos a possibilidade de serem proprietários das casas que habitavam, baixando o custo das mensalidades que antes pagavam como aluguel (CUBA, 1961a). O tema “A saúde” procurava conscientizar o professor de que por meio das melhores condições de vida que estavam sendo proporcionadas ao povo, a melhora da saúde cubana seria uma consequência e que, portanto, logo teriam um povo saudável em uma Cuba Livre (CUBA, 1961a). O tema “A recreação popular”

explicava ao professor que o governo revolucionário havia criado O Instituto Nacional da Indústria Turística com o objetivo de ofertar ao povo meios saudáveis e econômicos de recreação para que pudessem desenvolver um bem-estar espiritual e desfrutar as belezas da nação (CUBA, 1961a).

Após a conscientização desses benefícios econômicos e sociais, era apresentado ao professor o Tema XXIII: “A Revolução ganha todas as batalhas”. Neste tema, o professor era informado das lutas que o governo revolucionário estava enfrentando no processo de consolidação da Revolução; explicava-se as agressões que os Estados Unidos haviam feito até então na tentativa de impedir a vitória do movimento revolucionário; explanava-se de maneira breve que primeiro, o governo estadunidense retirou do mercado norteamericano mais de um milhão de toneladas de açúcar cubano e, depois, proibiu as refinarias de petróleo refinarem o petróleo que o governo revolucionário cubano tinha comprado da União Soviética, ao mesmo tempo em que negavam a venda deste combustível tão indispensável na vida moderna; e que naquele momento estavam vivendo o bloqueio econômico, e recebendo ajuda dos governos da China, Tchecoslováquia, Canadá, Japão e União Soviética (CUBA, 1961a).

O Manual terminava essa temática conscientizando os professores de que outras agressões dos Estados Unidos poderiam acontecer, inclusive a invasão do território cubano. Por isso, era preciso estar preparado, conscientizar a população e incentivá-la a amar a Revolução para que todos tomassem a firme decisão de resistir às agressões. Só assim venceriam (CUBA, 1961a).

Aprender a amar a Revolução foi tão bem internalizado que em uma pesquisa de opinião aplicada em Cuba em outubro de 1961, pôde-se ver o seguinte resultado: “[...] 88% da população dava ao governo apoio total ou praticamente sem reservas: 94% no campo, 91% na faixa etária de vinte a trinta anos, 92% na classe trabalhadora” (HOBSBAWM, 2017, p. 25).

Sobre os dados da pesquisa, Hobsbawm (2017) argumentou que, para aqueles que nunca estiveram em Cuba, esses dados poderiam ser considerados incríveis. E, segundo esse autor, para aqueles que visitaram a ilha após a Revolução, esses dados só confirmavam as impressões cotidianas que tiveram dessa Revolução um tanto quanto inspiradora.

Outro aspecto do “Currículo Oculto”, que era estimulado nas disciplinas propostas pelo *Alfabetizamos: manual para el alfabetizador* (CUBA, 1961a), era o de aprender a conviver no coletivo. O Objetivo desse item estava em despertar o indivíduo para o coletivo, segundo Peroni (2006, p. 39), “[...] para a relação indivíduo/sociedade”. Esse aprendizado perpassava pelos princípios da solidariedade, amizade e também da disciplina, e pretendia formar o professor para dar a sua contribuição na construção de uma mentalidade coletiva e revolucionária.

O Tema “As cooperativas” explicava ao professor quais foram os procedimentos tomados pelo governo revolucionário para resolver o problema dos trabalhadores agrícolas que ficavam sem emprego a maior parte do ano e viviam em condições miseráveis. Esclarecia-se no manual que o governo revolucionário estabeleceu nas terras que foram desapropriadas dos latifundistas as cooperativas. Enfatizava-se ainda no manual, nesta temática, que quando a terra era cultivada coletivamente se produzia muito mais com menos esforço e proporcionava-se o emprego de métodos mais modernos de cultivo. Por meio das cooperativas, elucidava-se que foi possível construir casas mais confortáveis e higiênicas, escolas e consultórios médicos (CUBA, 1961a).

A temática sobre “O comércio internacional” também enfatizava a importância e os benefícios do trabalho em grupo, mas agora em nível internacional. Ou seja, era importante ter bons relacionamentos com os países vizinhos, para que juntos pudessem manter relações comerciais saudáveis e libertar-se do monopólio comercial dos Estados Unidos. Neste tema revolucionário reforçava-se que o trabalho em

conjunto entre os países latino-americanos levaria à libertação política recentemente alcançada em Cuba para toda a América Latina (CUBA, 1961a).

Já a temática sobre “A Guerra e a Paz” pretendia desvendar para o professor que a mentalidade egoísta de almejar apoderar-se da riqueza dos outros países só trazia destruição e sofrimento para a maior parte da população. No entanto, a guerra para livrar-se do desejo imperialista era necessária e justa, pois partia do desejo coletivo e não individual (CUBA, 1961a). O Tema “A Unidade Internacional” informava ao professor cubano sobre as instituições que muitas vezes eram criadas para conclamar a paz e a união entre os estados. Todavia, na verdade, o que faziam era combater os movimentos populares e a verdadeira união entre os povos. Isto porque visavam atender somente os interesses dos Estados Unidos, e os interesses estadunidenses não eram os mesmos dos países latinoamericanos (CUBA, 1961a).

Assim, o objetivo desses temas estava em conscientizar o professor sobre a importância de discernir o que realmente era de fato coletivo e o que era apenas aparência coletiva. E quais as implicações de ambos os casos, para que o povo cubano nunca mais se deixasse enganar e entendesse que era necessário promover no homem a coletividade verdadeira para cumprir as aspirações do povo: o direito ao trabalho, à educação, à segurança, à liberdade e, sobretudo, o direito de viver em paz (CUBA, 1961a).

Em todo o processo de formação do jovem maestro, nesta perspectiva, aprender a coletividade estava além de saber conviver em grupo, consistia no pleno desenvolvimento da consciência revolucionária para aprender a refletir, analisar e agir de maneira crítica e transformadora.

Esse objetivo de coletividade permeou o processo educacional cubano de educação direta, indireta e autoeducação. E, após 60 anos de Revolução, permitiu um grande avanço no campo educacional, não apenas na alfabeti-

zação. É importante destacar que o empenho pela alfabetização continuou após o término da Campanha, pois Cuba conseguiu reduzir seu índice de analfabetismo para 0,2% na população com mais de 10 anos. O que pode demonstrar que os objetivos da educação revolucionária se aperfeiçoaram. O que implicou em transformações significativas em todo o campo pedagógico.

Para López (2011), a educação foi alicerçada nos princípios de abrangência da educação, combinação do estudo com o trabalho, coeducação, gratuidade e a participação ativa. Neste sentido, pode-se considerar que a educação e a formação docente revolucionária em Cuba, naquele período, contribuiu para uma efetiva práxis pedagógica, compreendida como a formação de um homem livre, culto e disposto a ser um soldado de sua Pátria, amparada pelo princípio de que “a coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária” (MARX; ENGELS, 1986, p. 104), e que para tanto primeiramente o educador precisa ser educado.

Considerações finais

Ao discutir sobre a Campanha de Alfabetização em Cuba em 1961 e a formação dos professores que participaram desse processo formativo, é possível considerar que o treinamento em Sierra Maestra dos jovens maestros em didática, psicologia, princípios militares e do Currículo Oculto foi uma das principais ações, se não a principal, do governo revolucionário para resolver o problema do analfabetismo na ilha. Ao tomar consciência de seu dever social, o jovem maestro, em meio a um processo duplo de educação e autoeducação, assumiu em Cuba uma conduta moral e disciplinada, exemplificando um engajamento motivador para o comprometimento da maior parte da população em ser ao mesmo tempo aprendiz e mestre.

Nesse sentido, é possível também considerar que o *Alfabetecemos: manual para el alfabetizador* (CUBA, 1961a) foi um material fundamental, um referencial que oferecia informações, um modelo orientador neste processo de tomada de consciência do professor voluntário. Assim como para o desenvolvimento de noções na área de psicologia e treinamento militar, ao mesmo tempo em que apresentava um Currículo Oculto que visava à tomada de consciência do professor do seu papel social referente aos princípios de prescindir, superar-se diante as dificuldades, a coletividade e, sobretudo, amar a Revolução.

O projeto educacional cubano iniciado em 1961 adotou para si o princípio do trabalho voluntário, no qual apresentava um caráter pedagógico importante, pois aproximava o trabalhador do escritório do operário. Ambos aprendiam juntos e socializavam as normas de conduta e os valores que permitiam a aprendizagem da nova cultura do trabalho enquanto promotor de riqueza social e não individual. Assim, o homem cubano poderia se apropriar dos conhecimentos produzidos historicamente e compartilhá-los, ao mesmo tempo em que no voluntariado melhorava as condições estruturais da vida coletiva, como aconteceu na Campanha de Alfabetização, quando os professores brigadistas, além de ensinarem a ler e escrever, trabalhavam no campo com o camponês e ainda prestavam serviços à saúde, ajudando a construir banheiros e poços, identificando problemas oftalmológicos e auditivos. Em um processo solidário que unia ciência e técnica, em uma transformação social e cultural que pretendia uma formação para uma autonomia cidadã.

Portanto, a necessidade de superação do analfabetismo tornou-se o terreno fértil para desenvolver a condição de que todos deveriam assumir o dever social de ensinar e aprender. E que dentre as contribuições desta discussão, pôde-se destacar que essa temática contribui para a história da educação pela possibilidade de estabelecer interlocuções, aproximações e

distanciamentos entre os objetivos trilhados na alfabetização nos países da América Latina.

Ao papel mediador dos jovens maestros, como professores, foi dada atenção especial à formação da autonomia cidadã, considerando a vocação ontológica do homem. Ou seja, parafraseando Paulo Freire (1987), a vocação ontológica de ser sujeito e não objeto, que não pode realizar-se senão na medida em que, refletindo sobre as condições espaço-temporais, submerge nelas e as mede com espírito crítico.

Longe de fazer apologia ao sistema cubano, e salientando que o objeto de estudo foi a eficácia da formação pedagógica para alfabetizar, pode-se considerar que Cuba, naquele período, encontrou o caminho da coletividade e instrumentalizou o processo da alfabetização como força transformadora pelo protagonismo dos jovens maestros. E, apesar das contradições econômicas, políticas e sociais que existem no país hoje, o sistema educacional se desenvolveu e continua a se desenvolver a ponto de se tornar referência mundial.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autoridade e educação: o desafio em face do acaso da tradição. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 975-993, out./dez. 2015.

CASTRO, Fidel. **¡Cumpliremos!** Temas sobre la Revolución para los Alfabetizadores. La Habana, 1961.

CUBA. Ministerio de la Educación. **Alfabetícemos** - manual para el Alfabetizador. La Habana: Imprenta Nacional, 1961a.

CUBA. Ministerio de la Educación. **¡Venceremos!** La Habana: Imprenta Nacional, 1961b.

CUBA. Ministerio de la Educación. **Producir-ahorrar-organizar**. La Habana: Imprenta Nacional, 1961c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da Libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

HOBBSAWM, Eric J. **Viva la Revolución**: a era das utopias na América Latina. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

HUTEAU, Michel; LAUTREY, Jacques. **Cuba**: revolução no ensino. Trad. de Manuela Leandro e Fernanda Campos. Coimbra: Centelha, 1976.

KLEIN, Lúgia Regina. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÓPEZ, Margarita Quintero. A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios. **Estudos Avançados**, v. 25, n. 72, p. 55-72, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 5. ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). Informe sobre los métodos y medios utilizados en Cuba para eliminar el analfabetismo. **Informe oficial de la UNESCO**. Ciudad Libertad, 1965.

PEREIRA, Manuel. **Rebeldes sem armas**: alfabetizadores cubanos em ação. São Paulo: Ática, 1989.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A Campanha de Alfabetização em Cuba**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed., 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TROJAN, Rose Meri. Educação Básica e formação docente em Cuba: prós e contras. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 3, p. 53-54, jan./jun. 2008.

ZOTTA, Donatella. **Experiencias pedagógicas en Cuba**. La Habana: Sociedad de Educacion Atenas, 1976.

*Recebido em: 14/12/2020
Aprovado em: 01/09/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES DOS PRÓXIMOS DOSSIÊS

Nº	DOSSIÊ TEMÁTICO	PRAZO FINAL PARA SUBMISSÃO	DATA DE PUBLICAÇÃO
69	EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E VIOLÊNCIA Rosely Giordano (UFPA) Gaudalupe Acle Tomasini (Universidad Autónoma de México)	01/09/2022	02/01/2023

DEADLINES FOR SUBMISSION FOR THE NEXT THEMED ISSUES

Nº	THEMED ISSUE	DEADLINE	TO BE PUBLISHED
69	EDUCATION, SOCIETY AND VIOLENCE Rosely Giordano (UFPA) Gaudalupe Acle Tomasini (Universidad Autónoma de México)	09/01/2022	01/02/2023

ABIERTOS LOS PLAZOS DE ENVÍOS PARA LOS PRÓXIMOS MONOGRÁFICOS

Nº	MONOGRÁFICO	FECHA LÍMITE	FECHA DE PUBLICACIÓN
69	EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y VIOLENCIA Rosely Giordano (UFPA) Gaudalupe Acle Tomasini (Universidad Autónoma de México)	01/09/2022	02/01/2023

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação. Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site www.revistadafaeeba.uneb.br

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir

eventuais correções de pequenos detalhes.

III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlineSubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo (fialho2021@gmail.com/livia.fialho@yahoo.com.br). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade. Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

2. Resumo, Abstract e Resumen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atu/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003.

As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: “A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

Para contatos e informações:

Editor Geral: Emanuel do Rosário Santos Nonato – E-mail: enonato@uneb.br

Editoras Científicas: Livia Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com;

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: jhanrios1@yahoo.com.br

Site da Revista da FAEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba>

NORMS FOR PUBLICATION

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

I – EDITORIAL GUIDLINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: www.revistadafaeeba.uneb.br

II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification. After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words)

requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue.

Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor (fielho2021@gmail.com). It should be explicated initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. Resumo, Abstract and Resúmen: each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

a) Book of one author only:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Book of two or three authors:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Book of more than three authors:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Book chapter:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Newspaper:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) E-book:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Laws:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar. 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Thesis:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar: uma perspectiva em questão**. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Congress annals:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. Articles must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces).

Reviews can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

Look out: texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

Contact and informations:

General Editor: Emanuel do Rosário Santos Nonato – E-mail: enonato@uneb.br

Executive Editor: Livia Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: jhanrios1@yahoo.com.br

Website of the Revista da FAEEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>