



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



JANAINA CÉ ROSSONI

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO POSSIBILIDADE EDUCATIVA:
análise de dissertações e teses produzidas no contexto brasileiro**

Canoas
2013

JANAINA CÉ ROSSONI

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO POSSIBILIDADE EDUCATIVA:
análise de dissertações e teses produzidas no contexto brasileiro**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Professora Dra. Vera Lucia Felicetti

Canoas
2013

JANAINA CÉ ROSSONI

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO POSSIBILIDADE EDUCATIVA:
análise de dissertações e teses produzidas no contexto brasileiro**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Vera Lucia Felicetti (Orientadora) - UNILASALLE

Prof.^a Dra. Dirléia Fanfa Sarmento - UNILASALLE

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva - UNILASALLE

Prof.^a Dra. Beatriz de Oliveira Abuchaim - FCC

Prof.^a Dra. Maria do Carmo Galiazzi - FURG

Dedico este trabalho
À Alice e Mariana,
princesas das minhas histórias.
Ao meu marido Cristiano,
por seu amor verdadeiro.
Aos meus pais Iles e Osmar,
por iniciarem minha história.
Aos meus irmãos Jóice e Vinícios,
companheiros para toda a vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conduzir nesta estrada da vida por caminhos tão floridos!

À Prefeitura de Canoas pela concessão da bolsa de estudos para este Programa de Mestrado em Educação, oportunizando minha qualificação docente.

À professora Dirléia Fanfa Sarmento pelas primeiras orientações a esta pesquisa, cujos conselhos guardei em meu coração e os utilizei durante o processo investigativo.

Ao professor Gilberto Ferreira da Silva pela atenção dada ao projeto de pesquisa, pelo parecer motivador e por ter me ajudado a visualizar a pesquisa bibliográfica.

Em especial, à professora orientadora Vera Lucia Felicetti pela acolhida ao projeto, por me fornecer valiosos *feedbacks*, pelo carinho e atenção dedicados a esta pesquisa e por me ajudar na escrita desta história científica.

Ao professor/coordenador do Mestrado em Educação Evaldo Luis Pauly pelo apoio, interesse em oferecer dicas significativas de leitura e, principalmente, pelo “ombro pesquisador” amigo.

Ao professor/contador de histórias Balduino Antonio Andreola. Suas histórias me encantaram e fizeram com que eu vislumbrasse novos caminhos pedagógicos.

Ao professor Paulo Fossatti por ensinar que ao integrarmos os saberes nos tornamos autores de nossa própria história.

À professora Denise Quaresma com quem aprendi a produzir sentidos e a desenvolver situações de bem-estar no meu fazer docente.

À equipe do Mestrado em Educação, em especial, às secretárias Fransciély e Silvia pela solicitude com que sempre me atenderam.

Aos autores/pesquisadores que divulgaram suas pesquisas sobre a contação de histórias e, dessa forma, forneceram-me rico material para a análise e discussão dos dados.

Aos amigos e colegas que participaram comigo durante essa formação acadêmica.

RESUMO

Esta pesquisa tem como temática investigativa a contação de histórias no contexto escolar como ação educativa, isto é, como ferramenta metodológica para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares. Insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE). O objetivo deste trabalho visa a análise de dissertações e teses contidas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no período de 1999 a 2011, bem como uma reflexão teórica sobre o fenômeno da contação de histórias e sua relevância no fazer docente. Para tanto, elegemos como suporte teórico os estudos de Vigotski (1998), Meirieu (1998), Ausubel (2003), Gauthier (2006), Nóvoa (2007), Pimenta (2012) e Tardif (2012), entre outros, sobre as questões de ensino e aprendizagem, formação docente e práticas educativas. Para fundamentar a contação de histórias, abordaremos as ideias de Pellowski (1991), Dailey (1994), Collins e Cooper (2005) que defendem essa dinâmica nas salas de aulas e também as de Machado (2004), Dohme (2011) e Sisto (2012), os quais escrevem sobre a importância do ato de contar/narrar com o uso de técnicas e performances, contemplando os educadores. A metodologia constitui-se de abordagem qualitativa com objetivo exploratório e pesquisa bibliográfica como procedimento técnico. Para a análise dos dados foi utilizada a Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2007). A análise de 41 trabalhos acadêmicos, encontrados no banco de dados da CAPES, gerou três categorias de análise: **Formação Docente**, **Educação Infantil e Ensino Fundamental** (Anos Iniciais e Anos Finais). A partir dessa categorização obtemos evidências sobre o fenômeno da contação de histórias nas salas de aula brasileiras, cujos resultados permitem concluir que a contação de histórias é uma possibilidade metodológica promotora de significativas e múltiplas aprendizagens no ambiente escolar. Contudo, esta atividade ainda acontece de forma tímida e, muitas vezes, sem o aproveitamento adequado de seus benefícios devido ao desconhecimento de alguns professores sobre o assunto.

Palavras-chave: Contação de histórias. Práticas educativas. Formação Docente.

ABSTRACT

This research focuses on the storytelling in the school environment as educational action, i.e., as a methodological tool for the teaching and the learning of school contents. It is part of the research line about Teacher Training, Educational Theories and Practices of the Graduate Program Master's Degree in Education of La Salle University Center (UNILASALLE). This study aims to analyse the dissertations and theses included in the database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - CAPES, from 1999 to 2011, as well as a theoretical reflection on the phenomenon of storytelling and its relevance in teaching. In order to do so, we selected as theoretical support the studies on teaching and learning, teacher training and educational practices of authors such as Vigotski (1998), Meirieu (1998), Ausubel (2003), Gauthier (2006), Nóvoa (2007), Pimenta (2012) e Tardif (2012), among others. To corroborate the importance of storytelling we will approach the ideas of some authors such as Pellowski (1991), Dailey (1994), Collins and Cooper (2005) that stand up for this dynamics in the classroom and also the ones articulated by Machado (2004), Dohme (2011) and Sisto (2012), that write about the importance of the act of telling / narrating with the use of techniques and performances, including teachers. The methodology is based on the qualitative approach with exploratory objective and bibliographical research as technical procedure. The Textual Discursive Analysis proposed by Moraes and Galiuzzi (2007) was used for the analysis of the data. The analysis of 41 academic papers from CAPES database, generated three categories of analysis: **Teacher Training**, **Preschool Education** and **Elementary Education** (the first and last grades). From this categorization, we obtained evidence about the phenomenon of storytelling in Brazilian classrooms whose results suggest that storytelling is a methodological possibility capable of significant and multiple learning in the school environment. However, this activity has been practiced in a somewhat incipient way, and many times, without the proper use of its benefits due to the lack of knowledge on this specific subject from the part of some teachers.

Keywords: Storytelling. Educational practices. Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FCC – Fundação Carlos Chagas

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PEC – Projeto de Educação Continuada

PPA – Projeto Pedagógico Alternativo

PUC Goiás - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEFIC – Salão e Feira de Iniciação Científica do Unilasalle

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UFCE - Universidade Federal do Ceará

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNB - Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNILASALLE – Centro Universitário La Salle

UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba

UNINOVE - Universidade Nove de Julho

UNIRIO / FAESA - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/ Fundação de Assistência e Educação Faculdades Integradas Espírito-Santenses

UNISAL - Centro Universitário Salesiano de São Paulo

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNITAU - Universidade de Taubaté

UNIUBE - Universidade de Uberaba

UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí

UPF - Universidade de Passo Fundo

USF - Universidade de São Francisco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 POR QUE PESQUISAR SOBRE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS?	14
2.1 Justificativa.....	16
2.2 Razões para a realização da pesquisa	18
3. CONTAR E RECONTAR HISTÓRIAS: a sala de aula como espaço literário.....	20
3.1 Reflexões sobre a ação educativa	21
3.2 Reflexões sobre a contação de histórias como ação educativa.....	25
4 METODOLOGIA: o percurso escolhido para encontrar as histórias.....	31
4.1 Organização metodológica da pesquisa.....	34
4.2 Caminhos metodológicos da Análise Textual Discursiva	35
4.2.1 Unitarização.....	35
4.2.2 Categorização	41
4.2.3. Descrever e Interpretar	42
4.2.4 Teorização	43
4.2.5 Auto-organização e emergência	44
5 CATEGORIAS: em cada etapa uma possibilidade de ensinar e de aprender	44
5.1 Formação Docente.....	45
5.2 Educação Infantil.....	64
5.3 Ensino Fundamental	94
5.3.1 Anos Iniciais.....	95
5.3.2 Anos Finais.....	125
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: aprendizados como fonte de novos saberes.....	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
APÊNDICE A - Organização Metodológica da Pré-Unitarização (Dissertações).....	156
APÊNDICE B - Organização Metodológica da Pré-Unitarização (Teses).....	161

1 INTRODUÇÃO

Terceiro dia

Mamãe, quero voltar
imediatamente.
Diz a Papai que venha me buscar.
Não fico aqui, Mamãe, é impossível.
Eu fujo ou não sei não, mas é tão duro
este infinito espaço ultrafechado.
Esta montanha aqui eu não entendo.
Estas caras não são caras da gente.
E faz um frio e tem jardins fantásticos mas sem
o monsenhor, beijo, a crisandália
que são nossos retratos de jardim.
Da comida não queixo, é regular,
mas falta a minha xícara, guardou
para quando eu voltar?
Ai Mamãe, minha Mãe, o travesseiro
eu ensopei de lágrimas ardentes
e se durmo é um sonhar de estar em casa

que a sineta corta ao meio feito pão:
hora de banho madrugadora
de chuveiro gelado, todo mundo.
Nunca tomei banho assim, sou infeliz
longe de minhas coisas, meu chinelo,
meu sono só meu, não nesta estepe
de dormitório que parece um hospital.
Mamãe, o dia passou, mas tão comprido
que não acaba nunca de passar.
Um ano à minha frente? Não aguento.
Mas farei o impossível. Me abençoe.
E faz um frio... A caneta está gelada.
Não te mando esta carta
que um padre leria certamente
e me põe de castigo uma semana
(e nem tenho coragem de escrever).
Esta carta é só pensada.

Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

A Palavra Mágica

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.

Carlos Drummond de Andrade

Carlos Drummond de Andrade foi o autor escolhido para iniciar as discussões propostas neste trabalho, uma vez que suas palavras revelam o fazer escolar em momentos

distintos, todavia com o mesmo chamado: estudar deve ser um momento alegre em que, curioso, o aluno elabora o conhecimento e busca significado naquilo que aprendeu.

No poema “Terceiro Dia”, o autor sensibiliza o leitor com o pedido de socorro de um menino “aprimado” em uma escola, na qual não é um sujeito ativo, apenas obedece as ordens de seus superiores. Não há alegria em estudar, não há histórias para escutar, nem as flores alegram seu coração saudoso de casa.

Drummond expressa tristeza na escrita do trecho sobre o brincar, sobretudo, ao dizer que os meninos na escola não brincam e que isto era considerado perda de tempo nas instituições de ensino. O autor demonstra sua preocupação com a formação humana, o que não acontece com escolas que adotam o ensino tradicional: filas, silêncio, cópia do quadro, questionários para preencher, leituras obrigatórias, provas sobre as leituras, sem espaço para debates, trocas, interação.

Em ambos os textos há a ausência da “palavra mágica”, expressa no último poema escolhido. Drummond exprime um alento: a procura pela palavra - pelo saber - está num livro raro, o qual se deve procurar sempre, porque esse processo é a busca da palavra de cada um. O conhecimento acontece durante esse movimento vivo, que extingue a inércia e faz com que o aprender seja mágico, como as palavras que fazem parte de nós.

Dessa forma, são muitas as palavras que nos sustentam. Outras ainda buscamos pela vida afora. Mas há aquelas que nos comovem, que nos dão forças, que nos animam. Essas palavras chegam até nós de muitas maneiras. Porém, atrevo-me a dizer que grande parte delas conectou-se a nós pelas histórias. Não só a partir das histórias que lemos, mas das histórias de pessoas que encontramos em nossa vida e que, de algum modo, fizeram com que suas palavras ficassem retidas em nós. Os conselhos, as experiências, a palavra amiga, o vocábulo ferino, a piada boa...

Somos parte de várias histórias provenientes de meios diferentes. Às vezes, elas vieram dos avós, dos pais, dos vizinhos e também dos professores. Dos professores? Professores contam histórias? E os alunos, contam? Onde estão as histórias neste mundo contemporâneo? Elas habitam as salas de aula brasileiras? Eis que esta investigação surge para buscar a palavra e, como diz o poeta: “Vou procurá-la a vida inteira/ no mundo todo./ Se tarda o encontro, se não a encontro,/não desanimo,/procuro sempre.” Porque creio que a palavra nos transforma e transformação é movimento, é vida!

Nesta direção, esta dissertação tem como temática investigativa a contação de histórias e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem escolar. Pertence à linha

de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle - UNILASALLE.

Temos como objetivo geral desta pesquisa investigar o fenômeno da contação de histórias no contexto escolar e, para isto, formulamos o seguinte problema:

Quais as possibilidades dadas à contação de histórias nas práticas educativas em dissertações e teses brasileiras presentes no banco de dados da CAPES, no período de 1999 a 2011?

A análise de teses e dissertações, produzidas no período referenciado acima, pode fornecer indicativos acerca da contação de histórias como ação educativa e, portanto, de sua relação com o aperfeiçoamento/qualificação do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares. A formação docente também está presente nos trabalhos analisados, o que pode colaborar para que as práticas educativas contemporâneas se tornem melhores.

Diante do problema de pesquisa, pretendemos responder aos seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar os focos temáticos sobre a contação de histórias presentes nas dissertações e teses analisadas.
- b) Analisar como a contação de histórias está sendo inserida nas práticas educativas nos temas presentes nas dissertações e teses analisadas.
- c) Analisar a relação entre a formação docente e a contação de histórias nos estudos acadêmicos encontrados no banco de dados da CAPES.
- d) Estabelecer uma interlocução entre os autores das dissertações e teses analisadas e os referenciais teóricos que versam sobre a contação de histórias.

A fim de compreender e reconstruir conhecimentos sobre a contação de histórias e sua contribuição no contexto escolar, através da análise de textos existentes no banco de dados da CAPES, produzidos no período de 1999 a 2011, utilizamos como metodologia a abordagem qualitativa com objetivo exploratório e pesquisa bibliográfica como procedimento técnico (GIL, 2009). Para a análise dos dados escolhemos a Análise Textual Discursiva apresentada por Moraes e Galiazzi (2007).

A Análise Textual Discursiva realizada em dissertações e teses presentes no banco de dados da CAPES, no período de 1999 a 2011, permitiu investigarmos como a contação

de histórias tem sido utilizada nas práticas escolares. Também foi possível verificarmos as contribuições dessa atividade, isto é, se a contação de histórias promove o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares, se incentiva a formação leitora e como o professor procede diante desta estratégia metodológica.

Para tanto, esta dissertação está estruturada em seis capítulos. Este capítulo introdutório propõe uma reflexão sobre a escola como ambiente propício para o ensino e a aprendizagem, destacando as palavras de Drummond e tecendo considerações sobre as histórias presentes na formação de cada um. Destacamos também a estrutura do trabalho: problema de pesquisa, objetivo geral e específicos.

No segundo capítulo, compartilhamos a justificativa para a realização do trabalho, a partir da trajetória pessoal e acadêmica desta pesquisadora e as razões que impulsionaram a direcionar o trabalho para o percurso da contação de histórias no contexto escolar.

A terceira parte constitui-se de uma interlocução entre os teóricos norteadores da pesquisa e suas contribuições fundamentais, diante das quais sustentamos esta investigação.

Apresentamos a metodologia escolhida para a pesquisa no quarto capítulo: os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da investigação bibliográfica, na busca de esclarecimentos para a problemática apresentada.

No quinto capítulo expomos a Análise Textual Discursiva das dissertações e teses escolhidas para este trabalho, as quais geraram três categorias: Formação Docente, Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo esta última subdividida em Anos Iniciais e Anos Finais. A análise conta com interlocuções entre os autores das pesquisas (teóricos emergentes) e os teóricos *a priori* escolhidos para a sustentação teórica.

O último capítulo contém as considerações finais, as quais retomam os elementos pertinentes à pesquisa e possibilitam uma reflexão sobre o fenômeno da contação de histórias como ação educativa.

2 POR QUE PESQUISAR SOBRE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS?

Não se pode “prender” um aluno à sua cadeira, mantê-lo em silêncio quando o que ele quer é mover-se e relacionar-

se. Tampouco isolá-lo em mesas unipessoais e incutir-lhe o “valor supremo” da nota ou dos prêmios, domesticar sua curiosidade com aulas expositivas fechadas, padronizá-lo com a promessa do êxito futuro. Já existem em nossa sociedade muitos “triunfadores” medíocres, não solidários e imaturos, em essência infelizes. Os professores devem “aproveitar” as qualidades de seus alunos para favorecer o seu desenvolvimento integral e não para inibi-los, dominá-los ou “normatizá-los”. Devem ser capazes de reagir positivamente diante do inesperado, para que sintam confiança em si próprios e que isso lhes dê valor e integridade.

Maria Victoria Reyzábal

Infelizmente, já ouvi colegas professores dizendo que suas aulas “funcionam” porque os alunos não conversam, sentam-se separados e copiam do quadro ou do livro. Também já ouvi dizerem que não possibilitam o trabalho em grupos porque estes geram muita conversa, “bagunça” e os alunos não “aprendem”. Ainda ouvi professores relatando seu “êxito” em sala de aula, uma vez que os alunos não incomodam, pois temem as avaliações.

De outro modo, tenho ouvido e visto práticas educativas diferenciadas, nas quais há produtividade e partilha de saberes. Professores engajados em seu trabalho docente que buscam sempre variar as atividades escolares e encontrar outras formas para conduzir o ensino e a aprendizagem de seus alunos, contornando os problemas diariamente surgidos em sala de aula.

Isto porque, contemporaneamente, as crianças chegam à escola com um vasto repertório midiático, conhecedoras e usuárias de equipamentos tecnológicos, agitadas e, muitas vezes, com dificuldade de concentração. Algumas apresentam problemas de relacionamento com os colegas e professores, outras não falam, escondem a sua palavra por timidez, vergonha ou por não praticarem a fala em casa, com seus familiares. O carinho que geralmente acompanha a contação de histórias, já configura-se como um momento raro na família, pois há “coisas” mais importantes e urgentes a se fazer.

Dados recentes reportam o professor como o principal contador de histórias, segundo a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro¹. Das 5 mil pessoas entrevistadas, 45% indicaram o professor como o mediador da formação de leitores. Na pesquisa anterior, feita em 2007, este título era conferido às mães. Conforme o contexto escolar em que atuo, posso colocar que os pais empenham-se, cada vez mais, em

¹ Conforme notícia veiculada no periódico O Estado de São Paulo, no dia 30/07/2012.

adquirir melhores condições financeiras, contudo, há cada vez menos espaço para o momento das histórias com seus filhos.

Portanto, neste contexto social, a contação de histórias insere-se como uma atividade escolar importante, capaz de despertar interesse e curiosidade, resgatar a comunicação oral interativa, bem como suscitar reflexões sobre muitas questões.

Essa atividade literária, pode auxiliar o professor na produção de discursos significativos ao conhecimento cultural do aluno, como também ao processo de ensino e aprendizagem das disciplinas escolares. A contação de histórias é uma possibilidade pedagógica que vem acompanhada de encantamento, prazer e imaginação inerentes ao seu caráter literário, o qual não pode ser dissociado do trabalho com os conteúdos curriculares.

O didatismo, o ler e o escutar com enfoques obrigatórios e o ato solto de escrever após uma contação de história não produzem aprendizagem significativa, visto que esta ocorre mediante a interação dos conceitos novos aos já pré-concebidos. Segundo Ausubel (2003), o aluno precisa adquirir conhecimentos organizados, claros e estáveis para que possa assimilar novas informações, ressignificando as antigas, reformulando-as, a fim de transformar os significados.

Neste viés, as atividades escolares integradas à contação de histórias podem resultar em processos potencializadores de múltiplos conhecimentos: científicos, sociais e pessoais.

2.1 Justificativa

A contação de histórias como ação educativa, assunto investigado nesta dissertação, justifica-se por considerarmos essa prática como uma ferramenta pedagógica que serve de subsídio ao ensino e à aprendizagem dos conteúdos escolares. O olhar que lançamos, quer seja para a contação de narrativas orais (oriundas de experiências individuais ou coletivas), quer seja a de narrativas impressas, não dispensa o caráter estético e artístico dessa modalidade literária. Pelo contrário, é através da sedução e do encantamento provenientes das histórias que ocorre o envolvimento dos estudantes e consequente desenvolvimento de muitas funções intelectuais, como por exemplo: atenção, memória, abstração, capacidade para comparar e diferenciar (VIGOTSKI, 1998).

Assim, esta investigação apresenta-se relevante, pois intenciona investigar como estão sendo abordadas, nas teses e dissertações brasileiras, as práticas educativas e a formação docente através da articulação da contação de histórias.

Conforme Dailey (1994), quando a contação de histórias vai para a escola, todos ganham. Os professores ganham uma ferramenta válida e útil para ensinar; os alunos ganham uma via para a aprendizagem que alimenta sua imaginação e sua vida intelectual; os gestores visualizam as prioridades educacionais através desse meio inovador e, por fim, os pais observam o crescimento educacional de seus filhos e seu gosto pelos estudos.

Em âmbito social, o estudo traz a contação de histórias como uma potência para a melhoria da qualidade educacional, pois a prática dessa atividade nas várias áreas do saber, proporciona um envolvimento maior do/a professor/a e do/a aluno/a, bem como dos familiares. O contato verbal, gestual, a emoção contida no ato de contar e a magia das histórias despertam o interesse e a atenção necessários para o ensino e a aprendizagem escolar e, conseqüentemente, um repertório de conhecimentos significativos.

A contação de histórias insere-se nesse contexto como um exercício de cidadania, pois uma vez que as histórias presentificam-se na sala de aula, como uma ferramenta metodológica, ela proporciona o diálogo em várias direções: seja entre as disciplinas curriculares, entre a escola e o contexto no qual está inserida, ou seja no interior de cada um que a escuta.

Assim, esta pesquisa pretende despertar o interesse de quem a ler sobre novas produções científicas relacionadas à contação de histórias, como por exemplo, viéses voltados ao entrelaçamento da formação inicial ou continuada do corpo docente com o uso desta metodologia.

A vontade de pesquisar sobre o assunto surgiu devido a cursos nos quais participei para meu aprimoramento docente. Destaco a seguir, dois eventos promovidos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que suscitaram novas ideias, novas possibilidades de trabalho em sala de aula.

Em 2011, participei do Curso de Extensão de Formação de Contadores de Histórias *Quem conta um conto 2011* promovido pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Instituto de Letras da UFRGS. Foram tardes muito felizes de segundas-feiras! Estudos sobre diversidade cultural, oralidade e ritual, improviso, corpo e voz, jogos, diversidade de público, objetos e experimentação sensorial, personagens e apresentações de contações de histórias envolveram meus dias, meu trabalho docente e me estimularam a descobrir ainda mais o mundo mágico das diferentes formas de linguagem.

No segundo semestre de 2011, cursei, como aluna do Projeto de Educação Continuada (PEC), a disciplina *Seminário Avançado: Literatura infantil: questões de*

mercado, estética, cultura e educação, ministrado pela Prof.^a Dra. Rosa Maria Hessel Silveira do Programa de Pós-Graduação da UFRGS. Narrativas, ilustrações, temáticas, personagens, concepção leitora, entre outras questões, foram de grande valia para a melhoria do meu trabalho com a linguagem, bem como para conhecimento e deleite pessoais.

A partir dessa formação acadêmica, norteiei meu trabalho docente, como professora de Língua Portuguesa, para a contação de histórias. Percebo que o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, a partir dessa estratégia pedagógica, acontece de maneira prazerosa, com a promoção de significativas aprendizagens, e conseqüente desenvolvimento cognitivo dos alunos. As aulas transcorrem com alegria e sempre há tempo de se ouvir uma boa história previamente escolhida para abordar/introduzir os conteúdos que se pretende ensinar.

À convite da Secretaria Municipal de Educação de Canoas, ministrei duas oficinas intituladas “Ressignificando o ensino com a contação de histórias”. A primeira ocorreu no evento I Sábado Pedagógico: Saberes e Fazeres na Alfabetização e teve como público-alvo as professoras do Bloco de Alfabetização. A segunda, contemplou as professoras de Educação Infantil e as do Projeto Pedagógico Alternativo (PPA) durante a formação continuada docente promovida pela mesma secretaria. As oficinas foram muito bem recebidas, tiveram um caráter motivador e, sobretudo, lançaram novos olhares para a contação de histórias na sala de aula.

Participei do VIII Salão e Feira de Iniciação Científica (SEFIC) do UNILASALLE, com a apresentação do trabalho de mesmo título das oficinas citadas e, dessa forma, compartilhei minha experiência com demais colegas, professores e participantes do evento.

Conforme o descrito acima, minha formação acadêmica, minha experiência docente e meu apreço pela educação entrelaçada com a Literatura, ambas atuando concomitantes, influenciaram-me positivamente para a realização desta pesquisa.

2.2 Razões para a realização da pesquisa

Meu trabalho com o ensino da Língua Portuguesa para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (desde 2000) e meu recente contato como docente de alunos dos anos

iniciais (a partir de 2012), permitiu a provocação de alguns questionamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

O pensar sobre o ensino nos primeiros anos justifica-se diante da dificuldade na execução das atividades de linguagem propostas nos anos finais, das observações e das conjecturas estabelecidas a respeito do sequenciamento curricular e da evolução/ou não evolução do conhecimento. Cito, para exemplificar, algumas questões que permeiam meu trabalho:

Por que grande parte dos alunos recebidos, atualmente, nos 6º e 7º anos não apreciam a leitura? O que acontece nos anos precedentes que os enrijecem no domínio da escrita? Por que apresentam inúmeras dificuldades ortográficas, problemas de compreensão, de sequenciamento textual, bem como dificuldade em estabelecer a coesão e a coerência em seus textos? Por que é tão sofrido resumir, sintetizar ou desenvolver ideias? Por que há tantos problemas com a separação silábica, com a estrutura de textos, com as letras maiúsculas e minúsculas e com a pontuação?

Muitos problemas também ocorrem em outras áreas do saber: por que há tanta dificuldade em solucionar problemas matemáticos? Por que o ensino de Ciências não atrai grande parte dos estudantes? O que acontece nas aulas de História e Geografia que dificulta a aprendizagem significativa dos conteúdos? Nas aulas de Língua Estrangeira há espaço para a contação de histórias como subsídio para a aprendizagem dos vocábulos? Os docentes das disciplinas Ensino Religioso, Educação Artística, História, Matemática, Geografia, entre outras, utilizam a contação de histórias como meio motivador de ensino?

Esses questionamentos norteiam outros: De que forma a contação de histórias, produtora de encanto e magia pode contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares? Como utilizar a contação de histórias nas disciplinas curriculares preservando a sensibilidade, a imaginação e o prazer que a contação proporciona? Como aproveitar o envolvimento das crianças e dos adolescentes com a prática da contação de histórias para a inserção dos conteúdos programáticos? Esses diversos questionamentos concernentes à Educação procuram justificar a importância da investigação a que se destina esta pesquisa bibliográfica, na qual pretendemos analisar como os estudos acadêmicos brasileiros em nível de Mestrado e Doutorado abordam a questão da contação de histórias no contexto escolar.

Há problemáticas concernentes ao (não)aprendizado e a (des)motivação nas diversas áreas do saber que precisam ser estudadas. Acreditamos que a análise temática

dos trabalhos que versam sobre a contação de histórias, assim como o diálogo estabelecido com seus autores e com os norteadores teóricos, configura-se como uma pesquisa que poderá dar sinais, ou perspectivas acerca de novas formas de ensinar e aprender através da contação de histórias.

Portanto, a pesquisa poderá ter um viés inovador e transformador. Segundo Pimenta (2012), a prática coletiva, ou seja, a pesquisa científica, cujos problemas abordados obrigam a reunião de vários autores, tendo como cerne o diálogo e não dando voz a um único sábio, torna-se coletiva e, portanto, transformadora.

Sendo assim, a verificação e a análise do que se está produzindo ou não na área da Educação servirá como um ponto norteador para aplicação e divulgação de práticas significativas de aprendizagem ou ponto de partida para se pensar e desenvolver futuras pesquisas voltadas a novas formas de ensinar e aprender.

3. CONTAR E RECONTAR HISTÓRIAS: a sala de aula como espaço literário

Tardif diz que “[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional.” (2012, p. 11). Sendo assim, o

professor ensina de acordo com sua bagagem teórica, suas experiências profissionais e sociais. A indissociabilidade da teoria e da prática no contexto escolar perfazem os estudos de Pimenta (2012), nos quais o termo práxis é entendido como a atividade docente que envolve o conhecimento do objeto, suas finalidades e a intervenção para que a realidade seja transformada.

Ao compreender a educação como uma prática social, cujo objetivo é a humanização, é essencial que a mesma seja movida por uma intencionalidade, ou seja, é mister que os objetivos em educação contemplem as necessidades dos alunos tanto no contexto escolar como fora dele. Assim, o trabalho do professor configura-se como práxis pedagógica ao firmar-se na unidade entre a atividade prática e a atividade teórica permeadas por uma interlocução constante. Pimenta defende que:

O conhecimento não se adquire “olhando”, “contemplando”, “ficando ali diante do objeto”; exige que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros sobre o objeto, que, por sua vez, é fenômeno universal. Esse fenômeno universal ensino-aprendizagem, que é o objeto de estudo da Didática, não começou hoje, nem ocorre só “aqui”, onde estamos. Tem uma história. (2012, p. 120).

Nesse sentido, a práxis acontece nas instituições de ensino, sobretudo, nas salas de aula. A teoria fundamenta a prática e esta se efetiva e se transforma em novas teorias. Gatti (1999, p. 5) traz que a área da educação diferencia-se das demais (como a psicologia, sociologia, ciências políticas) porque é a área de ação-intervenção intencional, isto é, necessita de um conhecimento referente à “relação/incorporação de teorias com/em práticas intencionais, com finalidades socialmente definidas.”

Colocando-se como sujeito ativo nesse processo educativo, o professor torna-se produtor de conhecimento, à medida que mobiliza e transforma seus saberes a serviço de sua ação educativa. Para tanto, faz-se necessário a participação frequente do professor em cursos de formação continuada para que a teoria e a prática se entrelacem e produzam frutos dentro das salas de aula. A práxis pedagógica resultante beneficia tanto o docente como os discentes participantes desse processo.

3.1 Reflexões sobre a ação educativa

Os PCN apontam que “produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico.” (BRASIL, 1997, p. 25). Os discursos produzidos manifestam-se por meio de

textos, sejam orais ou escritos, através da relação com os demais textos produzidos *a priori*, ou seja, através da intertextualidade. Em outras palavras, a fala de um possui a colaboração da fala de outro e, assim, sucessivamente.

Essa corrente de produção da linguagem, essa polifonia textual, acontece a partir da interação social. Bakhtin e Volochinov (1999) entenderam que a linguagem é o produto dessa interação social, bem como a interação entre os interlocutores do discurso. Para eles:

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999, p. 113).

Considerando isso, o ato de ensinar e de aprender, não só a Língua Portuguesa, como os demais componentes curriculares, precisa pautar-se no trabalho com o texto, privilegiando seus vários gêneros de acordo com suas intenções comunicativas, as quais geram usos sociais e, ao professor, convém expor aos alunos essa diversidade textual, trabalhando a oralidade, a escrita, bem como a análise e reflexão sobre a língua.

Os estudos de Tardif (2012) estão em semelhante acordo com os que regem os PCN: “Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização.” (TARDIF, 2012, p. 118). Dessa forma, o ensino dos conteúdos escolares advém das interações produzidas entre o triângulo pedagógico: educando – saber – educador, cuja relação pedagógica é permeada de transferências, contra-transferências e relações afetivas (MEIRIEU, 1998).

Sabe-se que esse trabalho em sala de aula demanda motivação por parte dos agentes em questão: professor e alunos. O professor baseado em seus múltiplos saberes planeja a aula de acordo com o que acredita e com o que objetiva ensinar. Remete às suas experiências do passado, ao contexto atual e às metas futuras. Porém, “[...] o conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual: ele é ‘interatuado’, transformado, ou seja, encenado para um público, adaptado, selecionado em função da compreensão do grupo de alunos e dos indivíduos que o compõem.” (TARDIF, 2012, p. 120).

Essa falta de exatidão ao sucesso do planejamento é o que garante uma “certa” autonomia ao professor, pois é ele quem vai intervir, criar, reordenar, enfim, reestruturar sua aula em função de uma série de situações que permeiam uma sala de aula, já que seu objeto de trabalho são os alunos.

Gauthier e colaboradores (2006) identificam, em seus estudos, um repertório de conhecimentos específicos do saber ensinar na tentativa de revalorizar o professor e renovar sua formação profissional. Muito de suas pesquisas e análises sobre a prática do saber docente dialoga com Tardif (2012), o qual trata das competências e habilidades dos professores através dos saberes docentes que formam um todo integrado. Segundo ele, “Nenhum saber é por si mesmo formador.” (TARDIF, 2012, p. 43). Dessa forma, o professor precisa mobilizar muitos conhecimentos para realizar sua prática docente como também refletir sobre ela. Nóvoa (2007) também enfatiza a ideia do professor como crítico do seu fazer docente, no sentido de tomar decisões, buscar soluções, achar caminhos, para que seja protagonista de seu trabalho. Essas reflexões convergem para o repertório de conhecimentos sobre o ensino, detectado através das práticas docentes, os quais possibilitam revelar e validar o saber experiencial dos professores, servindo como um reservatório público de conhecimentos.

Nesse processo, oscilando entre momentos de reflexão teórica, ação prática e complementando-os simultaneamente, o professor vai se constituindo como profissional através de seu trabalho docente, ou seja, da práxis pedagógica. O exercício da atividade docente apontado por Pimenta (2012) requer preparo que não se esgota nos cursos de formação. A relação entre teoria e prática propriamente dita se efetiva na atividade profissional que, concomitante e permanentemente, subsidia a ação docente.

A atividade teórica, contribui para compreender os métodos pelos quais o ensino e a aprendizagem podem se realizar concretamente. Isso significa que a relação teoria-prática é um processo indissociável e incessante que, no entanto, não dissolve uma dimensão na outra. Assim, não há uma relação de oposição, mas de autonomia e dependência relativas, pois, ainda que a prática deva ser tomada como fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria: não existe teoria independente da prática.

A atividade assim entendida pressupõe uma dimensão teórica e uma dimensão prática e é só nessa unidade que ela existe. Na sua dimensão teórica encontramos o motivo, o objetivo, o plano de ações a serem realizadas e a escolha dos instrumentos. Já na dimensão prática temos as ações, as operações e o objeto da atividade.

Entende-se que a atividade assim definida traz contribuições para o trabalho pedagógico tanto no que diz respeito à aprendizagem do aluno quanto ao que se refere ao trabalho e a formação contínua do professor. Isto porque na busca da compreensão da atividade dos sujeitos envolvidos na ação educativa, alguns elementos destacam-se como importantes subsídios para a organização do trabalho docente, como por exemplo, a necessidade, o motivo e as ações.

Felicetti e Giraffa (2008) acreditam que o professor, amparado por seus saberes, pode lançar um olhar diferente sobre o como aprender do seu aluno, já que alguns não sabem como organizar seu aprendizado e, por extensão, não aprendem. Nas palavras delas têm-se:

[...] É importante ensinar o aluno a identificar seu modo pessoal de aprender. Existem alunos que aprendem mais ouvindo, outros escrevendo e outros visualizando. Enfim, cada um possui um estilo personalizado em função de suas aptidões naturais. Justamente esta variedade de estilos deve ser percebida pelo professor, a fim de que seus materiais permitam que alunos com estilos diferentes vivenciem situações diferenciadas, oportunizando a estes conhecerem-se para poderem desenvolver o seu método particular de estudo. (FELICETTI; GIRAFFA, 2008, p. 6).

As situações diferenciadas citadas pelas autoras, remetem às razões propostas nesta investigação, ao considerar que as ações educativas associadas à contação de histórias, no intuito de privilegiar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, pode tornar-se rica fonte de ensino e aprendizagem com uma forma diferenciada de ensinar.

A teoria cognitiva da aprendizagem vem ao encontro da contação de histórias devido a sua proposta de análise dos processos mentais do ser humano, como a percepção, o processamento de informação e a compreensão. Ausubel (2003) é um dos representantes dessa teoria e suas investigações de caráter psico-cognitivo são imprescindíveis para o entendimento dos processos de aprendizagem humana. Vigotski (1998) também se destaca por sua concepção sócio-dialética, que entende a linguagem como processo dinâmico de interação social. Meirieu (1998) sustenta essa visão cognitiva do ensino e da aprendizagem, a partir de suas ideias contemporâneas, nas quais defende a teoria sócio-construtivista do conhecimento.

Ausubel (2003), ao sugerir a utilização de organizadores prévios, isto é, de informações e recursos introdutórios apresentados antes dos conteúdos com a função de servir de ponte entre os conhecimentos sabidos e os que se devem saber, a fim de resultar em aprendizagem significativa do conteúdo, faz estreita relação com o uso da contação de

histórias. Esses organizadores prévios, (como a contação de histórias) através de suas propriedades, podem servir como elemento atrativo, motivacional aos estudantes, com vistas ao interesse de se aprender.

Esta motivação, necessária à aprendizagem significativa, encontra-se presente nas ideias de Meirieu (1998). Em suas palavras, “a aprendizagem põe frente a frente, em uma interação que nunca é uma simples circulação de informações, um sujeito e o mundo, um aprendiz que já sabe sempre alguma coisa e um saber que só existe porque é reconstruído.” (MEIRIEU, 1998, p. 79). Esse autor traz a figura do “formador”, contudo não aquele que ‘enforma’, e sim aquele que orienta os caminhos e propõe métodos de aprendizagem a seus aprendizes, como o intuito de compartilhar o conhecimento.

Vigotski, representante da linha sócio-interacionista ou sócio-histórica, atribui à interação social um papel fundamental ao desenvolvimento humano, no qual os objetos culturais e as interações com os grupos utilizam-se de símbolos e signos linguísticos como meio de construção do conhecimento.

Na perspectiva vigotskiana, “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança.” (1998, p. 62). Nesta direção, Vigotski (1998) ressalta que para a formação do comportamento e do pensamento é fundamental a interação da criança com o universo social em que está inserida, sobretudo, com os indivíduos mais experientes, adultos ou crianças mais velhas.

Portanto, conforme as indicações dos PCN e dos estudos de pesquisadores que tomam por base a concepção interacionista da aprendizagem, propomos a seguir uma forma de pensar a práxis pedagógica sob o viés da literatura, em especial no que tange à contação de histórias.

3.2 Reflexões sobre a contação de histórias como ação educativa

Para Patrini (2005), contação de histórias é uma prática que se renova e ressurgem na escola. Ora se desenvolve a partir do planejamento do professor, ora a escola recebe a visita de um contador, ora ela permeia os espaços culturais (como feiras do livro e eventos culturais).

Os estudos intencionados neste trabalho sobre a questão da contação de histórias como participante da práxis pedagógica no ensino e na aprendizagem dos conteúdos escolares não pretendem, de forma alguma, destituir a função desta atividade de transmitir beleza, sensibilidade, prazer. Aliás, acredita-se que o caráter artístico da contação de histórias pode servir de elo para o ensino e aprendizado nas diversas disciplinas curriculares e níveis de ensino.

O termo “contação de histórias” utilizado neste trabalho trata-se de um neologismo da Língua Portuguesa referente ao ato de contar/narrar histórias, onde há a presença de um contador/narrador que dá corpo e voz às narrativas.

Em inglês, *storytelling* é o termo correspondente para contação de histórias e há muitos estudos americanos referentes a essa técnica como uma abordagem alternativa para o ensino escolar, como por exemplo os trabalhos de Pellowski (1991), Dailey (1994), Collins e Cooper (2005). A definição de contação de histórias/*storytelling* foge a padronizações, pois os estudiosos e profissionais sobre o assunto a conceituam subjetivamente, conforme suas visões e experiências.

Uma referência para a conceitualização do termo vem da perspectiva de Pellowski (1991) a qual define a contação de histórias como uma arte ou ofício de narrar histórias em prosa ou verso, como uma apresentação diante de uma plateia, as quais podem ser ditas, recitadas, cantadas com ou sem acompanhamento musical ou pictórico e podem ser aprendidas de fontes orais, impressas ou gravações.

Dailey (1994), diretora da National Storytelling Association², diz que a contação de histórias tem o poder de nos ensinar a ter interesse e a pensar de forma clara. Tem como papel principal passar valores, habilidades e informações. E ainda: “[...] ouvir uma história é considerá-la como uma atividade da qual o ouvinte pode aprender alguma coisa e, de fato, espera-se que aprenda alguma coisa.”³ (DAILEY, 1994, p. 3).

Collins e Cooper (2005) a definem dessa forma:

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

² Associação Nacional de Contação de Histórias

³ Tradução livre de: Hearing a story is regarded as an activity from which the listener can learn something and is, in fact, expected to learn something.

hábitos culturais⁴. (COLLINS; COOPER, 2005, p. 1).

Machado (2004) traz que só existe a história quando esta é contada ou lida porque assim torna-se atual para o ouvinte ou o leitor. A autora explica que “Era uma vez” unifica, no momento singular da narração, o passado mítico com o presente único da pessoa que ouve e que a torna presente. Segundo Machado (2004, p. 23) “É a história dessa pessoa que se conta para ela por meio do relato universal.”

Dohme (2011, p. 16) diz que “Contar histórias é uma arte, não há dúvida, mas é arte que pode ser desenvolvida.” Com isso, a autora apresenta sua obra como fonte de incentivo e consulta para quem acredita nesta arte e quer utilizá-la como recurso/caminho educacional.

Referenciamos também Sisto (2012) que, subjetivamente, conceitua a contação de histórias de várias formas, dependendo do enfoque almejado. Em sua obra, definida como uma espécie de manual com caráter teórico-prático para os possíveis aventureiros, especialmente os professores (público-alvo de suas oficinas e cursos), o autor assim se refere à contação: “Contar histórias é o exercício de cidadania e a linguagem artística mais democrática que eu conheço: não exige um espaço fechado nem aparatos e tecnologia específicos. Basta um que conte e um que ouça. E pronto! O banquete está servido!” (SISTO, 2012, p.11). Como também: “[...] contar histórias é a possibilidade, sim, de formar leitores, num verdadeiro ato de subsistência, não só do já inventado, mas do universo que as palavras transcriam para levitar.” (Ibidem, 2012, p.18).

Como integrante do grupo Morandubeté (RJ), Sisto traz a palavra “morandubetar” como ato de contar histórias pelo mundo afora, uma vez que “moranduba” significa história, fábula, conto em tupi-guarani. Quanto ao olhar estético, o autor conceitua a arte de contar assim: “Contar histórias pode ser uma sinfonia. Desde que nesta sinfonia, orquestrada com palavras, entrem todos os instrumentos: do sopro da respiração, ao metal da voz; do dedilhar do corpo, ao ribombar do olhar.” (SISTO, 2012, p. 141).

A contação de histórias pelas crianças, a partir de suas vivências reais ou imaginárias, é uma experiência de grande valor no contexto escolar. Autores como Collins e Cooper (2005) escrevem que ao escutar as narrativas dos estudantes, o docente os conhece melhor, percebe o que faz sentido a eles e, assim, pode formular perguntas e

⁴ Tradução livre de: To define storytelling or storytelling 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.

comentários que contribuam para a melhoria de suas aprendizagens. Segundo os autores, “O conhecimento narrativo é experiencial e adquirido culturalmente. Ele é o melhor meio disponível para os estudantes organizarem suas experiências e compreenderem a si mesmos.”⁵ (COLLINS; COOPER, 2005, p. 4).

Os autores fazem a ressalva de que não são apenas os estudantes que contam histórias na sala de aula, mas também o docente e que ambos são *teacher-tellers*⁶ quando a contação de histórias é utilizada como uma estratégia de ensino.

A menção feita ao caráter experiencial das narrativas pelos autores supracitados remete-nos a Benjamin (1994), cujo cerne de sua filosofia é a “experiência” produtora de narrativas espontâneas. Sobre isso, o autor escreve que a arte de narrar está em processo de extinção, sendo raros os indivíduos que sabem narrar de modo devido. Embora seu texto “O narrador” tenha sido escrito em 1930, suas considerações são muito atuais. O autor chama a arte de narrar de “a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, p. 198) sendo que estas são as fontes recorridas pelos narradores, os quais caracterizam-se por ter senso prático. Assim ele refere-se à narrativa:

Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se ‘dar conselhos’ parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. (BENJAMIN, 1994, p. 200).

Benjamin (1994) também chama a atenção para o aspecto conciso das histórias, o qual foge das análises psicológicas e, por isso, facilita a memorização das narrativas, fazendo com que o ouvinte as assimile à sua própria experiência e tenha vontade de recontá-las. O narrador/contador ao utilizar-se da linguagem e do simbolismo presentes em seu corpo e voz desencadeia uma troca mútua de emoções, devido à identificação com a vivência do outro. Portanto, o caráter literário e artístico advindo dessa narração permite um movimento sócio-dialético, uma interação, entre quem narra e quem ouve.

As narrativas simples, conforme Ausubel (2003) destaca, são apreendidas mais rapidamente do que complexas ideias filosóficas ou complicados textos científicos. Isto deve-se, entre outros fatores (tais como, a atenção, a curiosidade, o interesse) ao seu

⁵ Tradução livre de: Narrative knowledge is experiential and cultural knowing. It is the best means available for students to organize their experiences and make meaning for themselves.

⁶ Professores-contadores

aspecto familiar, o qual torna o conteúdo narrado mais significativo e compreensível. Dessa forma, o ato de narrar histórias possibilita o estabelecimento firme de ideias na estrutura cognitiva.

De acordo com o exposto acima, a proposta de se trabalhar a contação de histórias como uma estratégia pedagógica para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares não se baseia na difusão de informações prontas ou imediatas, que privam a livre interpretação, o imaginário e a fantasia, como usualmente ocorre no meio televisivo, e com as quais as crianças já estão acostumadas. Ao contrário, essa ação educativa carrega em si a marca da insuperabilidade textual, isto é, histórias que sobrevivem ao tempo, que são sempre diferentes, renovadas, pois a palavra está em constante reelaboração.

Conforme Collins e Cooper (2005), o poder da contação de histórias ocorre da confluência de uma história, uma plateia e um contador, e “[...] a convergência de uma história cuidadosamente escolhida, uma contação profunda, e uma plateia envolvida é chamada de encantamento.”⁷ (COLLINS; COOPER, 2005, p. 31). Esse caráter sedutor da contação de histórias permite considerá-la como método pedagógico propulsor de significativas aprendizagens e consequente desenvolvimento cognitivo do pensamento.

Através de uma perspectiva teórico-poética, Machado (2004) investiga a aprendizagem resultante do contato com a arte de contar histórias e, em consonância com Benjamin traz a questão da “experiência”. Assim ela se refere à contação de histórias:

Acredito que o momento de contar histórias e também o trabalho que se possa fazer com elas tem uma função, digamos, em si e ao mesmo tempo uma função ligada ao papel que o exercício da imaginação desempenha no processo de construção de conhecimento como um todo.

O contar histórias e trabalhar com elas como uma atividade em si possibilita um contato com constelações de imagens que revelam para quem escuta ou lê a infinita variedade de imagens internas que temos dentro de nós como configurações de experiência. (MACHADO, 2004, p. 27).

Em seus estudos, a autora também faz menção ao processo de aprendizagem desencadeado pela contação de histórias. Segundo ela, a criança que ouve histórias, internaliza e familiariza-se com a estrutura narrativa. Dessa forma, o professor pode proporcionar situações em que a criança vivencie as partes do conto, sua sequência e as presentes ligações, como também o estudo das funções das palavras, a forma como os elementos estão organizados na composição das frases, a fim de produzir significados.

⁷ Tradução livre de: the coming together of a carefully chosen story, a heartfelt telling, and an engaged audience is called enchantment.

Como exemplo, Machado fala dos adjetivos, os quais conferem vivacidade e colorido à narrativa, e sob esses efeitos, dentro do texto, pode haver uma melhor compreensão sobre a função qualificativa dessa classe de palavras.

Machado (2004, p. 29) deixa bem claro sua posição quanto ao uso do conto como ponto de partida para a aprendizagem dos conteúdos escolares: “[...] é importante que não sejam reduzidos a meras estratégias didáticas. É fundamental que o movimento de aprender parta da busca da significação do conto para o estudo da gramática e não o contrário.”.

Como fatores importantes sobre a contação de histórias, a autora cita vários tipos de aprendizagens/experiências que podem advir da narrativa oral, tais como: as experiências de tornar-se humano no tempo do “Era uma vez”; de valores humanos; de modos de percepção e afetividade; de integridade e de crítica.

A intencionalidade defendida por Meirieu (1998) também está presente nas afirmações de Machado (2004, p. 70), quando esta diz que “A intenção é o que move e dá sentido à experiência de contar histórias. [...] Por um lado, ela orienta o aprendizado, determinando as escolhas de repertório e demais recursos externos, os caminhos a serem seguidos. Por outro, situa a audiência numa determinada frequência de escuta.”.

Dohme (2011) traz em seu guia para desenvolver habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história que estas podem ter a função de educar, indo além do encantamento. Para tanto, deve haver a escolha, o estudo e a preparação adequada da história, as quais ao serem recebidas “[...] desencadeiam processos mentais que levarão à formação de conceitos capazes de nortear o desenvolvimento em valores éticos e voltados para a formação da autoestima e a cooperação social.” (DOHME, 2011, p. 7).

Dentre os vários motivos elencados pela autora, pelos quais as histórias podem ser ferramentas de trabalho, destacamos o que diz respeito aos vários aspectos educativos, cujos enfoques podem ser as características internas dos ouvintes: caráter, raciocínio, imaginação, criatividade, senso crítico e disciplina. Segundo Dohme (2011, p. 29),

Todas as histórias contribuem de uma forma ou de outra para a educação, porém diferenciam-se quanto a intensidade e características. Uma desenvolve a imaginação, outras o senso crítico, por exemplo. O mesmo se dá com a questão de valores. É preciso destacar os aspectos éticos de cada história para poder enfatizá-los na sua adaptação e narração.

Dessa maneira, o educador precisa ter clareza nos objetivos educacionais que pretende com cada história, a fim de facilitar seu planejamento curricular. Isso acontece mediante o estudo da narrativa e das formas de reforço dos elementos, os quais se pretende trabalhar com os alunos.

Portanto, a contação de histórias pode subsidiar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares sem perder seu valor estético e artístico. Questões pontuais das disciplinas curriculares abordadas nas histórias narradas, encenadas, cantadas podem trazer resultados positivos à aprendizagem significativa do conteúdo e ao aluno como participante ativo do seu meio social. Segundo Contreras (1997), essa capacidade criativa do educador para resolver as situações-problema e para o melhoramento da prática educativa, representa a ação de um profissional reflexivo.

A autonomia no contexto da prática docente, entendida como um processo permanente de construção permite ao professor a análise crítica de seu fazer, o aprimoramento de sua práxis pedagógica e a elaboração de argumentos para o trabalho que deseja desenvolver.

4 METODOLOGIA: o percurso escolhido para encontrar as histórias

Produzir ciência no campo da Educação não é tarefa fácil. Revisitar a nossa formação de professores, em vistas de produzir um conhecimento através de processos de interação de nós mesmos com os outros é uma aventura, a qual, segundo Morin (2007), apresenta um caráter aberto e contínuo. Nela, nós, pesquisadores, constituímos-nos como

sujeitos ativos e, dessa forma, temos consciência do percurso científico do qual fazemos parte.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (1987) “Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento [...]” (SANTOS, 1987, p. 53). Por isso, nossa leitura de mundo, marcada pela bagagem cultural que carregamos, torna a atividade de pesquisa complexa e, essa complexidade está associada à maneira como lidamos e controlamos nossa subjetividade, a fim de colaborarmos para um bem comum nas questões que tangem aos processos sociais. Diante disso, citamos Najmanovich (2003) que diz:

Fazer honra à complexidade nos leva hoje a dedicar-nos à tarefa de insuflar sentido. É necessário para isso rastrear a rica rede de relações na que um acontecimento há sido tecido, tratar de expandir o universo dimensional de nossa experiência e de nossa historização, sabendo sempre que é impossível seguir todas as pistas, ou suspeitar ao menos da sua existência – entre outras coisas porque vão surgindo em nossa própria atividade de elaboração. (NAJMANOVICH, 2003, p. 60).

O envolvimento com o objeto de estudo permite-nos fornecer veracidade em nosso estudo, contudo, alguns desvios inerentes a nossa pequenez humana podem ocorrer durante o caminho científico. De acordo com a autora, é impossível “seguir todas as pistas”, porque pesquisar em Ciências Humanas é arriscar-se aos erros, aos desvios no meio do caminho e isso é fazer o que Morin (2007) denomina *Ciência com Consciência*.

Nesse ínterim, destacamos os estudos de Bachelard, o qual defende a prática da humildade acadêmica e o poder da autocrítica visto que, como pesquisadores, produzimos um tipo de construção sobre um conhecimento, todavia, esse conhecimento é limitado e limitador. Conforme o autor, “O conhecimento geral é quase fatalmente conhecimento vago.” (BACHELARD, 1996, p. 90).

Portanto, a pesquisa temática realizada nesta dissertação, cujo objeto de estudo é a contação de histórias como ferramenta metodológica, ou seja, como subsídio para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares, visa propiciar um diálogo entre os diversos autores envolvidos nessa questão, através de uma interlocução. O diálogo estabelecido pretende discorrer sobre as tendências em termos de foco temático sobre a contação de histórias, presentes nas dissertações e teses brasileiras, a forma como essa prática está inserida na práxis pedagógica nos temas presentes e se está vinculada à formação docente.

As palavras de Najmanovich (citadas logo a seguir) traduzem o que almejamos propor diante da historicidade das práticas de ensino e aprendizagem na Educação Básica (as concepções pedagógicas adotadas em diferentes períodos de tempo, seus problemas e conseqüentes mudanças). Também lançamos um olhar para o lugar ocupado pela Literatura na sala de aula, especificamente, o lugar da contação de histórias durante o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares. Conforme a autora, “A herança cultural não é optativa, não se pode rechaçar ou desconhecer, mas é a partir dela e nela que encontramos os problemas e propomos mudanças.” (NAJMANOVICH, 2003, p. 17).

A fim de compreender e reconstruir conhecimentos sobre a contação de histórias e sua contribuição no contexto escolar, através da análise de textos existentes no banco de dados da CAPES, produzidos no período de 1999 a 2011, utilizamos como metodologia a abordagem qualitativa com objetivo exploratório e a pesquisa bibliográfica como procedimento técnico (GIL, 2009). Para a análise dos dados utilizamos a Análise Textual Discursiva apresentada por Moraes e Galiazzi (2007).

A abordagem qualitativa se aplica a esta pesquisa devido ao intuito de se compreender o fenômeno da contação de histórias nas práticas docentes, visto como relevante e significativo no contexto educacional, particularmente a manifestação deste no ensino e na aprendizagem dos conteúdos escolares.

O trabalho investigativo contempla o objetivo de pesquisa exploratório, na medida em que propõem explorar textos já manifestos a fim de proporcionar uma “visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.” (GIL, 2009, p. 27). O tema de pesquisa possibilita esse nível de pesquisa.

Para o delineamento do trabalho consideramos a pesquisa bibliográfica como procedimento técnico. Essa pesquisa desenvolveu-se a partir de material já elaborado e publicado no banco de teses da CAPES, cujo recorte de tempo é de 1999 a 2011. Segundo Gil (2009, p. 50), “Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo.”

Para a análise do material que consiste no *corpus* desta pesquisa, utilizamos a Análise Textual Discursiva, uma ferramenta para pesquisas qualitativas de caráter hermenêutico e dialético, a qual, segundo Moraes e Galiazzi (2007),

[...] pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 112).

A Análise Textual Discursiva (ATD) assemelha-se à Análise de Conteúdo proposta por Moraes (1999). O método segue basicamente as mesmas etapas, possui um eixo de características comuns, cujas diferenças se apresentam no grau ou na intensidade das mesmas.

O interesse por este método de pesquisa justifica-se pelas manifestações do discurso sobre a contação de histórias. Dessa forma, examinamos os enunciados manifestados por diferentes sujeitos, com a finalidade de compreender as relações possíveis de serem estabelecidas entre eles.

Com a pretensão de compreender o fenômeno da contação de histórias como ação educativa no contexto escolar utilizamos como apoio teorias *a priori*, conforme capítulo anterior, já que não há pesquisa sem um olhar teórico, mesmo que eventualmente implícito.

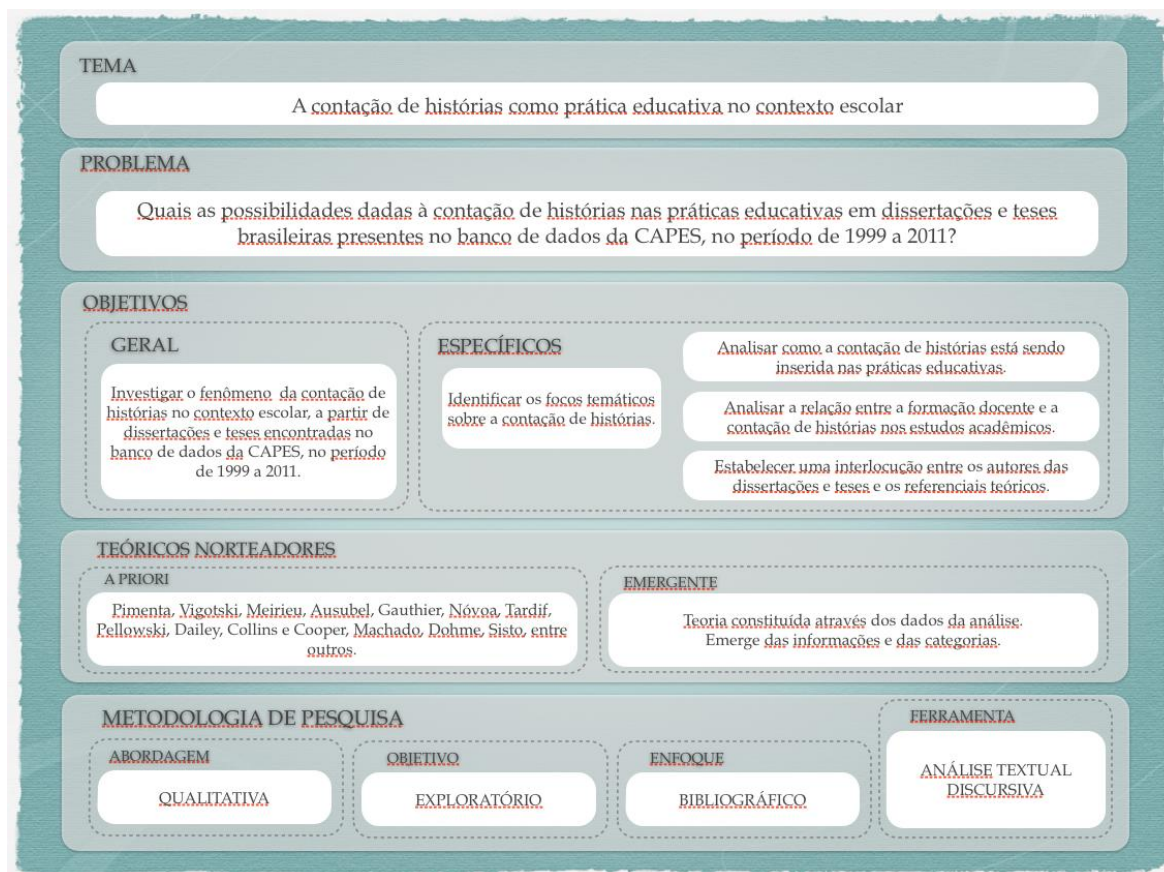
O trabalho também foi concebido a partir das teorias emergentes, as quais evidenciam-se de teorias implícitas nos discursos do material do *corpus* de pesquisa. De acordo com Moraes e Galiazzi (2007, p. 159), a ATD estrutura-se dos dois modos teóricos, porém “A partir de seu viés hermenêutico ela se aproxima de forma decisiva das teorias emergentes, movimentos de teorização que se originam nas manifestações discursivas dos sujeitos das pesquisas.”.

A seguir, apresentamos o delineamento da pesquisa, expondo sua organização metodológica.

4.1 Organização metodológica da pesquisa

A título de exemplificação e para uma melhor visualização e compreensão do caminho metodológico desta pesquisa, a estrutura organizacional está representada através da Figura 1.

Figura 1 – Modelo de organização metodológica do projeto de pesquisa



Fonte: A autora (2013).

4.2 Caminhos metodológicos da Análise Textual Discursiva

Com o intuito de compreender os fenômenos investigados de forma participativa, seguimos as etapas propostas por Moraes e Galiazzi (2007), as quais auxiliaram na definição e consequente análise do *corpus* de pesquisa. Registramos aqui que a pesquisa bibliográfica demandou tempo e fôlego da pesquisadora, por tratar-se de um vasto material escolhido para estudo. No entanto, os resultados obtidos fornecem um panorama geral sobre a prática da contação de histórias no meio escolar, o qual pode auxiliar com informações relevantes aos interessados sobre o assunto.

4.2.1 Unitarização

Momento de separação, isolamento e fragmentação: nesta fase da pesquisa definimos e identificamos as unidades de análise. Para isso, fizemos a leitura e a significação que corresponderam à atribuição de significados à leitura dos textos de forma

subjetiva e objetiva, ou seja, além da interpretação, a compreensão. Conforme Moraes e Galiuzzi (2007, p. 14) “Tanto uma como outra forma de leitura, entretanto, constituem interpretações que os leitores fazem a partir de seus conhecimentos e teorias, dos discursos em que se inserem.”.

O conjunto do material a analisar, segundo Moraes e Galiuzzi (2007), corresponde ao *corpus*, isto é, a um conjunto de documentos rigorosamente selecionados e delimitados. Conforme os autores, o *corpus* (também chamado de “dados”) é a matéria-prima da análise textual e constitui-se de produções textuais relativas a um determinado fenômeno e produzidas em tempo e contexto específicos, podendo ser documentos já existentes ou construídos para a pesquisa.

A fim de se estabelecer o *corpus* de pesquisa deste projeto, no qual tencionamos analisar as dissertações e teses produzidas no período de 1999 a 2011, presentes no banco de dados da CAPES, procedemos ao levantamento de dados, isto é, produzimos um mapeamento organizacional do material encontrado de acordo com o descritor/assunto: “contação de histórias”, julgado pertinente ao problema de pesquisa.

Tal organização é justificável, pois nos permitiu melhor perceber o todo a ser estudado/analísado, como o autor, o ano, o título do trabalho, a Instituição de Ensino Superior (IES), a área, as palavras-chave, a metodologia e o enfoque da pesquisa, a partir do descritor escolhido, conforme **APÊNDICES A e B**. Essa visão geral, juntamente com a leitura dos trabalhos, possibilitou uma melhor categorização correspondente às semelhanças que aproximaram as unidades do *corpus*.

Sendo o propósito da presente pesquisa analisar textos que versem sobre a contação de histórias no contexto escolar como uma ação educativa, no período de 1999 a 2011 (perpassando, então, por 13 anos), acreditamos que os trabalhos selecionados para esta investigação forneceram uma visão geral sobre o problema de pesquisa em questão:

Quais as possibilidades dadas à contação de histórias nas práticas educativas em dissertações e teses brasileiras presentes no banco de dados da CAPES, no período de 1999 a 2011?

Dessa forma, procuramos colocar em evidência o tratamento experimentado pelo tema. O critério de seleção do *corpus* de pesquisa responde aos princípios abaixo:

- a) Espaço temporal: de 1999 a 2011.

Quanto ao período escolhido, estipulamos o de 1999 a 2011. O ano inicial foi delimitado em 1999, porque foi nesse ano que encontramos a primeira investigação publicada no banco de dados da CAPES sob o descritor “contação de histórias”, nível Mestrado. Curiosamente, a primeira tese aparece em 2001 e pertence ao mesmo autor da primeira dissertação. O ano final foi demarcado em 2011 porque os trabalhos no banco de dados da CAPES referentes a 2012 foram inseridos no segundo semestre de 2013 e o mesmo manteve-se fora do ar por mais de dois meses após esse período. Portanto, não podemos acessar os dados atinentes às dissertações e teses defendidas no ano de 2012.

b) Descritor/assunto: contação de histórias

A escolha pelo descritor “contação de histórias” deve-se ao fato de a pesquisa se focar na contação de histórias como ação educativa no contexto escolar. Pesquisando por esse descritor/assunto, acreditamos que as teses e dissertações representaram material significativo para análise. Já, os descritores “práticas educativas” e “formação docente”, também tencionados como assuntos a serem pesquisados nesta investigação, caracterizaram-se como muito abrangentes, fato que tornaria o trabalho mais amplo e poderia desviar o foco temático pretendido, uma vez que os textos não necessariamente contemplariam a contação de histórias na práxis pedagógica educativa.

c) Área de concentração: Educação.

A área escolhida deve-se ao fato de a presente pesquisa ser originada e orientada através do Programa de Pós Graduação em Educação do UNILASALLE, cuja linha de pesquisa é: Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas. Conforme a ementa, essa linha de pesquisa investiga o fenômeno educativo colocando em evidência a análise dos modelos de formação docente inicial e continuada e suas traduções na prática educativa, nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Procura aprofundar as concepções teóricas que orientam as ações educativas e propõe estratégias de intervenção nos sistema de ensino em suas diferentes modalidades (formal, não-formal, educação básica e ensino superior)⁸.

Logo, o tema de pesquisa escolhido para o trabalho, seu enfoque metodológico, bem como o descritor/assunto que ajudaram na composição do *corpus* de pesquisa estão atrelados à área da Educação.

De acordo com os critérios estabelecidos acima, o *corpus* de pesquisa constituiu-se, primeiramente de: 85 textos a partir do banco de dados da CAPES (de 1999 a 2011),

⁸ Disponível em: <http://www.unilasalle.edu.br/canoas/pagina.php?id=758> acessado em 04/11/2012.

divididos em 75 dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado. Ressaltamos que na qualificação do projeto, os professores presentes na banca orientaram que fosse feita uma filtragem do material para que se reduzisse o número de trabalhos a serem analisados, uma vez que a pesquisa bibliográfica exige um trabalho detalhado que demanda fôlego e tempo do pesquisador. Diante das observações obtidas na qualificação, procedemos à leitura dos resumos e, quando necessário, à leitura na íntegra das teses e das dissertações para delimitar o número de trabalhos.

Após essa filtragem, o número de textos sofreu uma redução, pois conforme Moraes e Galiazzi (2007):

[...] no encaminhamento da análise textual discursiva e de aprofundamento das leituras do “corpus” é necessário submeter os textos a um processo de fragmentação, de focalização de aspectos específicos, resultando daí unidades de análise pertinentes ao objeto de pesquisa. Esse processo permite identificar e destacar aspectos importantes que despontam nos textos analisados e que serão submetidos à categorização na continuidade da análise. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 116).

Portanto, o encaminhamento das análises, permitiu a filtragem do material e dos 85 trabalhos previamente encontrados, selecionamos 47. Essa redução justifica-se devido a algumas dissertações e teses focarem a temática da contação de histórias e a inclusão social, outras por abordarem os contadores de histórias profissionais ou apenas as contações de histórias regionais sem vínculo à escola ou ao meio acadêmico e, ainda, por algumas versarem sobre o assunto como método clínico e terapêutico. Sendo nosso foco de pesquisa a contação de histórias no contexto escolar, optamos por incluir na análise textual discursiva os trabalhos que manifestavam esse conteúdo.

Para tanto, organizamos o material mediante pesquisa às IES, nas quais os autores disponibilizaram os trabalhos. Algumas dissertações e teses foram requisitadas diretamente aos autores, pois as mesmas não se encontram disponíveis no meio digital.

O Quadro 1 apresenta os 47 volumes que constituíram o material de análise desta pesquisa bibliográfica.

Quadro 1 – Dissertações e Teses contempladas para análise

Categorias	Dissertações	Teses	Não localizados	Localizados	Total
Formação Docente	11	01	04	08	12
Educação Infantil	11	01	01	11	12
Ensino Fundamental	22	01	01	22	23
Total	44	03	06	41	47

Fonte: A Autora (2013)

De acordo com o Quadro 1, dos 47 trabalhos escolhidos para análise por contemplarem o tema de pesquisa desta dissertação, 6 (seis) não foram encontrados no meio digital e os autores não retornaram o contato via *e-mail*.

Ressaltamos que, outros cinco trabalhos acadêmicos não estavam disponibilizados *online*, porém, após contato com os autores via *e-mail*, estes retornaram a mensagem mostrando-se entusiasmados com a pesquisa, uma vez que seus trabalhos contribuiriam com a investigação pretendida.

Exemplificamos os contatos feitos mediante as transcrições abaixo, obtidas através do correio eletrônico:

DE: Bernadete <bernadete@cetfaesa.com.br>	
PARA: janainace@gmail.com	13 de Fevereiro
RE-Dissertação de Mestrado	
<p>Janaina,</p> <p>Estou anexando para você minha dissertação em duas partes, espero podê-la ajudar. Na biblioteca da Universidade Federal do Rio de Janeiro [UNIRIO] você a encontrará encadernada. Mande notícias sempre sobre sua pesquisa, Grande abraço,</p> <p><i>Profª Bernadete Poey's / Pedagoga-Orientadora Educacional</i> <i>Coordenadora do curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos-CETFAESA - Vitória/ES</i></p> <p><i>email alternativo: prof.bernadete@hotmail.com</i> <i>Endereço do currículo na plataforma Lattes: http://lattes.cnpq.br/3159446091992187</i></p>	

DE: Simone Nepomuceno <simonenepolemos@hotmail.com>	
PARA: janainace@gmail.com	13 de Fevereiro
RE-Dissertação de Mestrado	
<p>Janaina,</p> <p>Olá Janaina! É um prazer! Espero que possa contribuir contigo. Envio em anexo para ti a minha dissertação e qualquer dúvida pode entrar em contato Abraços, Simone Nepomuceno</p>	

DE: Ana Paula do Prado <app_anapaulaprado@yahoo.com.br>	
PARA: janainace@gmail.com	14 de Fevereiro
RE-Dissertação de Mestrado	
<p>Olá Janaina;</p> <p>Que bom que minha pesquisa poderá contribuir com a sua. Se você digitar no google Ana Paula do Prado Campo Erê-SC vai ter acesso ao arquivo com minha pesquisa. Alguém indicou minha pesquisa à você? Vamos conversando!</p>	

DE: Viviane Klein <viviane.klein@terra.com.br>	
PARA: janainace@gmail.com	19 de Fevereiro
RE-Dissertação de Mestrado	
<p>Janaína,</p> <p>segue em anexo a minha dissertação. Espero que ela possa te ajudar!</p> <p>Abraço,</p> <p>Viviane</p>	

DE: Rosane Lunardelli <lunardelli@uel.br>	
PARA: cristiano.apache@gmail.com	19 de Fevereiro
RE-Dissertação de Mestrado	
<p>Cristiano, bom dia!</p> <p>Segue em anexo minha dissertação. Espero que ela seja útil!!!</p> <p>att Rosane</p>	

Nesta última transcrição, a autora enviou o arquivo do trabalho para o *e-mail* de <cristiano.apache@gmail.com>, marido desta pesquisadora, pois na ocasião o mesmo estava auxiliando na busca do material.

Também recorreremos ao empréstimo físico, quando possível, como foi o caso do trabalho de Bermudez (2005) o qual procedemos ao empréstimo do mesmo na biblioteca da PUCRS, já que a versão eletrônica não estava disponível.

Os 6 (seis) trabalhos não encontrados foram defendidos nas seguintes IES: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade de Uberaba, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sendo que não foram disponibilizados para consulta virtual.

Embora tenham sido feitas tentativas de contato via *e-mail* para os autores ou por telefone para as Universidades, não recebemos o retorno. Dessa forma, estes trabalhos não puderam fazer parte da análise desta pesquisa. Esclarecemos que os *e-mails* foram encontrados no Currículo Lattes⁹ dos pesquisadores e os telefones das IES de defesa dos trabalhos, mediante consulta na Internet.

Em vista disso, o *corpus* desta pesquisa bibliográfica abrangeu 41 textos acadêmicos (39 dissertações e 2 teses) e, a partir deste material, iniciamos à etapa da Unitarização, procedendo à desmontagem ou desintegração dos textos, cujo foco centrou-se nos detalhes e nas partes componentes do texto, de onde surgiram as análises de dados e de significados, as quais definem as categorias *a priori* ou emergentes.

Na continuação, houve a fase do envolvimento ou da impregnação, isto é, ocorreu o envolvimento intenso com as informações do *corpus* e consequente análise rigorosa, com exploração dos diversos significados em diferentes expectativas. Constituiu-se de uma fase exigente e trabalhosa do projeto de pesquisa.

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2007, p. 22), “Uma análise rigorosa supõe sempre uma leitura cuidadosa, aprofundada e pormenorizada dos materiais do “corpus”, garantindo-se no mesmo movimento a separação e o isolamento de cada fração significativa.” Os autores chamam esse de processo de “levar o sistema ao caos”.

Assim, as leituras nos possibilitaram estabelecer e entrelaçar relações, o que nos levou a uma outra fase da pesquisa, a qual expomos a seguir.

4.2.2 Categorização

A categorização constituiu-se do momento de estabelecer relações, reunir semelhantes, construir categorias. Segundo Moraes e Galiuzzi (2007, p. 116) “Categorizar ou classificar um conjunto de materiais é organizá-los a partir de uma série de regras. É produzir uma ordem a partir de um conjunto de materiais desordenados [...]” Nessa fase da pesquisa, há movimentos que precisam ser seguidos, a fim de que a ATD possa ser produtiva.

Primeiramente, reunimos os elementos semelhantes, a nomeação e definição das categorias. Essa categorização ocorreu através da combinação ou não dos métodos indutivos, dedutivos e intuitivos (*insights*).

⁹ Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br>>

Quanto às propriedades das categorias, estas necessitavam ser pertinentes aos objetivos e ao objeto de análise, portanto, procuramos validar as categorias que propiciavam nova compreensão sobre os fenômenos pesquisados, as quais caracterizam-se por ser mais holísticas e globalizadas. Dessa forma, a pesquisa compreendeu três categorias de análise: **Fomação Docente, Educação Infantil e Ensino Fundamental**, sendo que esta última subdividiu-se em: Anos Iniciais e Anos Finais. Ressaltamos que apenas 1 (uma) dissertação abrange o Ensino Médio e que a mesma foi categorizada como Ensino Fundamental por focar também este nível de ensino. Decidimos que a tese de Dohme (2008) fará parte da categoria Ensino Fundamental por abordar a contação de histórias entre adultos e crianças fazendo referência a professores, pais e crianças de várias idades.

Observamos também que, além de apenas 1 (um) trabalho abordar brevemente a contação de histórias no Ensino Médio, nenhum trabalho focou a Educação de Jovens e Adultos – EJA – como também o Ensino Profissional. Quanto ao Ensino Superior, a contação de histórias aparece através de oficinas ministradas pelas pesquisadoras. No que concerne ao trabalho docente, percebemos que o assunto é tratado eventualmente em cursos de Formação Continuada para uma escola específica ou apenas para alguns professores que tenham interesse, sem que haja um trabalho mais abrangente e interdisciplinar, questões estas que serão discutidas no Capítulo 6 – Considerações Finais.

Após a categorização, a investigação compreendeu uma parte intensa, rigorosa e criativa: a categorização e sua relação com as teorias, onde as categorias foram relacionadas com autores pertinentes.

Para terminar essa etapa do caminho metodológico foi necessário produzir argumentos em torno das categorias. A desorganização produzida no momento da Unitarização suscitou novos significados a partir das combinações estabelecidas na Categorização. Dessa forma, a ATD “[...] valoriza argumentos qualitativos, movendo-se do verdadeiro para o verossímil, daquilo que é provado por argumentos fundamentados na lógica formal para o que é fundamentado por meio de uma argumentação dialética rigorosa.” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 30).

4.2.3. Descrever e Interpretar

Momento de comunicação dos resultados, resultantes do sistema de categorias, o qual tem por finalidade a construção de um metatexto, expressando uma nova concepção dos fenômenos investigados na pesquisa. Nesse momento, como pesquisadoras, intervimos nos discursos e assumimos nossa autoria na produção da escrita.

O encaminhamento do metatexto foi organizado em duas etapas: a descrição e a interpretação. A primeira disse respeito à produção de enunciados que enumeram qualidades, características, etc., do fenômeno descrito. Essas informações emergiram dos diferentes elementos analisados pelas categorias. Já, a interpretação definiu-se como pontes entre a descrição e a teoria que serviu de base para a pesquisa. Segundo os autores, “Interpretar é teorizar sobre o objeto de pesquisa. É tentar explicá-lo [...]. É mostrar novas compreensões atingidas dentro da pesquisa.” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 125).

Os produtos de análise tornam-se válidos, pois fizemos a inserção de falas e citações dos textos estudados na produção textual do metatexto, bem como dos diálogos com os teóricos que tratam dos temas. Dessa forma, a validação dos resultados de análise é o produto das interlocuções empíricas e teóricas realizadas durante a pesquisa.

4.2.4 Teorização

Consistiu-se no momento de avançar na compreensão: a qualidade da pesquisa atrela-se à profundidade e à qualidade das descrições, interpretações e, sobretudo, à teorização. Conforme os autores estudados:

Dentro da ideia da relação entre categorização e teorização podemos afirmar que a construção e reconstrução de um conjunto de categorias no interior do processo da análise textual é um esforço nunca inteiramente concluído de teorização e de reconstrução teórica. Nesse sentido, o conjunto de categorias resultante de uma análise textual discursiva pode ser compreendido como o arcabouço teórico que ajuda a compreender o fenômeno investigado. Envolver-se num processo de categorização, portanto, é encaminhar uma teorização sobre o objeto de pesquisa. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 126-127.).

A teorização aconteceu através de dois processos diferentes, mas por vezes complementares: a utilização de teorias *a priori* e o trabalho com teorias emergentes. O primeiro, referente a teorias previamente escolhidas para iniciar o trabalho, as quais auxiliaram nos momentos de categorização e interpretação. O segundo diz respeito à construção de teorias durante o processo de pesquisa, as quais emergiram das categorias construídas e do diálogo com os autores do *corpus*.

Os momentos de unitarização, categorização, descrição e interpretação encaminham a pesquisa ao processo de teorização, cuja profundidade confere qualidade à pesquisa.

4.2.5 Auto-organização e emergência

Nesta etapa houve o momento de autoria através da escrita: a auto-organização e emergência propiciaram os resultados significativos da análise textual, embora, correspondam a processos intuitivos. A impregnação do material de análise possibilitou a imersão a novas formas de compreensão dos fenômenos investigados.

Nessa etapa, como pesquisadoras configuramo-nos como sujeitos históricos, capazes de intervir nos discursos investigados e de assumir a autoria na construção de resultados. A impregnação no trabalho de pesquisa conduziu à emergência de compreensões novas e criativas aprendizagens constituídas através da auto-organização.

Conforme Gatti (1999, p.11), “[...] o método de trabalho precisa ser vivenciado em toda a sua extensão, pela experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeços, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa.” Somos conscientes de que este é um trabalho no qual a insegurança a respeito do tratamento do conteúdo esteve sempre presente, contudo, reiteramos que isso é uma característica da pesquisa e que as inseguranças foram se dissipando à medida que a impregnação foi se tornando maior e fazendo sentido no desenvolvimento da Análise Textual Discursiva.

5 CATEGORIAS: em cada etapa uma possibilidade de ensinar e de aprender

Este capítulo constitui-se da análise do material do *corpus* de pesquisa, isto é, das interlocuções estabelecidas entre os 41 trabalhos analisados, sendo 39 dissertações e 2 teses. Confessamos que esta etapa da pesquisa foi trabalhosa, pois exigiu disponibilidade

para a leitura e análise de muitos trabalhos, sendo que cada um deles possui, em média, 150 laudas.

Outrossim, conforme íamos procedendo à leitura, fomos entrelaçando as teorias *a priori*, escolhidas para iniciarmos a pesquisa, com as teorias emergentes, as quais foram surgindo no decorrer da análise.

O estudo permitiu a categorização dos trabalhos acadêmicos em três categorias de análise: **Formação Docente**, **Educação Infantil** e **Ensino Fundamental**, sendo que esta última subdividiu-se em Anos Iniciais e Anos Finais. Dispomos a seguir, o desenvolvimento das análises.

5.1 Formação Docente

A leitura, na íntegra, das dissertações e teses, inseridas no *corpus* desta pesquisa e localizadas em meio digital e impresso, permitiu a associação de oito trabalhos à categoria Formação Docente.

Justificamos esta escolha devido às temáticas adotadas pelas autoras, as quais envolvem a formação inicial ou continuada de professores, questões de ensino e aprendizagem, bem como a práxis pedagógica presente no cotidiano escolar.

No Quadro 2, apresentamos os autores, o ano, o título do trabalho, a IES em que ocorreu a defesa, a área, as palavras-chave e a metodologia por eles adotada em suas pesquisas.

Conforme o Quadro 2, as dissertações foram defendidas em IES públicas e privadas de três Regiões Brasileiras: Sul (3), Sudeste (4) e Centro-Oeste (1).

O recorte de tempo destes trabalhos acadêmicos, conforme o banco de dados da CAPES, situa-se entre 2002 e 2009. A predominância metodológica é a da abordagem qualitativa dos dados, cujo enfoque mais utilizado é o da entrevista.

Quanto à área evidencia-se o aspecto natural à Educação, uma vez que os trabalhos discorrem sobre o fenômeno educativo pesquisado, bem como sobre a formação inicial e continuada de professores.

Os achados serão discutidos na sequência.

Quadro 2 – Dissertações que contemplam a categoria Formação Docente

Nº	Autor	Ano	Título	IES	Área	Metodologia
1	Rosane Suely Alvares Lunardelli	2002	A função discursiva da digressão na contação de histórias	UEL (PR)	Estudos da Linguagem	Qualitativa
2	Lúcia Maria da Cruz Fidalgo	2003	Cadê a escola que estava aqui? Uma procura e alguns indícios de uma escola, colhidos através da leitura das histórias infantis	UFF (RJ)	Educação	Qualitativa
3	Adriana Beatriz da Silva Fonseca	2004	“Era uma vez”... : a prática docente revisitada pela contação de histórias	UNIUBE (MG)	Educação	Quali-quantitativa Entrevistas
4	Adriana Lino Alcântara Manzan	2005	Contando histórias na sociedade do espetáculo	PUC Goiás (GO)	Educação	Qualitativa Entrevista
5	Eleni Santiago Seidel	2007	O professor, a história e a criança: as aventuras e desventuras entre o ERA uma vez e o FORAM felizes para sempre	UFSC (SC)	Linguística Aplicada	Qualitativa Pesquisa-ação
6	Danielle de Fátima Lourinho Pacheco	2009	A formação de professores-contadores de histórias, como proposta para o letramento e desenvolvimento de oralidade, leitura, cognição e afetividade	UNITAU (SP)	Linguística	Qualitativa Oficina
7	Gislene Aparecida da Silva Santos	2009	A arte de contar histórias: um recurso didático para a formação de leitores	UNINOVE (SP)	Educação	Qualitativa Entrevista
8	Maria da Graça Chabalgoity do Nascimento e Silva	2009	A relevância da dimensão estética no ensino: uma experiência de professoras em formação no projeto contação de histórias	UNISINOS (RS)	Educação	Qualitativa Entrevista semiestruturada

Fonte: A Autora (2013)

Iniciamos a interlocução entre as autoras das dissertações com o trabalho de Pacheco (2009), cuja pesquisa nasceu diante de uma inquietação a respeito de uma situação atípica: acadêmicos do curso de Letras de uma IES particular, de Belém do Pará, assinaram um abaixo-assinado solicitando que a oficina “A arte de contar histórias” não fosse ministrada, revelando assim, resistência e hostilidade pelo evento antes mesmo de iniciá-lo. A justificativa para o ato foi a de que a oficina era insignificante e de que o público preferencial deveria ser de professores das séries iniciais e não os das séries finais do Ensino Fundamental.

Segundo a autora, o pedido foi indeferido pela direção da faculdade, o que evidencia, por parte da diretoria, seriedade e compromisso com a formação docente, uma vez que o trabalho com a linguagem não se limita às séries iniciais do ensino, como erroneamente se referiram os graduandos. A partir desse fato, Pacheco (2009), através de uma metodologia qualitativa, pautada na pesquisa-ação, desenvolveu uma oficina com 19 acadêmicos de uma IES particular no estado do Pará, no 1º semestre de 2008, cujos objetivos foram:

1. Atuar na formação identitária dos graduandos do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa;
2. Oferecer subsídios teórico-metodológicos da prática de contar histórias, para que esse futuro professor tenha competência para utilizar esse recurso em sala de aula;
3. Fornecer as bases teóricas bem definidas que permeiam tal prática, como a teoria de gêneros discursivos orais, letramento e PCN;
4. Mostrar ainda ao licenciando a contação de histórias como procedimento capaz de proporcionar desenvolvimento afetivo e cognitivo aos futuros alunos, e ainda possibilidades de que sejam trabalhados aspectos como a valorização da identidade cultural, especificamente da região amazônica. (PACHECO, 2009, p. 13).

Em sua pesquisa a autora intitula o professor como o fundamental interlocutor da interação em sala de aula, já que os conhecimentos, diferentes do cotidiano familiar do aluno, são gerenciados por ele. Portanto, a contação de histórias, inserida no trabalho com a linguagem, constitui-se um ato dialógico, no qual o professor é o mediador dos enunciados escolhidos para a efetiva comunicação discursiva.

Pacheco (2009) ressalta a associação entre o estudo dos gêneros discursivos e a prática da contação de histórias, por considerar possível munir o futuro professor de Língua Portuguesa de determinados gêneros textuais, o que subsidiará o contato do aluno do Ensino Fundamental com a diversidade de textos orais e escritos em conformidade com os PCN. De acordo com a pesquisadora, a contação de histórias, abrange os gêneros discursivos orais e escritos relativos à ordem do narrar (conto maravilhoso, conto de fadas, lenda, conto, narrativa de aventura e mítica) e do relatar (relatos de experiências vividas, de viagem e causos).

Considerando que os gêneros orais são pouco ou mal utilizados no espaço escolar, Pacheco (2009) propõe o trabalho com a contação de histórias, a fim de proporcionar momentos de interação oral, com atividades de compreensão e produções orais, assim como a percepção das semelhanças e diferenças entre a língua escrita e a falada e os gêneros da linguagem oral, que exploram ou não a língua padrão.

Com a implementação da oficina para graduandos do curso de licenciatura em Língua Portuguesa, a autora pôde “[...] verificar a resignificação do pensamento do graduando que não valorizava a contação de histórias por ter pouca vivência e não conhecer as teorias que fundamentavam tal prática, mas também por possuírem visões superficiais e estereotipadas [...]”. (PACHECO, 2009, p. 72).

Dessa forma, conforme seus estudos, a autora ressalta que a implementação de uma oficina teórico-metodológica nos cursos de graduação, na qual a teoria é aliada à prática,

pode constituir-se como ação transformadora. O desconhecimento sobre o assunto contação de histórias e a não vivência dos graduandos com este instrumento dificulta o entendimento dos mesmos sobre essa possibilidade de trabalho com a língua materna.

Antes de Pacheco, Fonseca (2004) objetivou comprovar a eficiência da contação de histórias como metodologia a ser utilizada nas práticas educativas. Sendo professora, pedagoga e organizadora do grupo “Fluistória”, a pesquisadora propôs um repensar sobre a formação inicial dos professores, no que tange ao aspecto de desenvolver competências para que os mesmos pudessem exercer a prática da contação de histórias no espaço escolar, pois

As histórias vão estimular e introduzir a criança no universo da leitura, vão desencadear processos de significação e aprendizagens referentes ao mundo. A escola se apresenta como uma chave mágica para a construção do gosto pela leitura, pelos livros e histórias através da narração. Em sua ação de suscitar o imaginário infantil, a escola deverá contar com professores que tenham competência para realizar tal ação educativa. (FONSECA, 2004, p. 46).

A investigação de caráter qualitativo-quantitativo considerou a atuação de professores em sala de aula antes e após um curso de formação continuada sobre o contar histórias. Os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas revelaram que os professores participantes do curso demonstraram mudanças em relação ao ensino, na medida em que focaram suas ações para uma dimensão totalizadora do fazer pedagógico.

Fonseca (2004) observa em seus estudos que a arte de contar histórias é, muitas vezes, trabalhada de forma superficial bem como a irrelevância atribuída ao desenvolvimento da linguagem oral. Isso ocorre porque, segundo a autora, na graduação não há a promoção da aquisição de competências linguístico-expressivas através de leituras, exercícios e contações de histórias. Em consonância com os estudos de Pacheco (2009), sua pesquisa evidencia, de acordo com as entrevistas, que a contação de histórias deve ser implementada nos cursos de graduação para melhorar o desempenho profissional docente.

Os dados revelaram que 46% dos professores procuraram o curso “Leitura e Narração como prática educativa na Formação Docente”, promovido pelo Centro de Formação Permanente de Professores, em Uberaba, para aprimorar seus conhecimentos sobre o tema da contação de histórias, no intuito de aprender técnicas para melhorar a performance. Quanto aos aspectos conceituais, 60% relataram que ampliou-se o conhecimento e o desenvolvimento da expressão e da comunicação.

Assim, os achados de Pacheco (2009) sobre a contação de histórias como ação educativa assemelham-se aos de Fonseca (2004, p. 87): “A formação de professores pode contribuir para tornar o docente competente para o uso dessa metodologia, bastando, para isso, implementar propostas de cursos que contemplem esse universo de ação.”

Fidalgo (2003, p. 5), integrante do grupo de contadores de histórias Morandubetá, alicerçou sua pesquisa no questionamento: “Onde há vida imaginativa, poética, política e pedagógica alargando e colorindo tijolos, tetos, muros e o próprio chão da escola?”.

A dissertação da autora é permeada de um dizer poético, no qual ela escreve sobre suas memórias (estudantis), sobre o fazer pedagógico, sobre as histórias infantis e aborda o assunto da presença das narrativas no espaço escolar de uma forma poética-lúdica:

[...] importa-nos, através da identificação de histórias infantis por professores e estudantes, tornar mais audíveis e visíveis uma dimensão escolar ainda pouco reconhecida nos currículos oficiais: a da imaginação estética e criadora que se conjuga a das memórias de experiências vividas, representando um legado de muitas gerações, a pedir uma interlocução para fecundar na escola espaços para significados e desejos éticos em que individualidades e coletividades não sejam pólos antagonicos, mas interdependentes. (FIDALGO, 2003, p. 5).

Entre suas observações, destaca-se a importância dos professores leitores que percebem as possibilidades presentes no mundo escolar das várias formas de leitura e, desse modo, repensam os caminhos da literatura propondo construções poéticas no fazer pedagógico.

Em conformidade com os discursos de Fonseca (2004) e Pacheco (2009), Fidalgo (2003) sugere que, nas escolas de formação docente, haja a implantação de disciplinas voltadas à formação do professor leitor, para que se efetive o trabalho de tornar o aluno leitor. A questão do professor repensar sua prática, atualizar-se e assumir-se como sujeito do processo pedagógico permeia o texto da pesquisadora no sentido de que a mediação entre os saberes culturalmente produzidos e a experiência do educando possa ser significativa.

Com relação às atividades orais e escritas no ambiente escolar, Fidalgo (2003, p. 80) aponta que uma enriquece a outra: “Talvez possamos dizer que um bom início para a formação do leitor seja o mergulho na escuta/leitura das maravilhosas narrativas dos contos, histórias, fábulas e lendas que podem ser experimentadas por meio da voz do narrador.”.

A autora comenta o conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector e compara a intimidade de uma das personagens com o livro “As renações de Narizinho”, de Monteiro Lobato, com a aproximação de alunos e professores com a leitura. Fidalgo (2003) sugere a narração de histórias como forma de relacionamento, de fazer pensar, de criar situações a fim de quebrar o silêncio no espaço escolar. Dessa forma, a narração pode libertar as vozes estudantis que têm dúvidas, questionamentos, como também podem dar vazão a sugestões e reflexões.

Entre os achados da pesquisa, destacamos o fato de que a escola precisa permitir o falar, o narrar e o compartilhar das histórias “escritas” na vivência escolar, uma vez que, segundo a autora, “O processo de reinvenção da escola se entrelaça com o processo de formação do leitor e da promoção da leitura. E as histórias infantis são também instrumentos para essa revolução. Cada um lê a escola de um jeito, ela também é um livro com muitos textos.” (FIDALGO, 2003, p. 104).

Nesta direção, proporcionar espaços de formação continuada aos professores envolvendo a contação de histórias pode promover situações de bem-estar docente e motivação frente ao trabalho educacional. Um exemplo são as oficinas oportunizadas na ocasião da formação continuada docente de Canoas (RS), no ano de 2012. Nelas, as professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao experienciarem momentos de contação de histórias revelaram a necessidade de vivenciar esta prática com seus pares como forma de compartilhar experiências positivas e/ou negativas sobre a docência, para após melhor desenvolvê-las com seus alunos. Também evidenciaram a necessidade de compartilhar suas histórias de vida e de profissão, para socializarem suas conquistas, alegrias, angústias e questionamentos. As narrativas orais compartilhadas pelas docentes, além de estabelecerem laços afetivos, sensibilizaram e produziram sensações de bem-estar docente.

Já o estudo de Manzan (2005) foca no significado dado pelos professores ao ato de contar histórias na sala de aula. Sua pesquisa de cunho qualitativo, pautou-se na análise de entrevistas semi-dirigidas realizadas com 18 professores municipais de Goiânia, dos quais 16 haviam participado de um curso de contação de histórias oferecido pela Secretaria Municipal de Educação.

A autora traz que no cotidiano da prática escolar a literatura é, com ênfase, utilizada para trabalhar o conteúdo curricular, ou seja, muitos professores utilizam as

histórias com fins didáticos cujo cerne do trabalho é a quantidade de informações e não de transformações:

O caráter mediador da literatura não deve ser entendido como relação instrumental e utilitária, como um receituário pedagógico, mas como relação instauradora e constitutiva, ação que modifica e transforma. Como já falamos, sua função principal é a fruição estética e a aquisição de conhecimentos sem a intenção de fazê-lo. (MANZAN, 2005, p.24).

A preocupação com a finalidade de se trabalhar a literatura em virtude de que, muitas são as abordagens didático-pedagógicas utilizadas através dos textos literários em sala de aula, perpassa também os discursos de Fidalgo (2003), que assim se manifesta: “[...] a leitura não deverá nunca servir de instrumento utilitarista para se cobrar conteúdo programático, ou ainda, para se resolver questões objetivas do tipo interpretação de texto com respostas preestabelecidas. Ler é ir além do que se imagina.”(FIDALGO, 2003, p. 55). Fonseca (2004) também discorre contra o uso da contação de histórias como pretexto para ensinar conteúdos específicos ou se restringir às especificidades de um ensino fragmentado e disciplinar.

Conforme Manzan (2005, p. 23) “A literatura criada como forma de organizar as experiências não tem a função de transmitir conhecimentos precisos ou conceitos exatos. Ela apenas suscita a sensibilidade, a significação”. Nesse sentido, a autora ressalta a intencionalidade do professor ao utilizar as histórias e que esta tenha uma dimensão coletiva, na qual o mediador (o professor) possa “costurar” a atividade lúdica com o conhecimento e com as histórias já produzidas por todos.

Um dos pontos-chave de seu trabalho é a questão da sociedade do espetáculo, na qual a contação de histórias ocorre de forma mais visual do que oral, como a televisão que conta histórias dispensando o imaginário do telespectador. O estímulo à escuta precisa ser exercitado pois,

Diferentemente dos efeitos da visibilidade são os efeitos produzidos pela palavra. Nela o olhar não se dá externamente, mas se volta para dentro, como um mergulho. O órgão central não é mais a visão, e sim o órgão da escuta. Para a existência da palavra não é necessário a visibilidade, ela é significada pelo ouvir. Ela não tem o efeito de petrificação, antes tem o efeito de se desdobrar em múltiplos significados. (MANZAN, 2005, p. 49).

A análise das entrevistas com os professores possibilitou a inscrição do ato de contar histórias em três formações discursivas: memória; discurso pedagogizante; discurso

do espetáculo. Sobre a primeira, a autora conclui que o contar histórias está relacionado com as lembranças da infância do professor, o qual experimentou essa atividade e a presentifica em sua docência. Quanto ao aspecto pedagógico, Manzan (2005) observa que, embora apresentasse pouca predominância nas entrevistas, a prática da contação de histórias com a intenção de ensinar os conteúdos programáticos ainda ocorre nas escolas. Sobre a sociedade do espetáculo, a autora relata que os professores conseguem compartilhar experiências, tradições e estabelecer laços afetivos e sociais através da narração de histórias.

A pesquisadora Seidel (2007), em *O professor, a história e a criança: as aventuras e desventuras entre o Era uma vez e o Foram felizes para sempre*, propõe ações pedagógicas que possam possibilitar ao acadêmico perceber a importância do ato de contar histórias na formação das crianças. Para isso, a pesquisadora analisou a prática de 4 graduandos em Literatura Infantil durante dois momentos: a contação de histórias nas aulas da graduação e a contação de histórias nas escolas em que os mesmos atuavam. Conforme a autora,

O tema da presente pesquisa é a contação de histórias na formação dos professores e das crianças. A contação como instrumento de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar; as dificuldades encontradas pelo professor da disciplina de Literatura Infantil na formação dos acadêmicos do curso Normal Superior; as dificuldades que esses acadêmicos encontram para realizar a contação de histórias aos seus próprios alunos. (SEIDEL, 2007, p. 14).

Seidel (2007) fundamenta seu trabalho com o enfoque bakhtiniano sobre interação verbal, o qual permite analisar de que forma a criança concebe a linguagem através das trocas verbais. Nesse processo, o diálogo torna-se o elo entre o mundo e a criança e a palavra se ressignifica. Nesse viés, a autora menciona a importância da contação de histórias para a compreensão de conceitos, do aumento do vocabulário e apreensão da linguagem escrita. Conforme Seidel (2007, p. 70), “Esta atividade permite o contato com a linguagem de uma forma viva e a criança passa a reconhecer a linguagem oral como forma de chegar à escrita.”.

O desenvolvimento de habilidades pelo professor para o trabalho com a contação de histórias é relevante para sua formação docente. Seidel (2007) traz como teórico norteador do assunto Girardello, o qual salienta a voz, a presença e a imaginação como aspectos fundamentais para a prática do contar. O primeiro aspecto refere-se à criação do vínculo afetivo; o segundo, aproxima e contribui para a interação e o terceiro, a

imaginação, pode ocorrer de forma mais acentuada se a história for apropriada, ou seja, se o professor-contador não utilizar o livro durante o ato, apresentando-o, contudo, no início ou no fim da contação.

A pesquisadora, no intuito de analisar a práxis pedagógica de seus alunos graduandos (como os fundamentos trabalhados durante as aulas na graduação eram postos em prática na atuação em sala de aula) observou que, em uma das contações, o aspecto da voz não foi observado, o que acarretou a ausência de emoção e a narração foi muito atrelada ao livro, sem improvisações e mudanças de voz, o que gerou falta de interação e, conseqüentemente, a dispersão das crianças. Segundo Seidel (2007, p. 153), as pausas e acentos na narração criam “[...] um suspense que leva ao clímax, onde então se encontra conforto, alívio para o sentimento de tensão que se teve e dessa forma seduz a criança. Infelizmente não se sentiu isto na contação da primeira acadêmica.”.

Em outra análise, a autora observa que o recurso da voz foi bem utilizado, já que ocorreram pausas e marcações de sílabas estendidas, o que contribuiu para fortalecer a atenção das crianças pequenas. Uma das acadêmicas utilizou o palco para a contação, contudo, houve dispersão das crianças. A contadora utilizou como ponto forte uma canção para iniciar a história e também o uso de trajes. A voz foi bem trabalhada, na medida em que a alternância da voz, conforme os personagens e o momento (suspense, tristeza, emoção), provocou a interação que se intensificou através dos gestos e expressões faciais, sem o auxílio do livro.

Seidel (2007, p. 180) destaca que “[...] nenhum dos acadêmicos fez menção à autoria das histórias contadas, mesmo quando se fez uso do livro (caso da acadêmica A), o que em nosso entender foi uma falha.” Sobre isso, Fonseca (2004) assim se pronuncia:

Quando acaba a história, no ensejo de dar continuidade aquele momento de prazer, o professor apresenta o livro, no qual está a história escrita. Com o objeto em mãos, abrir-se-á, ao aluno, inúmeras possibilidades de descoberta, contribuindo para a sua formação, enquanto leitor. A história é o passo introdutório para a estimulação da leitura, ao mesmo tempo em que promove a interação afetiva entre professor e aluno. A postura ativa e estimuladora do professor-leitor-contador de histórias funciona como uma mola propulsora para a estimulação de alunos leitores, críticos e criativos. (FONSECA, 2004, p. 47).

Em conformidade com os estudos de Fidalgo (2003), Fonseca (2004) e Pacheco (2009), Seidel (2007) evidencia que a instrumentalização dos professores para o trabalho com a contação de histórias é imprescindível e que o professor de Ensino Superior tem um papel fundamental nesta formação. Em seus achados, a autora constata que a contação de

histórias favorece as trocas verbais, o vocabulário, a interação e que sua ocorrência está mais frequente no meio escolar.

Lunardelli (2002) apresenta interessante trabalho sobre o uso da digressão na contação de histórias, no qual verifica e caracteriza a função desse recurso na atividade textual-interativa. Com uma abordagem qualitativa, seu estudo focou o trabalho narrativo de professores/contadores com o conto “Ali Babá e os Quarenta Ladrões”, de Ruth Rocha para crianças da 3ª série do Ensino Fundamental de duas escolas (redes pública e privada).

A autora fala que muitas instituições de ensino, apesar de divulgarem a importância da leitura, realizam a atividade literária sem um específico embasamento teórico e metodológico. A intencionalidade do professor/contador, seu conhecimento e uso de estratégias do “como” contar a história tornam o processo interativo mais produtivo e bem-sucedido.

A digressão, utilizada como tema da pesquisa, caracteriza-se de acordo com Lunardelli (2002), como um procedimento empregado pelos falantes, o qual pode ser definido como uma porção da conversa que dá continuidade ao fluxo da conversação e que contribui para a manutenção do diálogo. Pode ser considerada como um “desvio momentâneo”, o qual garante maior interação e envolvimento do contador com os ouvintes:

Ao produzir um enunciado, o locutor realiza um ato intencional, por meio, entre outros fatores, de marcas, para que o texto possa ser compreendido. De acordo com esse enfoque, é possível afirmar que a produção ou a construção do texto é um processo de ação (planejamento e execução) e de interação que envolve seus participantes, no qual são tomadas decisões acerca das palavras a serem utilizadas e que propriedades suas acionar. (LUNARDELLI, 2002, p. 10).

A fim de manter a coerência conversacional, os elementos coesivos (marcadores e repetições) são utilizados pelos falantes, o que não provoca descontinuidade da conversa, mas novas relevâncias para encaminhar o tópico discursivo. Esses mecanismos de linguagem são fundamentais para o trabalho com a contação de histórias, pois garantem a interação entre o que conta e o que ouve, ou seja, promovem a concentração. Lunardelli (2002, p. 35) se posiciona quanto à sedimentação e o desenvolvimento da leitura, no sentido de que, além de um bom acervo literário, defende que as escolas “[...] tenham em seu quadro de pessoal, profissionais (professores, bibliotecários, entre outros) leitores, com boa fundamentação teórica e metodológica e consistentes programas de atividades de valorização da leitura literária.”.

As análises do material de coleta (contação da história “Ali Babá e os Quarenta Ladrões”) priorizaram os aspectos quanto aos tipos de digressão; ocorrência de marcadores de introdução e de retomada; finalidade e função discursiva da digressão. Como exemplo deste trabalho citamos:

P - é :: ainda não quando ele chegou lá ele lembrava das palavras né” **vocês me ajudam como que eram as palavras**” ele parou em frente do rochedo levantou os braços e ele falou”....

[...]

P - ...QUAren::ta puxa’ é verdade saíram to-dos os la-drões’ e o Ali Babá era muito curioso **vocês são curiosos também**

T - **so::mos::**

P - o Ali Babá não fez outra coisa muito curioso chegou bem no mesmo lugar ... (LUNARDELLI, 2002, p. 46).

Os estudos de Lunardelli (2002) vêm ao encontro dos de Seidel (2007) visto que, nas análises desta, a utilização da voz com as pausas e as marcações pelos seus acadêmicos durante a contação de histórias na sala de aula, intensificou a atenção das crianças e favoreceu a interação verbal. Dessa forma, a estratégia conversacional da digressão deve fazer parte da atividade do contar histórias, pois, segundo Lunardelli (2002, p. 59) “[...] acrescenta, à atividade dialógica, elementos de base informacional e interacional, intervindo de forma decisiva na instauração, condução e manutenção da organização textual e interacional do evento comunicativo.”.

Já a pesquisadora Santos (2009, p. 15), em *A arte de contar histórias: um recurso didático para a formação de leitores*, objetivou “[...] demonstrar a importância do aspecto estético na formação inicial de leitores, elencar as técnicas usadas para contar histórias, verificar se o contar/ler histórias introduz o leitor iniciante no mundo da leitura.” Para tanto, a autora entrevistou 6 (seis) professores atuantes como voluntários na Associação Viva e Deixe Viver, cuja escolha foi justificada assim: “[...] é mais fácil encontrar professores/contadores em uma instituição de contadores de histórias do que localizá-los na rede pública ou particular”. (SANTOS, 2009, p. 13).

Há divergência entre o critério de escolha do *corpus* de pesquisa de Santos (2009) e os achados de Seidel (2007), em razão de que esta evidenciou, como anteriormente relatado, que a contação e/ou a leitura de histórias estaria ocorrendo com maior frequência no ambiente escolar. Atentamos para o fato de que as cidades das pesquisas são, respectivamente: São Paulo (SP) e Itajaí (SC) e, portanto, a relevância da contação de histórias no ambiente escolar merece atenção e mais pesquisas-macro a respeito.

Relacionamos outro ponto trazido por Santos (2009) com os estudos de uma autora anteriormente citada: Fidalgo (2003, p. 45) diz que a escola “[...] rotula o aprendizado da leitura em faixa-etária, prejudicando a naturalidade do encontro leitor-livro. Pois na verdade os livros não querem falar para a criança, eles desejam falar com a criança, eles desejam que a criança fale por ele.” Essa assertiva vem de encontro às ideias de Santos (2009, p. 78) a qual observa que “[...] um bom contador precisa conhecer bem a história para poder relacioná-la com seu público alvo, considerando a faixa etária, não esquecendo ainda de seu objetivo como contador [...]”. Teóricos como Coelho (2003), Colomer (2003) e Dohme (2011) propõe em suas obras sugestões de temas para se trabalhar de acordo com a faixa etária dos ouvintes e Sisto (2012), por sua vez, assim se pronuncia:

A contação de histórias, no âmbito da sala de aula, é um dos recursos que estão à mão do professor para fazer com que seus alunos se aproximem do mundo da leitura. E contar histórias para jovens não é muito diferente de contar para crianças ou adultos ou para qualquer outro tipo de público. Cada público tem suas especificidades, características que o particularizam, a grosso modo. A grande questão que divide esses públicos é a questão temática que acaba depois se estendendo para a questão dos gêneros. (SISTO, 2012, p. 90).

Santos (2009) defende a ideia de que para a formação do leitor, precisa haver um leitor-modelo que incentive o encontro com o livro. Portanto, para ela, não basta apenas o governo distribuir livros nas escolas, assim como Lunardelli (2002) se posiciona a respeito dos acervos na biblioteca das escolas. É necessário o interesse pela leitura e isso acontece por meio do exemplo do outro que lê, que comenta, que interage com a leitura. O papel importante do contador de histórias também é o de aguçar os sentidos, o imaginário do ouvinte. Conforme Santos (2009, p. 31), “O aluno de hoje muitas vezes não consegue imaginar as histórias que lê ou ouve porque não foi preparado para isso.”.

A pesquisadora aborda a questão da eleição, pelas escolas, dos textos escritos (os quais se refere como Literatura Acadêmica) em detrimento à Literatura Oral, fato que ocorre desde o surgimento da escrita. E defende que o leitor iniciante precisa ouvir histórias, “[...] porque nelas encontramos muito mais do que a forma de conduzi-lo à leitura, nelas encontramos a Estética, a Formação e a Cultura.” (SANTOS, 2009, p.51).

Na análise dos relatos dos professores-contadores, a autora aponta que, apesar de fazerem uso da prática da contação de histórias para encantar e despertar o interesse pela leitura, não relacionam a técnica com elementos pedagógicos. Em sintonia com os estudos das autoras supracitadas (Fidalgo, 2003; Fonseca, 2004; Seidel, 2007; Pacheco, 2009),

Santos (2009) se pronuncia em defesa da sistematização dos recursos educativos encontrados na atividade da contação de histórias, para despertar o interesse dos leitores.

Os estudos de Silva (2009) versam sobre um Projeto de Contação de Histórias que se desenvolveu durante a disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Literatura Infantil com 6 (seis) acadêmicas do 7º semestre do Curso de Pedagogia. Conforme a autora (2009, p. 36), “[...] o Projeto Contação de Histórias: uma interlocução com o imaginário infantil objetivou ressaltar a importância de se contar uma história de maneira reflexiva, dinâmica e criativa em diferentes locais da cidade [...]”.

Silva (2009) norteia o seu trabalho na questão da sensibilidade e da criatividade que favorecem as aprendizagens e estimulam o desenvolvimento simultâneo das linguagens: escrita, sonora, corporal, entre outras. A sala de aula, nesse viés, deve ser vista como fonte de criatividade, na qual os sujeitos se tornam ativos no processo educacional. De acordo com a autora, “A tarefa de formar professores, capazes de atuar de forma sensível, criativa e crítica constitui-se num desafio a ser vencido por todos que atuam na formação inicial.” (SILVA, 2009, p. 21).

A fim de direcionar e fundamentar sua investigação sobre a dimensão estética no ensino, a pesquisadora discorre sobre alguns estudos que enfocam a temática da formação de professores e também sobre projetos envolvendo a contação de histórias. Entre eles, faz referência aos trabalhos de duas autoras presentes no *corpus* desta pesquisa: Cláudia Belardinelli da Rosa (cujo trabalho está presente na categoria Ensino Fundamental) e Eleni Santiago Seidel (anteriormente citada), reiterando a importância da relação estabelecida entre professores e alunos através das histórias.

Silva (2009) também observa que os professores de Ensino Superior exercem um papel fundamental na formação dos novos professores e, por isso, podem proporcionar maior interação entre a teoria e a prática, desenvolvendo na formação inicial a prática da contação de histórias, em conformidade com os estudos apresentados nesta categoria de análise. A autora reitera que:

Constituir-se professor, nessa perspectiva, na atualidade, implica, portanto, vivenciar experiências pedagógicas que privilegiem o espírito crítico, assim como atitude ética, estética, política e social em relação a aprender e ensinar. Implica na inserção em um processo estético-educativo que oportunize a construção de conhecimento a partir de experiências sensíveis. (SILVA, 2009, p. 28-29).

Os achados de Silva (2009) demonstram que as professoras em formação, participantes do projeto, mostraram-se criativas e que suas atuações ressignificaram os trabalhos acadêmicos, contribuindo para a organização e revisão dos conteúdos estudados na graduação. Isso diz respeito à perspectiva estética da educação em detrimento do caráter normativo e conservador do ensino.

Os depoimentos coletados trazem que a experiência com a contação de histórias em uma dimensão estética possibilitou às acadêmicas refletir sobre suas futuras atuações no universo escolar e, conforme as ideias de Tardif (2012), as experiências práticas reelaboram os saberes iniciais, em uma constante auto-formação. A percepção das professoras em formação como produtoras e agentes de conhecimento conduz à práxis pedagógica: teoria e prática juntas na atuação docente (PIMENTA, 2012). A pesquisadora, ao final das análises, assim se manifesta:

Acredito na sensibilidade como potencializadora do ato de ensinar e aprender, como possibilidade de as futuras professoras se tornarem sujeitos de decisões e ações coletivas, pois é na dimensão do sensível que se localizam os afetos, os vínculos e as emoções ativadores positivos das ações humanas que devem permear as ações educativas. (SILVA, 2009, p. 64).

Provenientes da análise textual discursiva das dissertações incluídas nesta categoria, apresentamos três reflexões enumeradas a seguir:

1^a) – O professor é o personagem principal no quesito formação de leitores: como interlocutor (LUNARDELLI, 2002; PACHECO, 2009); como professor-leitor (SANTOS, 2009); como aquele que proporciona/encaminha o trabalho com a linguagem oral na sala de aula (FIDALGO, 2003; FONSECA, 2004; MANZAN, 2005; SEIDEL, 2007), como aquele que estimula a escuta da palavra e sua significação (FONSECA, 2004; SANTOS, 2009; SILVA, 2009), como aquele que inspira, incita, persuade os alunos a se interessarem pelas narrativas (FIDALGO, 2003; FONSECA, 2004; MANZAN, 2005; PACHECO, 2009; SANTOS, 2009).

Autores como Hamilton e Weiss (2005), contadores de histórias durante 25 anos tanto no contexto escolar quanto fora, fundamentam a importância do professor como modelo quando dizem que ao contar histórias, *teachers* fornecem aos estudantes um modelo efetivo de linguagem oral de qualidade, como também ferramentas úteis para que eles possam compartilhar com os colegas de uma forma criativa suas próprias histórias, através da escrita ou da oralidade. Mais importante que isto é o fato de o professor inspirar

os alunos. Para os teóricos, o professor pode contar histórias pessoais e familiares, anedotas, recitar poemas, contar histórias com enigmas ou charadas, contar histórias apenas utilizando ilustrações ou ainda incitá-los a contar uma história conhecida.

Sisto (2012) também se refere ao papel do professor leitor, como modelo, como agente de leitura: incentivador da busca de histórias nos livros, para a entrada no universo da leitura:

Para fazer o aluno gostar de ler, o professor tem, antes, que gostar de ler; falar com entusiasmo e emoção das suas leituras; comentar, frequentemente, alguma leitura que esteja fazendo ou que o tenha marcado; pensar com cautela porque prefere este tipo de leitura e não aquele; pensar na leitura, não só como uma exigência profissional, mas como uma necessidade pessoal; estar consciente de que nem tudo o que ele lê é bom ou melhor para seus alunos lerem; saber reconhecer as características de um bom texto e as impressões ou sensações que um determinado texto desperta nele. Em suma, investigar a sua história de leitura. Existe uma relação direta e intrínseca entre o professor-leitor e o professor agente de leitura. O professor, para se tornar um eficaz agente de leitura, tem que ser, antes de tudo, um grande leitor. (SISTO, 2012, p. 89).

Dessa forma, o professor que compartilha suas leituras com os alunos, através de um comentário, de uma frase interessante, do título de um livro, de uma informação sobre um autor, automaticamente desperta em seus alunos curiosidade, interesse e, portanto, vontade de conhecer a história, de chegar até o livro, de saber mais sobre um autor. A pessoa do professor como leitor ativo e interessado, acreditamos ser o primeiro passo para os estudantes despertarem para o hábito da leitura.

2^a) – A contação de histórias é uma metodologia que possibilita o ensino e a aprendizagem de conteúdos historicamente construídos como também a produção de novos conhecimentos (LUNARDELLI, 2002; FIDALGO, 2003; FONSECA, 2004; MANZAN, 2005; SEIDEL, 2007; PACHECO, 2009; SANTOS, 2009; SILVA, 2009). Embora haja controvérsias sobre a questão do discurso pedagogizante ou sobre a finalidade didática das histórias, todas as autoras revelam que o trabalho com a contação de histórias na sala de aula possibilita momentos de aquisição de conhecimentos.

Fidalgo (2003), Fonseca (2004) e Manzan (2005) se pronunciam sobre isso e criticam o uso das narrativas como pretexto para ensinar o conteúdo escolar ou como fonte de informações. Contudo, suas falas reforçam que a função principal desta atividade é a da fruição estética e da aquisição, sem intenção, de múltiplos significados.

Se os alunos se apropriam de múltiplos significados através das histórias, eles estão aprendendo! Se há atenção durante a contação, se a imaginação é ativada, se o final gera inquietação, eles estão aprendendo! Se novas palavras são incorporadas ao vocabulário, se a escrita se torna prazerosa, se a estrutura do texto provoca novas histórias, eles estão aprendendo! Se a história incita a fazer um cálculo, a pensar de forma lógica para resolver o mistério ou ainda fornece informações sobre uma cultura ou um país, eles estão aprendendo! E estão aprendendo conteúdos curriculares!!!

Sobre a intenção ou não de ensinar, Meireu (1998) diz que sempre há uma intencionalidade no encontro professor/aluno. O ensino e a aprendizagem acontecem de forma intencional, na qual o professor é o mediador responsável pelo processo.

Sisto (2012) comenta sobre a intenção do ato de contar uma história e que esta já se manifesta a partir da escolha do texto, tendo como base prévia os critérios, os objetivos, a metodologia. A escolha da história exige a pesquisa, a procura, até que nos deparemos com o enredo que nos fale de modo especial:

Com certeza, quem conta histórias tem clareza do que pretende atingir. Se o objetivo é apenas lúdico, se é discutir determinada ideia ou tema, se é despertar uma série de sentimentos e trazer informações, se é terapêutico, se pretende promover uma integração social e cultural – para cada um há procedimentos e encaminhamentos diferentes, embora se saiba que quem conta um conto aumenta um ponto, uma vírgula, uma exclamação e uma boca aberta diante da possibilidade de se construir um mundo melhor – povoado de histórias! (SISTO, 2012, p. 36).

Sisto também se manifesta contrário à intenção didática e pedagogizante da contação de histórias na sala de aula. Para o autor, deve-se evitar a lição de moral e o didatismo: “Em geral, na escola, a escolha de um texto para ser contado tem, quase sempre, o poder de determinar conteúdos a serem estudados.” (SISTO, 2012, p. 25). Sabemos que isso muitas vezes ocorre pela falta de conhecimento de alguns professores sobre as várias possibilidades de trabalho que uma história oferece. O próprio autor continua sua fala dessa forma: “Mas, quando a história contada vem em função de instaurar um espaço lúdico, ela pode gerar um outro tipo de expectativa: não mais a da cobrança, mas a do encantamento.” (Ibidem, 2012, p. 25).

Tendo como referência as palavras de Sisto (2012), nosso estudo tem a intenção de demonstrar, através da pesquisa que permeia a leitura e a análise de dissertações e teses brasileiras, cuja temática é a contação de histórias no contexto educativo, a possibilidade de se trabalhar a arte da narração de forma lúdica, estética e educativa. Esta última,

entretanto, deve ocorrer de forma natural, preservando o encantamento, a literariedade e a fruição das narrativas, sendo que o conteúdo curricular seja apreendido sem cobrança, sem obrigação, mas de maneira fluida como um lucro a mais que a história proporciona.

Os conteúdos programáticos ou curriculares não são noções estanques e fazem parte do nosso cotidiano social e familiar. Todavia, nas instituições escolares, há que se trabalhar sistematicamente cada um deles, criando métodos para a construção e transformação dos conhecimentos. Uma história bem escolhida pode acarretar a aprendizagem de conteúdos interdisciplinares sem caracterizar-se como um trabalho didático que fere a estética ou o prazer advindo da história.

Na Língua Portuguesa, em todos os níveis de ensino, é necessário o trabalho com a língua: norma culta, regras gramaticais, ortografia, expressão oral, expressão escrita, compreensão e interpretação de textos, como também o uso da fala coloquial, os diversos tipos de textos, os gêneros textuais, o saber se expressar diante das várias situações sociais exigidas. Isto pode ser ensinado e aprendido através das histórias. Um professor-contador vai apresentar os diversos jeitos de se narrar histórias, vai usar a língua com clareza, com correção, vai evitar os diminutivos, os vícios de linguagem, afinal, como diz Celso Sisto (2012, p. 35): “Um contador de histórias é também um agente de sua língua.”.

Sendo assim, os alunos irão se acostumar com a pronúncia correta das palavras, com a coesão e a coerência que fazem um texto ter sentido, com a inserção de novos vocábulos, com a estrutura narrativa e com o ler nas entrelinhas. Este último, porque o professor-contador não vai explicar o que está acontecendo, ele vai contar a história e se isto for bem-feito, não há o que se explicar, apenas entender o que se passa naquele contexto. Os conteúdos da Língua Portuguesa estão sendo trabalhados nesta atividade. E o depois da história pode acontecer na forma de uma conversa, de um debate, da recriação da história em outra linguagem, do trazer à tona a questão da intertextualidade, ou seja, o diálogo com outros textos que também abordem o assunto, e assim por diante.

Os conteúdos matemáticos também aparecem nas histórias: problemas a serem resolvidos, o uso da lógica, do raciocínio, a percepção de valores, a necessidade de cálculos e o conhecimento das mais diversas formas geométricas (como por exemplo, a história “A colcha de retalhos”, de Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro Silva). Em algumas narrativas, o desfecho depende da solução de alguns questionamentos envolvendo habilidades matemáticas (como as histórias de Júlio César de Mello e Souza, mais conhecido como Malba Tahan).

O contar a história de nossos antepassados é construir a História, é se apropriar dos fatos acontecidos e construídos socialmente. É estudar a História de maneira lúdica, sem decoreba, mas de forma memorável e significativa. O estudo da Geografia pode se tornar tão prazeroso! Há muitas histórias que ocorrem em países e em culturas diferentes e um mapa pode ajudar a situar o contexto da história, como um instrumento a mais corroborando com a contação em si.

Os autores Hamilton e Weiss (2005) clarificam essas ideias e as tornam possíveis. Os autores questionam o uso da contação de histórias como uma parte do currículo da seguinte maneira:

As histórias fascinam os estudantes e desenvolvem seus interesses e compreensão sobre uma matéria. Atividades que levam em conta a arte da linguagem são descritas do início ao fim deste livro, mas se a história engaja os ouvintes de um jeito poderoso, por que não usá-la em todo o currículo? [...] Você pode sempre elaborar ou pedir aos alunos para elaborarem histórias sobre informações que você apresentou a eles em qualquer matéria. Por exemplo, se você ensinou como o sistema digestivo funciona, você poderia dizer, “junte-se com alguém e conte uma história que inclua a informação que recém abrangemos. Conte-a como se você fosse uma comida específica sendo digerida, ou as enzimas que as rompem, ou qualquer parte do trato digestivo.” Esta atividade ajuda os alunos a reterem a informação porque a fixa em um contexto; suas contações também podem ser uma forma de avaliação.¹⁰ (HAMILTON; WEISS, 2005, p. 197-198).

Uma forma de se trabalhar o conteúdo de Educação Artística relativo às obras e seus autores está exemplificado no texto de Hamilton e Weiss (2005) quando relatam o trabalho de uma professora que contou a história de um grande pintor, falando de sua paixão pela cor amarela. Este artista resolveu pintar um quadro com girassóis amarelos para receber em sua casa a visita de um grande amigo. Assim, um pouco de Vincent Van Gogh e Paul Gauguin revive em cada aluno e aflora a hospitalidade com o outro. A professora com a feliz intenção de encantar os alunos e trazer, ao mesmo tempo, informações sobre seu conteúdo curricular, promove o trabalho artístico com a utilização das cores preferidas e a exposição de trabalhos para os visitantes que por ali passassem.

¹⁰ Tradução livre de: Stories fascinate students and develop their interest in and understanding of a subject. Language arts activities are described throughout this book, but if story engages listeners in such a powerful manner, why not use it across the curriculum? (...) You can always make up or ask students to make up stories about information you've presented to them in any subject. For example, if you had just taught how the digestive system works, you could say, "Pair up with someone and tell a story that includes the information we just covered. Tell it as if you are a particular food being digested, or the enzymes that break it down, or any part of the digestive tract." This activity helps students retain information because it fixes it in a context; their tellings can also be a form of assessment.

3^a) - A implementação ou sistematização teórico-metodológica sobre a contação de histórias no Ensino Superior é defendida pelas autoras Fidalgo (2003), Fonseca (2004), Seidel (2007), Santos (2009) e Pacheco (2009).

A defesa das autoras é concernente com os dados revelados em suas pesquisas de que os professores precisam de informações, de leituras, de “modelos”, de práticas, enfim de conteúdo teórico e metodológico para se beneficiarem da atividade da contação de histórias em suas salas de aula, de forma a dar sentido e significado às atividades escolares, bem como à formação de leitores.

A leitura dos trabalhos inseridos nesta categoria nos permitiu perceber que as oficinas oportunizadas pelas pesquisadoras SEIDEL, 2007; PACHECO, 2009; SILVA, 2009 inseridas nas disciplinas lecionadas nas IES, fomentaram a prática da contação de histórias, bem como o uso desta estratégia como forma lúdica, estética e educativa de trabalho.

Seidel (2007) comenta que, embora tenham sido trabalhados conceitos e técnicas sobre a contação de histórias na graduação, alguns professores demonstraram dificuldade de colocar em prática o conteúdo desenvolvido. A práxis pedagógica caminha junto com a experiência docente. Se não há o hábito da narração de histórias na sala de aula, tampouco há o conhecimento sobre essa estratégia pedagógica e as possibilidades de trabalho que a mesma oferece.

Em seu livro *Textos & Pretextos sobre a arte de contar histórias*, Sisto (2012) comenta a relevância de se ter uma escola de nível superior para a formação de contadores de histórias, assim como há para a arte dramática. Neste caso, ele se refere especificamente aos que almejam se profissionalizar na atividade e ainda sugere um currículo mínimo que passa pela História da Literatura, pela Teoria e Crítica Literária e pelas Técnicas de Relaxamento, Vocais, entre outras.

Para os educadores, futuros agentes de leitura, 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. Para tanto, é desejável que isso ocorra já na formação inicial, nos cursos de Pedagogia, Letras, Matemática, História, Geografia, Ciências, Química, Física, Ed. Artística, Ed. Física, entre outros, para que o cenário atual seja modificado e haja maior viabilidade de qualificar a educação.

Atualmente, a formação de professores contadores ocorre em forma de oficinas oferecidas pelas secretarias de educação ou como formação continuada nas redes de ensino. Porém, devido ao curto espaço de tempo, não há como abordar o universo das estratégias metodológicas e teóricas sobre o assunto e, muitas vezes, há um número limitado de vagas ou o evento se destina a professores de uma área ou ano específico.

Desse modo, a contação de histórias como disciplina na formação inicial, como também, assunto sempre bem-vindo nas formações continuadas, prepara o professor-contador, o professor-modelo, o professor-agente de leitura, o professor-motivador, mediador, enfim, o professor-educador para aulas criativas, significativas e, por certo, memoráveis.

5.2 Educação Infantil

Nesta categoria foram analisadas 10 dissertações de Mestrado e 01 tese de Doutorado relativas a investigações sobre a contação de histórias no âmbito infantil. Destacamos que a dissertação de Martins (2011), que tem como *corpus* de investigação crianças entre 01 e 10 anos, foi categorizada como Educação Infantil por contemplar um projeto chamado “Contação de Histórias” em um espaço cultural de um Parque Municipal, em São Paulo, cujo convite para participação foi divulgado nas escolas de Educação Infantil próximas ao local. No entanto, como a contação ocorreu em uma praça, crianças com maior idade que lá se encontravam também participaram.

O Quadro 3 contextualiza o *corpus* de pesquisa desta categoria: o recorte de tempo dos trabalhos acadêmicos, segundo o banco de dados da CAPES, compreende o período de 2005 a 2011.

As dissertações foram defendidas majoritariamente em IES públicas de três regiões do Brasil: Sul (3), Sudeste (6) e Nordeste (2), com destaque para a tese de Araújo (2009) defendida na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Os trabalhos analisados contemplam a análise qualitativa dos dados e seis deles focam o estudo de caso. Destacamos a área da Educação como prevacente e dois trabalhos que tratam de disciplinas específicas na Educação Infantil: a Língua Espanhola (RODRIGUES-ALVES, 2009) e a Matemática (MARTINS, 2011).

Quadro 3 – Dissertações e tese que contemplam a categoria Educação Infantil

Nº	Autor	Ano	Título	IES	Área	Metodologia
1	Daniela Donato	2005	Recontando histórias: a leitura e a visão de mundo do pré-escolar	UFSCar SP	Educação	Qualitativa Estudo de caso
2	Terezinha da Penha de Jesus Manola	2006	O desenvolvimento da narrativa na criança pequena	UFES ES	Educação	Qualitativa
3	Bernadete Gama Gomes Poeys	2007	A contribuição dos contos infantis no processo ensino-aprendizagem para crianças de 04 a 06 anos	UNIRIO/FAESA ES	Artes Cênicas	Qualitativa Estudo de caso
4	Claudia Belardinelli da Rosa	2007	Educação infantil e contação de histórias: memórias e práticas	UNISINOS RS	Educação	Qualitativa Entrevistas
5	Tais Danna	2007	Literatura e imaginação: realidade e possibilidades em um contexto de educação infantil	UFSC SC	Psicologia	Qualitativa Estudo de caso
6	Maria Silvia Pereira Rodrigues Alves Barbosa	2009	Entrou por uma língua e saiu por outra... A contação de histórias em espanhol para crianças brasileiras	UNESP/Araraquara SP	Linguística	Qualitativa Estudo de caso
7	Simone Alves Nepomuceno Lemos	2009	Infância e Linguagem: a Literatura Infantil no processo de desenvolvimento da criança pequena	UFPB PB	Educação	Qualitativa Estudo de caso
8 T	Ana Nery Barbosa de Araújo	2009	A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto, aumenta um ponto	UFPE PE	Educação	Qualitativa
9	Marinês Eugenia Alfredo Rodrigues	2010	Quem conta um conto... os contos de fadas e as narrativas das crianças de uma creche de Presidente Prudente/SP	UNESP SP	Educação	Qualitativa Estudo de caso
10	Rosele Martins Guimarães	2011	Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário	UFRGS RS	Educação	Qualitativa Pesquisa-ação
11	Edilaine Rodrigues de Aguiar Martins	2011	Era uma vez... Histórias infantis na aprendizagem matemática: possibilidades de problematização	USF SP	Educação	Qualitativa Projeto “Contação de Histórias”

Fonte: A Autora (2013)

As múltiplas vozes que se manifestam nos discursos das autoras serão trazidas para este momento de interlocução, na tentativa de identificarmos como a temática da contação de histórias vem sendo vista pelas instituições educativas brasileiras de Ensino Infantil. Após o diálogo, sistematizaremos alguns pontos-chave que nortearão as considerações finais desta investigação.

Na introdução de sua tese de doutoramento, Araújo (2009) expõe que uma das questões que norteou sua pesquisa foi o fato de as narrativas orais não serem potencialmente trabalhadas na Educação Infantil. Muitas vezes, o uso desta forma literária está vinculado a um passatempo ou como estratégia para acalmar os alunos.

Em convergência com isto, Patrini (2005, p. 23) assim se refere “[...] nestas últimas décadas, a instituição escolar pouco compreendeu o que a prática de contar e ouvir

histórias pode significar para os homens, para nossa cultura e, obviamente, para o exercício de nossa cidadania.”.

Partindo dessa premissa de que as crianças têm pouco contato com as narrativas orais no ambiente escolar ou de que quando ocorre não há uma estratégia potencializadora de novas aprendizagens, Araújo (2009) elegeu como *corpus* de pesquisa 5 crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos de um Centro de Educação Infantil da cidade do Recife. A investigação ocorreu em 12 encontros, com a contação e reconto de seis histórias, a saber: “Doroteia, a centopeia”, Ana Maria Machado; “A galinha ruiva”, conto da tradição oral; contos dos Irmãos Grimm: “O rei sapo”, “Os sete cabritinhos e o lobo”, “Os músicos da cidade de Breman” e “Jorinda e Joringel”.

Durante as contações de história, a narradora/pesquisadora utilizou-se de algumas estratégias, tais como: variações da voz, uso de recursos de silêncio e pausa, expressões faciais e corporais; perguntas às crianças no sentido de produzir inferências, previsões e interpretações; recursos de suporte, como fantoches, almofada, poço, bola feita de papel colorido, entre outros e a não interferência das imagens presentes nos livros, a fim de que as crianças se focassem na voz da narradora.

A análise dos dados compreendeu a narração das histórias pela pesquisadora e o reconto das mesmas pelas crianças, ou seja, o papel do adulto (mediador com intencionalidade pedagógica) e a interação de crianças (sujeitos ativos neste processo). Acerca disso, a autora revela que

[...] podemos pensar no uso da narrativa oral com crianças na escola como um recurso de construção de conhecimentos coletivos em situações de interação aluno – aluno mediado pelo professor, que assume o papel de narrador da história e instigador da temática no grupo. Ou seja, o prazer advindo do jogo ficcional ultrapassa as fronteiras do deleite, que por si só já justificaria o seu uso na escola, para mostrar que as estruturas organizadas em narrativas são construtoras de sentido, e assim possibilitam o desenvolvimento da criança. (ARAÚJO, 2005, p. 28).

Outro ponto destacado pela autora é a perspectiva adultocêntrica adotada em muitas instituições de Educação Infantil, na qual a criança aprende e se desenvolve a partir de sua interação com o adulto, ou seja, aquele que escolhe as atividades, decide o quê e como fazer, enfim, naquele em quem o ato educativo se centraliza. Essa visão vertical da relação educativa também se expressa na ideia de que os níveis infantis são preparatórios para o Ensino Fundamental. Isso quer dizer que há pouco espaço para a criança desfrutar de sua condição ser criança e uma cobrança no sentido de futuro, do que se deve saber para

acompanhar a próxima etapa educativa.

Nesse ínterim, a possibilidade de se trabalhar a narrativa oral em sala de aula, desde cedo, pode constituir-se como momento espontâneo de brincadeira e aprendizagem. À medida em que as crianças produzem suas narrativas em conjunto há significativo desenvolvimento cognitivo e socioafetivo.

Segundo Araújo (2005), o professor-narrador é o grande mediador das situações de contação de história. Sua maneira de conduzir a narrativa, dando voz às crianças para que manifestem suas percepções sobre o enredo e assim dialoguem com a história e com os colegas, incita o desenvolvimento expressivo, argumentativo e opinativo das mesmas.

Nos encontros da pesquisadora com as crianças, as histórias foram contadas pela narradora e recontadas pelos alunos. Durante o desenrolar das narrativas, a contadora possibilitou a interlocução das crianças através de perguntas de antecipação, ou seja, ao escutar a história, as crianças pensavam adiante, produzindo inferências sobre o que poderia acontecer. Os diálogos estabelecidos provocaram situações significativas de conhecimento de si e do outro, de modo que as contribuições dos pares colaboraram para refletir, instigar, criticar, concordar e discordar.

Esta maneira de conduzir o trabalho em sala de aula auxilia na compreensão textual. Os questionamentos intencionais do professor vão estabelecer caminhos para a compreensão da narrativa e construção do enredo, favorecendo as trocas entre os colegas.

O recontar das histórias, na pesquisa de Araújo (2005), foi categorizado dessa forma: a) recontar baseado nos fatos mais importantes; b) o corpo e a incorporação dos personagens apoiam o recontar; c) o papel do narrador no recontar; d) o recontar construído a partir das negociações e ajustamentos entre criança e criança; crianças e narrador.

Julgamos importante salientar o aspecto (c) uma vez que este trabalho investigativo objetiva perceber como a contação de histórias está inserida no processo educativo e, para tanto, como o professor-contador age nesta atividade. Segundo Araújo,

É o narrador quem faz escolhas, traça um caminho narrativo a partir do que observa na criança. As expressões, olhares e movimentos desses expectadores são o guia para a performance do narrador. Também é ele quem dá voz às crianças durante a contação, quem escuta e considera suas colocações, quem instiga e coloca pontos de vista em discussão, quem argumenta e contra-argumenta, ou simplesmente deixa que as próprias crianças encontrem um denominador comum à questão colocada. (ARAÚJO, 2005, p. 111).

Em seus achados, a pesquisadora conclui que é importante a revalorização do conto oral nas escolas, uma vez que as narrativas possibilitam às crianças expressar e experimentar sentimentos, imaginar, brincar e se envolver com o outro, no caso, com o narrador e os pares da mesma idade. Nessas situações de aprendizagem, a autora coloca que os professores devem estar dispostos a acolher os desejos das crianças e interagir com elas para a construção de aprendizagens e, conseqüentemente, agregar pontos aos contos (conforme título da tese: *A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto aumenta um ponto*).

Já a pesquisadora Donato (2005), ao escolher o estudo de caso como método de pesquisa, procurou observar e analisar as pistas da visão de mundo das crianças em idade pré-escolar apresentadas em 58 recontos de duas Escolas Municipais de Educação Infantil, em SP. A autora propôs uma tipologia ao detectar quatro tipos comuns de ocorrência: marcas da oralidade, maneiras de contar, retomada de elementos do cotidiano e inserção de novos elementos.

Ao dizer que “A contação é mesmo uma das formas de expressão artística mais democrática, pois através dela cada pessoa constrói a sua história, de comum acordo com os seus referenciais e o que eles possam significar para si.” (DONATO, 2005, p.19), a autora revela que os conhecimentos prévios vêm à tona na produção narrativa e é nisto que reside a beleza de se contar histórias, como também de ouvi-las.

Quanto ao papel do professor no âmbito da contação de histórias, Donato (2005) afirma que o educador deve estar atento às competências adquiridas pelas crianças, bem como àquelas que estão por vir, para que o processo pedagógico possa avançar. O exemplo constitui-se fonte de inspiração para o aluno, assim o professor em contato com o livro, com a leitura e com o contar histórias, exerce influência positiva no desenvolvimento de hábitos leitores.

Sua investigação mostrou que os alunos, com o livro em mãos, recorreram à memória para recontar as histórias, utilizando, muitas vezes, expressões literais dos livros e imitando, com o passar de dedos sobre as letras, o ato de ler. As páginas foram viradas e a história foi sendo confeccionada com o que já ouviram e com suas próprias contribuições.

Porém, o ato de recontar sem o livro promoveu melhores condições de analisar as pistas da visão de mundo dos alunos. Isto ocorreu porque as crianças sentiram-se livres para recontarem os enredos, acrescentando personagens, adaptando a narrativa com suas referências cotidianas, com seus desejos e esperanças, algumas vezes, modificando o final

da história.

A dissertação de Nepomuceno Lemos (2009, p. 12) apresenta o seguinte objetivo de pesquisa: “[...] analisar de que forma a Literatura Infantil, enquanto atividade pedagógica, mediada pela professora, contribui para o desenvolvimento da linguagem da criança pequena.” Para isto, a autora busca compreender a ação dialógica e interativa que ocorre entre as crianças durante as estratégias utilizadas pelas professoras na contação de histórias.

A pesquisa foi realizada em uma instituição particular de Educação Infantil de João Pessoa/PB, que incluía a contação de história em sua Proposta Pedagógica e abrangeu 13 crianças entre 3 e 4 anos. Os instrumentos utilizados neste estudo de caso foram: observação; entrevistas semiestruturadas, vídeo-gravação e registro de fotos. A pesquisadora dividiu a pesquisa em dois momentos: a contação da história “A Princesa Rosa-Choque”, de Béatrice Garel e Muzo, realizada pela professora, e o reconto pelos alunos.

A autora discorre sobre a importância de se considerar o ser criança como sujeito de sua aprendizagem, como autor e ator do seu desenvolvimento. Para isso, é preciso que as instituições de ensino promovam um ambiente interativo, socializador e potencializador de novos conhecimentos. O trabalho com a literatura infantil é uma estratégia que pode dar voz à criança, fazendo com que ela se insira no mundo escolar de forma ativa e participativa.

Paralelamente às ideias de Araújo (2005) e Donato (2005), a autora observa que a mediação da professora durante a atividade com o conto pode propiciar movimentos de trocas dialógicas entre as crianças e, assim, fazer com que se insiram na prática da sala de aula como sujeitos ativos e participativos. Considera também que as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento da criança e para sua capacidade de autoconstrução do conhecimento e dessa forma se refere:

Nesta perspectiva, justificamos o distanciamento deste estudo da visão “etapista” do desenvolvimento da linguagem infantil pela necessidade que vemos de reconhecer as múltiplas formas de expressão da criança como singularidades próprias da infância, presentes nas relações com o seu meio. Muito mais, não há lugar para a visão sedimentada pelo “adultocentrismo” da criança que aponta para a sua incompletude ou imaturidade. Essa concepção reduz a criança a um “ser em devir”, marcada pela negatividade ou “idade do não”. (NEPOMUCENO LEMOS, 2009, p. 27).

A questão da verticalidade da relação adulto-criança, também abordada por Araújo

(2005), precisa ser discutida nas instituições de ensino. Autores como Meireiu (1998), Ausubel (2003) e Freire (2006) apontam para a importância dos conhecimentos prévios das crianças nas relações pedagógicas, uma vez que cada um se constrói a partir das experiências com o outro. Sendo assim, a atividade educativa precisa acontecer horizontalmente, na acolhida pelo professor, das experiências ou das pistas de visão de mundo da criança, conforme os estudos de Donato (2005).

Pautada na teoria bakhtiniana, Nepomuceno Lemos (2009, p. 41) ressalta que: “Ao interagir com seus pares a criança se depara com a multiplicidade de vozes (polifonia) e de sentidos (polissemia) que se apresentam nos enunciados durante as relações dialógicas presente nas mais diversas interações sociais onde acontece a produção de linguagem.” Isto caracteriza a concepção da linguagem como interacionista e transformadora da história e da cultura. A comunicação verbal com o outro permite a construção de subjetividades.

Assim como a relação adulto-criança, o vínculo criança-criança é visto como essencial para momentos de trocas afetivas, ajuda mútua, colaboração, reciprocidade, ou seja, construção cultural dialógica, polifônica e interativa. Os enunciados estão conectados entre si. Esses momentos também podem ser controversos, conflituosos, o que contribui para o enfrentamento e resolução de problemas, bem como para o desenvolvimento pessoal e coletivo. Conforme Reyzábal (1999),

É preciso não esquecer que nos centros educacionais e nas salas de aula nas quais docentes e discentes trabalham juntos e dialogam (a conversação entre colegas é essencial), é onde se alcança o mais alto índice de qualidade educacional. Sem discussão e intercâmbio de idéias seria difícil desenvolver a capacidade crítica, de reflexão discursiva e mesmo de “objetividade”. O trabalho em grupo não só facilita a aprendizagem entre iguais, mas também faz com que aprendam a se ensinarem mutuamente (por isso, não importa unicamente quanto aprender, mas como e para quê). (REYZÁBAL, 1999, p. 34).

Na análise dos dados da pesquisa, colhidos durante a atividade com a Literatura Infantil, Nepomuceno Lemos (2009) procura destacar os seguintes pontos: a linguagem enquanto espaço de recuperação do sujeito, a valorização da interação e da escuta da “voz da criança” e a Literatura Infantil no processo de desenvolvimento da criança.

As observações realizadas durante o momento da contação de histórias pela professora da turma de Educação Infantil e após, no relato pelas crianças, demonstram o “engatinhar” dos procedimentos pedagógicos. Antes de iniciar a narrativa, Nepomuceno Lemos (2009) enfatiza que a educadora propõe aos alunos “fechar a boca com um zíper” (o que acontece através de uma música conhecida pelas crianças) indicando que não serão

sujeitos ativos durante a atividade. No momento do reconto das histórias pelas crianças, há um direcionamento provocado pela professora diante dos discursos produzidos, o que leva às crianças a não poderem contar o enredo do seu jeito.

Isso ocorreu quando a professora pediu às crianças que assumissem o papel de “tia” (professora) na hora de recontar, porque dessa forma conseguiriam fazer como ela, comprometendo, assim, o espaço de recuperação do sujeito através da linguagem. Percebemos pela leitura das análises propostas por Nepomuceno Lemos (2009) que houve uma preocupação da professora em manter o enredo original, tal e qual, o que ficou evidente quando as contribuições trazidas pelas crianças foram evitadas/descartadas no decorrer dos discursos.

Ao escolher a Literatura Infantil para analisar o lugar que a linguagem ocupa na prática pedagógica de uma educadora infantil, Nepomuceno Lemos conclui que a prática da contação de histórias contribui para o desenvolvimento da criança quando há uma relação de interação e construção coletivas.

Entretanto, as análises indicam que a professora-contadora não proporcionou às crianças livres recontos, bem como “desanimou” o momento de interação entre as crianças. Isto constata a falta de conhecimento sobre o assunto, sobre experiências significativas com a contação de histórias, bem como sobre a importância desta atividade na primeira infância:

Destacamos que o pouco espaço dado à voz da criança e à interação criança-criança observados durante a atividade de contar e recontar a história de Literatura Infantil parece estar produzindo sentido contrário ao que Vygotsky e Bakhtin apontam sobre a importância da interação social e da linguagem como espaço de recuperação do sujeito social, histórico e cultural. Portanto, a escola pesquisada precisa rever as suas práticas, conformando-as à luz da opção teórica que divulga em sua proposta pedagógica e em seus discursos. (NEPOMUCENO LEMOS, 2009, p. 119).

Já Poeys (2007), em sua dissertação, dá enfoque à dramaticidade no trabalho com os contos infantis deixando evidente a participação da criança no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, por meio de um estudo de caso, a pesquisadora coletou dados em uma Unidade Pré-Escolar da rede pública municipal no Espírito Santo.

A autora defende a utilização da contação de histórias como uma metodologia educativa inovadora e ressalta que esta prática tem sido deixada de lado por muitos educadores ou utilizada sem a consideração necessária ao desenvolvimento cognitivo

infantil. A pesquisadora exemplifica alguns usos corriqueiros da contação de história, como recreação, passatempo, entretenimento quando o conteúdo foi finalizado ou como distração para esperar a chegada dos pais, em consonância com os estudos de Araújo (2005), anteriormente citados.

Poeys (2006, p. 32) teve como hipótese de pesquisa que o uso adequado da contação de histórias na pré-escola, como material e estratégia pedagógica “[...] depende da formação do professor (escolar/acadêmica), de sua concepção de escola e de educação pré-escolar, de infância e de criança, de brincar e trabalhar constante do projeto pedagógico, plano ou norma da instituição”, de modo que há correlação entre todos os elementos.

As entrevistas realizadas com 5 professoras da pré-escola, mostraram que as mesmas não tinham conhecimento de como trabalhar a contação de histórias na sala de aula, desconhecendo a literatura disponível sobre o assunto. Conforme a autora, o curso do Magistério e/ou da Pedagogia presentes na formação inicial das professoras não privilegiaram conteúdos que favorecessem o brincar, a aprendizagem infantil e o desenvolvimento das crianças através das histórias.

Na concepção das professoras entrevistadas, os contos infantis são importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem da crianças, porém suas respostas são fragmentadas, revelando que há um desconhecimento sobre o assunto e suas possibilidades de trabalho. Quanto à Educação Infantil, os discursos revelam que, para as professoras, a pré-escola tem função preparatória, “[...] ou seja, lugar de preparação da criança para outros níveis de ensino posteriores, lugar de “modelar”, lugar de treino motor de letras do alfabeto e numerais, lugar de trabalho escolar e não de brincadeiras.” (POEYS, 2006, p. 64).

A investigação indica que não há um planejamento adequado ao desenvolvimento cognitivo das crianças pré-escolares. As atividades são repetitivas, mecânicas, enfadonhas, restringindo-se à cópia do quadro e atividades em folhas mimeografadas ou de caderno. Dessa forma, “Fica evidente que a aprendizagem não é significativa para as crianças, pois é pautada, quase que exclusivamente, nos exercícios gráficos de discriminação visomotora, que lhes exigem pouca elaboração e nenhuma criatividade.” (POEYS, 2006, p. 82).

O estudo sinaliza que a atividade de contação de histórias ocorre em momentos restritos como antes do recreio ou quando as crianças esperam a chegada dos pais, sem um intencionalidade ou direcionamento pedagógico:

Nas classes de pré-escola as atividades que aguçam o imaginário são desconsideradas, e em seu lugar estão as atividades de antecipação do processo formal da escolarização do ensino fundamental, determinado pelas instituições e pelas docentes, com isso, perde-se a oportunidade de ampliar, com propriedade, o conhecimento da criança e de utilizar as histórias infantis como estratégia pedagógica e natural, em favor de seu desenvolvimento. (POEYS, 2006, p. 83).

Ainda sobre a formação das professoras, a autora conclui que a formação inicial não condiz com o trabalho realizado e a formação continuada raramente acontece, caracterizando-se como episódica, sem continuidade e sem avanço. Existe um descompasso entre o conhecimento científico produzido na formação inicial e a prática na sala de aula. Os cursos de Magistério (nível de 2º grau) e Pedagogia (nível superior) analisados não contemplam um trabalho direcionado à vivência da contação de histórias na sala de aula. Segundo Poeys,

Em análise dos currículos e ementas das disciplinas dos cursos de Magistério e Pedagogia sobre Educação Infantil, entende-se que a falta de conhecimentos específicos na área da Educação Infantil é resultante, ao menos parcialmente, do processo de formação dos professores, pois os conhecimentos adquiridos no Magistério de 2º grau e de Pedagogia não privilegiam conteúdos que possam oferecer ao professor da pré-escola uma compreensão maior da relação entre o brincar, o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. Além disso, as entrevistadas desconhecem a maior parte da literatura sobre contação de histórias, apesar destes assuntos ocuparem espaço relevante nas recentes propostas pedagógicas de Educação Infantil em nosso país, sobretudo a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNs (1998a). (POEYS, 2006, p. 55).

Diante desse fato, na escola escolhida houve um paradoxo quanto à Educação Infantil: por um lado, ocorreu a infantilização da criança e por outro a “alfabetização precoce”, como se refere a autora. Quanto à disciplina, percebeu-se que as crianças eram tratadas como mini-adultos e precisavam se comportar adequadamente e que o brincar estava voltado a atividades físicas, não associado ao trabalho pedagógico.

Outro ponto salientado é o fato comum do professor iniciante ser responsável por uma turma de crianças pequenas. Para a pesquisadora, o contrário seria mais viável: para trabalhar com essa faixa etária de necessidades peculiares, considerada o primeiro degrau do mundo escolar, o professor deveria ter maior experiência e formação acadêmica adequada para não haver equívocos na prática docente.

Na Unidade Pré-Escolar eleita para o estudo não foi constatada a presença, na dimensão lúdica e no trabalho com os contos, da dramaticidade e seus componentes:

improvisação, interpretação, movimento corporal, facial, etc. Os valores teatrais, sobretudo, a experiência dramática tão rica nesta fase da vida inexistem no cotidiano dos alunos e das professoras observados nesta pesquisa. A autora relaciona este fato, como anteriormente relatado, à formação docente e a outras questões, as quais inferimos ser os saberes docentes de Tardif (2012), provenientes de diferentes fontes: profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. A competência docente resulta da confluência desses saberes heterogêneos e plurais e, no caso do estudo de Poeys (2006) está bastante atrelado aos fundamentos pragmáticos, isto é, a utilização das práticas de forma adequada às situações e funções do trabalho.

Na conclusão do trabalho, Poeys (2006) deixa registradas várias recomendações sobre o plano pedagógico, a formação inicial e continuada dos docentes, sobre a infraestrutura das escolas, enfim, sobre diversas maneiras de se melhorar o trabalho com a educação escolar. A autora sugere que a contação de histórias, a dramatização, estejam presentes nesta fase escolar, a fim de não se correr o risco de um ensino sem qualidade.

Em seu trabalho, Belardinelli (2007) utilizou a entrevista com professoras das redes pública e privada do RS, para investigar a contação de histórias na Educação Infantil baseada nos relatos sobre suas experiências pessoais da infância e como professoras atuantes. A dissertação é permeada pela importância da contação de contos infantis para o desenvolvimento cognitivo da criança. Conforme Belardinelli (2007, p. 19), “O conto contribui como meio capaz de estimular as capacidades intelectuais da criança.”

A autora disserta sobre alguns contos infantis e suas possíveis reflexões: “Chapeuzinho Vermelho”, na versão de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm; “Cinderela”, destacando as questões da morte e do casamento; “João e o Pé de Feijão” que traz a situação econômica vivida por muitos alunos e a possibilidade de trabalho com o ciclo das plantas, como procedeu a pesquisadora ao vincular a Ciências com a história; “Bambi” e as reflexões sobre o ciclo da vida (nascimento, crescimento, adolescência, fase adulta e morte) ou acerca de valores e questões ambientais.

Belardinelli (2007) menciona Bettelheim para fundamentar o fato de que o conto não deve ser explicado, ou melhor, seus significados não podem ser detalhados para as crianças, uma vez que elas precisam interagir com a história e seus personagens. Em consonância com as ideias de Benjamin (1994), a autora diz que:

É necessário que a criança possa ter noção da importância de ouvir conselhos. Isso não significa que ela tenha que aceitar, mas saber os riscos que está

correndo em determinadas situações. Crianças costumam expressar juízo de valor sobre determinado assunto ou acontecimento, tanto é que, ao contar Chapeuzinho Vermelho para crianças da Educação Infantil, lembro delas verbalizarem que a menina foi teimosa e desobediente. Por outro lado, elas disseram que é muito chato ouvir toda hora a mãe dizer: faz isso, não faz aquilo.” (BELARDINELLI, 2007, p. 21).

No decorrer do texto, a pesquisadora faz algumas sugestões de atividades após a contação da história de Bambi, como conhecer-se a si mesmo, contando sua própria história, os membros da família, as estações do ano, os seres vivos e atividades artísticas como desenho, pintura e dramatizações. Justifica o fato de vincular estes trabalhos com a história como possibilidades pedagógicas e salienta que as reflexões e os comentários enunciados pelos alunos, muitas vezes, podem revelar conflitos existenciais.

A questão de proporcionar um tempo para a criança meditar, pensar e refletir sobre a história contada está fundamentada com o pensamento de Bettelheim (2000), o qual também defende o diálogo após a contação, para que se perceba os aspectos emocionais e intelectuais proporcionados pela prática, momento este geralmente deixado de lado em algumas instituições de ensino.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a finalidade da Educação infantil é o desenvolvimento integral da criança no que tange aos aspectos físico, intelectual, psicológico e social, como complemento à ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Nesse sentido, Belardinelli (2007) traz que as práticas pedagógicas sejam alinhadas ao objetivo exposto na lei para que haja de fato o desenvolvimento integral da criança na primeira etapa da Educação Básica.

Os estudos de Belardinelli (2007) estão em conformidade com os de Nóvoa (2007), uma vez que a autora diz que é necessário uma reflexão sobre a prática aplicada, sobre as ações em sala de aula para que os resultados sejam eficazes. Quanto à contação de histórias, a pesquisadora considera que é uma prática que tem ficado de lado ou desconhecida como atividade lúdica, por vezes não sendo considerada uma parte do brincar (DONATO, 2005; POEYS, 2006; ARAÚJO, 2009; NEPOMUCENO LEMOS, 2009). Conforme suas ideias, “Fato é que contar histórias também suscita o brincar. Então, passei a me perguntar por que a atividade de contação de histórias não tinha, ou não tem, a mesma importância que o brincar, uma vez que ela por si só leva a essa atividade.” (BELARDINELLI, 2007, p. 31).

A conversa estabelecida com as professoras permitiu perceber que as contações de histórias ocorridas na infância são lembradas com afeto. A voz, o olhar, o local, o enredo

e os personagens configuram-se como lembranças remanescentes. Quanto à rotina de atividades nesta etapa educativa, as professoras referenciaram como importante o momento da contação de histórias, o brincar no pátio e a rodinha de conversa: atividades fundamentais promotoras do desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças, ao contrário das atividades conteudistas e preparatórias para os níveis de educação.

Todavia, as práticas das professoras entrevistadas não corresponderam com suas falas. De acordo com a autora, algumas professoras relataram que precisavam ter objetivos definidos para contar uma história. Outra, manifestou que a contação permitia a construção de projetos educativos para o ano letivo e uma professora disse que não contava bem as histórias, devido a voz rouca. Diante disso, a pesquisadora faz a seguinte ressalva:

[...] cabe-me comentar que, para contar histórias, não é preciso ter necessariamente um objetivo explícito. Quem conta deve conhecer o enredo da história, isto é, o contador deve estar consciente de que o importante é a história, ele apenas conta o que aconteceu, emprestando vivacidade à narrativa. Isto também não quer dizer que o professor não possa utilizar as falas da história contada para desenvolver determinados conceitos, mas sabe-se que o fim primeiro é entreter para depois estabelecer reflexões. (BELLARDINELLI, 2007, p. 70).

O descompasso apresentado no relato das professoras (em sua maioria, atuantes na rede particular de ensino) entrevistadas por Bellardinelli, permite ressaltar a importância da reflexão diária sobre o trabalho em sala de aula, sobre o sentido do fazer docente na prática cotidiana com alunos em todos os níveis, em especial, na Educação Infantil, tratada nesta categoria de estudo. Autores como Nóvoa (2007) e Tardif (2012) abordam estudos sobre a reflexão necessária na prática pedagógica, aliando aos saberes plurais dos professores, suas experiências e suas atuações frente à carreira docente.

Assim como as docentes pesquisadas, há inúmeros profissionais da educação que não têm a fundamentação teórica e prática sobre suas próprias atividades profissionais (POEYS, 2006; NEPOMUCENO LEMOS, 2009; ARAÚJO, 2009). A formação docente precisa de uma reestruturação nesse sentido, uma vez que se faz urgente pensar a educação com propriedade, com conhecimento, com fundamentação teórica consistente e um olhar mais aguçado para as práticas pedagógicas.

Quando profissionais da Educação Infantil a idealizam como preparação para os níveis seguintes (ou seja, como caráter etapista de ensino), preocupando-se com questões de conteúdos, perde-se o fio condutor da questão educacional. Crianças da pré-escola precisam saber brincar e para isso precisam de estímulos, de exemplos, de músicas, de

brinquedos e, fundamentalmente, de histórias, muitas histórias!

A categoria anterior, **Formação Docente**, mostra que a contação de histórias como ação educativa, pode resultar em inúmeras possibilidades de atividades pedagógicas, sem o estabelecimento de regras, normas ou padronizações. O tempo de conversa, sugerido por Bettelheim (2000), é o norteador para o trabalho. Professores são mediadores em sala de aula (MEIRIEU, 1998) e, portanto, auxiliam os educandos nas descobertas, criando situações de aprendizagem (AUSUBEL, 2003; FREIRE, 2006).

Assim sendo, ao narrar uma história, o professor já pode ter em mente um objetivo, uma intenção, contudo, os alunos com suas leituras de mundo, suas bagagens culturais e com sua curiosidade vão guiá-lo na organização das tarefas. Sabemos que há dias em que o programado não sai do papel ou da intenção e tudo pode ser diferente diante das mentes pensantes e pulsantes que se encontram na escola. É essa a beleza do ensino: aprender uns com os outros, numa eterna construção do conhecimento (FREIRE, 2006).

O olhar lançado pela autora/pesquisadora sobre o ensino e a aprendizagem, decorrentes do trabalho com as narrativas infantis no âmbito escolar, demonstra estar em consenso com o que buscamos nesta investigação. Investir na contação de histórias como metodologia pedagógica é aliar a fruição, o encantamento e o prazer advindos dos enredos com a aquisição natural de novos conhecimentos e descobertas. Segundo a autora,

Conforme já referido mais de uma vez ao longo deste trabalho, as histórias, além de tudo, possibilitam desenvolver conteúdos, estabelecer relações, fazer comparações, formar conceitos para produzir conhecimento. Algumas histórias através de seus temas e falas de personagens estimulam a aprendizagem. Dependendo da história, ela pode, sim, ser aproveitada como um instrumento incentivador de aprendizagem. (BELARDINELLI, 2007, p. 75).

Belardinelli (2007), em suas considerações finais, conclui seu estudo dizendo que as professoras participantes da pesquisa consideram a prática da contação de histórias fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, porém ainda há uma visão utilitária dessa atividade, a qual não a vincula com o lúdico (com o brincar), item essencial dessa faixa etária.

Na dissertação de Danna (2007) intitulada *Literatura e Imaginação: realidade e possibilidades em um contexto de Educação Infantil*, a autora relembra seus momentos de leitura na infância e sua experiência como participante de um clube na biblioteca que frequentava (local de leitura, dramatizações e diálogos sobre os livros). Na fase adulta, persevera a leitora e a agente de leitura já que conta história para familiares, estabelecendo

interações, inventando desfechos e personagens.

Logo, sua pesquisa almejou descobrir como a literatura é utilizada pelas professoras em um contexto escolar; se essa maneira de usar pode servir como dispositivo para a imaginação das crianças e quais espaços existem para esta utilização. Para tanto, a autora elegeu como *corpus* de pesquisa crianças da pré-escola de uma instituição municipal de ensino em SC, seus pais e educadoras. Os dados foram coletados por meio de videografia, observação participante e entrevistas, contemplando-se a Análise Microgenética.

A autora se reporta ao brincar na idade pré-escolar como sendo a principal atividade artística desta faixa etária, ação esta que propicia à criança conviver e se apropriar de um lugar no mundo, relacionando-se socialmente. Importante destacar que após a atividade de contação de histórias, os alunos pesquisados realizaram atividades escritas, de pintura e recorte, entre outras. Contudo, não se fez presente o momento de diálogo após a narração, de acordo com a citação abaixo:

Segundo Barcellos e Neves (1995), deve-se disponibilizar algum tempo logo após a narração para que as crianças façam comentários e relações entre a fantasia do conto e a realidade cotidiana. Isso será alcançado através do incentivo da professora que deve encorajar os alunos a tecerem apreciações sobre a história, principalmente sobre o motivo pelo qual gostaram ou não da história e como gostariam que a mesma se desenvolvesse. (DANNA, 2007, p. 106).

Entre as histórias trabalhadas pela professora destacam-se “O joelho Juvenal” e “O bichinho da maçã”, de Ziraldo; “Buá, buá, o que será?”, “O retrato” e “Um belo sorriso”, de M e E. França; “Chico Bento em música para os ouvidos”, de Mauricio de Sousa. A bibliotecária também realizou a contação de histórias, utilizando a biblioteca como espaço, na qual os alunos iam uma vez por semana para empréstimo de livros. Os discursos das entrevistadas revelaram que não há um trabalho coletivo, já que a educadora e a bibliotecária não trabalharam em conjunto, porém são flexíveis quanto ao planejamento, respeitando as necessidades das crianças.

Diante disso, Danna (2007) reflete sobre a continuidade e qualidade desse trabalho com a literatura e considera uma perda o não compartilhamento das atividades. Destaca-se que, tanto a professora quanto a bibliotecária fizeram uma preparação anterior à contação, leram a história, estudaram o vocabulário, se familiarizaram com a narrativa. A escolha das histórias partiu do interesse dos alunos, de acordo com a fala da professora entrevistada:

“[...] sexta-feira é dia de trazer brinquedos e eles vinham com muitas coisas de dinossauros, então eu observei esse interesse e fui pesquisar livros sobre dinossauros. Muito é observação, é observando eles, na hora de brincar, na hora de se alimentar ...”. (DANNA, 2007, p. 65).

Observamos no discurso da educadora que houve o acolhimento da professora diante do interesse dos alunos e a busca por novos conteúdos e materiais devido à vontade do outro. A dimensão relacional constatada neste caso, ocorre de forma horizontal, dispensando a visão adultocêntrica verificada em investigações anteriores (POEYS, 2006; NEPOMUCENO LEMOS, 2009; ARAÚJO, 2009).

Em algumas contações, houve o uso de fantoches, o que favoreceu a integração dos ouvintes, porém a ressalva é a de que não houve a participação dos alunos na confecção do material. Incluir as crianças neste processo é fator importante para o desenvolvimento de habilidades, de interesse e da criatividade. É um envolvimento sadio e educativo: é o brincar com a literatura, imaginar e ser sujeito ativo no processo pedagógico. Logicamente a contação de histórias sem o uso de cenários, bonecos e fantasias também tem seu encanto, pois o narrador coloca seu corpo e voz em movimento, favorecendo o processo imaginário e a curiosidade do ouvinte.

Danna (2007) caracterizou o estilo da professora-contadora como estilo-diálogo, uma vez que o livro foi mais utilizado durante a atividade e suas páginas foram viradas ao longo da narração (contudo, a história não foi lida, a professora já a conhecia e a contou utilizando o livro para que os alunos acompanhassem as ilustrações). A narração ocorreu permitindo que os alunos interagissem com o enredo, respondendo aos questionamentos propostos pela contadora, como as digressões (LUNARDELLI, 2002), cujo envolvimento favoreceu relações intertextuais e experiências próprias das crianças, como suas leituras de mundo (FREIRE, 2006).

Percebemos que este estilo de narrativa tem como aspecto positivo permitir à criança o diálogo com o próprio livro, através da realização da leitura das imagens. A interlocução estabelecida entre os colegas e a professora possibilita a expressão oral e o intercâmbio de experiências (BENJAMIN, 1994). Neste estudo, Danna (2007) percebeu que a professora fez um trabalho no sentido de dar voz à criança (auto-expressão), entendendo seus questionamentos e ampliando seus referenciais.

Por outro lado, a pesquisadora considerou a contação feita pela bibliotecária como dramatização ou performance, pois o livro não foi o principal material de apoio e também

não houve verbalizações dos ouvintes durante a narrativa. As crianças expressaram suas emoções com a linguagem não-verbal, através de expressões faciais, gestos, suspiros... As duas formas, segundo Danna, são distintas e favoráveis à formação do leitor:

A primeira permite que a criança participe ativamente da contação de história, complementando a mesma e enriquecendo-a com sua capacidade de intertextualidade ao associarem o ouvido com suas experiências pessoais. (...) Entretanto, o segundo estilo, o performático, permite uma participação mais “introspectiva”, no sentido de exigir uma atenção mais constante no enredo, permitindo que o fluxo da narrativa flua e não se perca em constantes interrupções, acionando a fantasia. (DANNA, 2007, p. 83).

Quanto à entrevista com os pais, os mesmos relataram que tinham conhecimento das atividades feitas e gostariam de assistir às apresentações para conhecer o trabalho literário realizado. Entretanto, informaram que a escola não proporcionava esses momentos fora do horário de aula, o que dificultava a ida dos pais trabalhadores à instituição de ensino para prestigiarem seus filhos. Expressaram também o interesse das crianças pelas histórias, fato que levou à prática da leitura no cotidiano familiar.

Entre os achados da pesquisa, Danna (2007) comunica que, além do desenvolvimento imaginário e criativo, a literatura contribui para o aperfeiçoamento do pensamento lógico, da memória, da atenção, isto é, beneficia a oralidade, a expressão corporal, a leitura e a escrita, a percepção e os relacionamentos sociais.

Já no trabalho de Rodrigues (2010), a investigação norteou-se na procura das contribuições dos contos de fadas para o uso de elementos narrativos pelas crianças e como a intencionalidade do trabalho propicia a construção de narrativas infantis. A pesquisa contou com a participação de 14 crianças entre 3 e 4 anos de idade, de um Centro de Convivência Infantil da UNESP, e os dados foram coletados por registro escrito, gravações em áudio e fotografia.

A autora justifica seu interesse investigativo diante do fato da pouca utilização dos contos de fadas como atividade formadora na Educação Infantil ou seu uso inadequado como artifício para preencher o tempo, como prêmio “[...] ou, no início da aula, como um incremento para a roda, sem nenhuma discussão que pudesse auxiliar a identificação das crianças com as situações relatadas na história e a construção da narrativa.” (RODRIGUES, 2010, p. 64). Sua fala é consensual com os estudos apresentados acima, principalmente, com os escritos de Poeyts (2006) e Araújo (2009).

Para Rodrigues (2010, p. 39), a Educação Infantil participativa “[...] é o

tempo/espço das interações, do crescimento, da autonomia, do desenvolvimento, do afetivo, das brincadeiras, das linguagens, das aprendizagens, das relações estabelecidas com o ambiente no qual a criança participa ativamente do seu desenvolvimento [...]” uma vez que as interações são estabelecidas com crianças e adultos.

A pesquisa de Rodrigues dividiu-se em duas partes: fase de observação e fase de intervenção. Durante a primeira, foi verificado o pouco interesse das crianças pelos livros e a falta de planejamento das professoras quanto ao trabalho com a literatura. A título de exemplo, a autora narra um episódio em que uma criança trouxe um livro de casa e pediu que a professora o lesse. A leitura foi feita, o livro foi guardado e as atividades seguiram adiante, sem nenhum comentário sobre a obra.

Na fase da intervenção, modificações significativas foram feitas, a fim de se reorganizar o “espaço literário” (uma vez que as crianças não se aproximavam dos livros). Foi aceita a proposta da construção de um dicionário denominado “Tesouro da Turma”, o qual consistiu-se na escrita do novo vocabulário adquirido pelas crianças durante os momentos da contação de histórias e das interações. Esta proposta contou com o apoio dos pais para o envio das novas palavras ditas pelas crianças em casa. Outra novidade foi o empréstimo de livros todas as sextas-feiras para que a leitura fizesse parte do cotidiano familiar.

Com respeito à contação de histórias, Rodrigues (2010) relata que aproximou os ouvintes dos autores, informando as crianças sobre os mesmos, apresentando os livros, no intuito de incentivá-las a escrever histórias também. Sisto (2012, p. 94) coloca que “Mostrar o livro depois da contação é sempre bom, porque contar um história é uma maneira de encantar o aluno para fazê-lo chegar ao livro.”.

A atividade com os contos (escolhidos, segundo a autora, de acordo com o interesse das crianças) “Chapeuzinho Vermelho”, “O patinho Feio” e “A Branca de Neve” compreendeu três etapas: a hora da história, da conversa e das atividades. Quanto à última etapa, destacamos a confecção de cartazes, fichas ilustradas, com a sequência narrativa da história, reconto coletivo e escrita pela pesquisadora, ilustrações, reconto individual, música e uso de fantoches. Segundo Rodrigues (2010, p. 85), “Os dados das narrativas individuais e coletivas foram agrupados em duas categorias: 1) as produções das narrativas individuais das crianças e 2) as produções das narrativas coletivas das crianças. Em ambas as categorias, a ênfase está nas produções narrativas das crianças.”

Nas conclusões finais, a pesquisadora constatou a evolução obtida nos recontos

individuais e coletivos permeados de simbolismos que elucidavam sentimentos, incompreensões e a leitura de mundo das crianças. Para finalizar, Rodrigues (2010) listou alguns elementos propulsores da construção narrativa infantil, tais como: seleção de bons livros; planejamento; reflexão sobre a ação; atividades com objetivos que contemplem o grupo; reorganização do espaço, dar voz às crianças; ludicidade; mediação do professor e o incentivo às crianças inibidas.

Em sua dissertação, Manola (2006) investiga como se desenvolve a narrativa em crianças da Educação Infantil (de 1 ano e 7 meses a 3 anos), sob o papel dos mediadores e a contação de histórias. Como lócus de pesquisa foi escolhida uma turma de Berçário II de um Centro Municipal de Educação Infantil, no ES, cujas transcrições e produções das crianças consistiram na fonte de dados provenientes de três momentos: pré-contação; contação de histórias; pós-contação (reconto).

As observações feitas definiram algumas intervenções quanto ao espaço ocupado pela turma: reorganização da sala com o estabelecimento de um canto para a contação de histórias; reaproveitamento de alguns móveis; painéis e a aproximação dos livros, que antes ficavam longe do alcance das crianças.

Para a contação de histórias foram escolhidas as seguintes obras: “A Festa no Céu”, “Chapeuzinho Vermelho”, “Os Três Porquinhos” e “O Patinho Feio”. Na fase da pré-contação, Manola (2006, p. 103) relata como a ação acontecia: “Apresentávamos um livro de histórias para as crianças, informando o título, o nome do autor, do desenhista e incentivávamos para falarem o que será que a história iria contar.” Essa divulgação do objeto livro e de quem participou de sua construção é essencial para o conhecimento cultural da criança, e como dito anteriormente, Rodrigues (2010) assim também procedeu em sua pesquisa.

No momento da contação de histórias, Manola (2006, p. 103) descreve que “As interferências das crianças e as intervenções dos adultos no ato da contação se tornaram constantes e produtivas.” A autora defende a participação efetiva das crianças nas práticas sociais, nas quais há o diálogo, o relato de vivências, as escolhas de interesse próprio das crianças, conversas dirigidas por elas, em detrimento da visão adultocêntrica analisada pelas pesquisadoras supracitadas (POEYS, 2006; NEPOMUCENO LEMOS, 2009; ARAÚJO, 2009).

O reconto das histórias pelas crianças foi oportuno para a pesquisadora detectar os elementos da estrutura narrativa, contudo, “[...] para maior parte das crianças faltavam

estimulação e repertório de leituras. Isso serviu para confirmar a importância de se trabalhar com a literatura na escola.” (MANOLA, 2006, p. 104).

Manola (2006) confere atenção especial à função do professor/mediador diante das práticas educativas: sistematizar o conhecimento com base nas experiências culturais trazidas pelos alunos e pelo contexto social; disponibilizar diversos gêneros de textos e incentivar a interação com os livros e as histórias; promover a escuta das histórias e assim, possibilitar o criar, o imaginar, o recriar, o pensar. Quanto à escola, a autora se pronuncia assim:

[...] torna-se necessário resgatar os narradores e as narrativas e introduzi-los novamente nas relações interativas de socialização primária e secundária (família e escola). Sendo assim, a escola deve realizar sua parte e cumprir com o seu papel de promover uma proposta educacional sistemática e intencional sobre a literatura infantil relacionando suas funções sociais (comunicativa, cognitiva, educativa, política, artística), às especificidades das crianças de 0 a 6 anos. (MANOLA, 2006, p. 77-78).

A autora faz a ressalva de que o professor, mediador do processo interativo das crianças com a literatura infantil, precisa compreender o fenômeno da contação de histórias, as várias formas de linguagem expressadas pelas crianças e planejar ações significativas para o desenvolvimento dos alunos. “Nesse sentido, o professor é o sujeito especialmente capacitado para produzir, de forma intencional, mudanças no processo de elaboração conceitual cotidiana do aluno deslocando-o para níveis mentais de abstração cada vez mais complexos.” (MANOLA, 2006, p. 162).

Entre os achados da pesquisa, destaca-se que os avanços no discurso narrativo das crianças ocorreu por meio da ação mediadora das professoras, as quais contaram histórias, questionaram, promoveram o reconto e situações de colaboração entre os pares. A escolha de histórias de qualidade influenciou na melhoria da narrativa e da vivência linguística oral das crianças. Segundo a autora,

[...] os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de se investir na formação inicial e continuada do profissional da educação infantil – um profissional que exija seus direitos de terem atendidas suas solicitações de recursos e de uma formação continuada, que lhe possibilite desenvolver seu trabalho de modo a, efetivamente, permitir o avanço de seus alunos em todos os planos. (MANOLA, 2006, 177).

Martins-Guimarães (2011) realizou interessante trabalho com 14 crianças bem pequenas (conforme expressão utilizada pela autora) do Berçário I, de uma Escola

Municipal de Educação Infantil em Porto Alegre/RS, com a intenção de compreender e tornar visível as ações produzidas por elas com e a partir de livros no dia a dia da escola. O enfoque utilizado foi a pesquisa-ação e etnográfica para se proceder à observação e ao registro das seguintes problematizações: o que os bebês (e crianças bem pequenas) fazem com os livros disponíveis; onde, como e com quem fazem; o que acontece com o manuseio e a escuta de pequenas narrativas.

Ao iniciar sua escrita, Martins-Guimarães (2011, p. 15) assim se pronuncia: “[...] em grande parte das turmas de berçário, inexistem propostas intencionais e atenção dedicada ao que emerge da exploração do livro.” Isso vem a se confirmar no decorrer da pesquisa, cujas descobertas possibilitaram uma intervenção significativa no ambiente educativo.

Como dado interessante, a pesquisadora relatou que a professora da turma do berçário I, com 20 anos de profissão estava estreando o trabalho com os bebês. Como sempre optou por trabalhar com a literatura começou a narrar histórias para as crianças e notou que elas gostavam. “E, salientou que, essa prática foi a estratégia pedagógica que a aproximou do universo peculiar dos bebês, uma vez que, através dela, percebeu uma sincronia entre ela e as crianças, um primeiro canal de comunicação, de “diálogo”, de relacionamento e interesse comum.” (MARTINS-GUIMARÃES, 2011, p. 29).

No relato de seu diário de campo Martins Guimarães, 2011, escreveu sobre a primeira vez que observou a professora do Berçário I contar uma história (“Orelhas & Olhinhos, Cauda & Focinhos: No Safári”), prática que ocorreu embaixo de uma tenda montada na sala de aula. Assim, a autora coloca suas percepções:

Ao presenciar essa primeira contação e ver as crianças tão atentas e concentradas na narrativa, no livro e, sobretudo, na movimentação e na voz da professora fiquei admirada. Era como se as crianças, a professora e as educadoras estivessem conectadas por um fio invisível que as unia. Creio que este fio chamava-se encantamento ou imaginação. (MARTINS-GUIMARÃES, 2011, p. 34-35).

Embora a professora cultivasse a prática da contação de histórias, a pesquisadora deparou-se com um aspecto contraditório: as crianças não tinham acesso aos livros, não os manipulavam, não interagiam com eles. Este fato suscitou questionamentos, pois a investigação pretendida visava observar justamente a relação das crianças com o objeto livro.

A atividade da contação de histórias com os pequenos da unidade escolar

pesquisada, era antecedida por uma canção rimada, anunciando que o momento da narrativa estava chegando. Os recursos utilizados pela professora eram a voz, os gestos, mímicas, ênfase em algumas palavras e estratégias interativas, como cumprimentar os personagens da história, cantar músicas, enfim, relações dialógicas eram estabelecidas.

Martins Guimarães (2011) observou que o livro fazia parte da narrativa e a professora interagia com o mesmo, porém as crianças apenas o visualizavam, sem manter contato. Diante disso, a pesquisadora comentou sobre o livro como uso social e que através da interação com os adultos, as crianças aprendiam a manuseá-lo...

Como decorrência da vivência em campo, Martins Guimarães (2011) discorre sobre diferentes perspectivas sobre a infância, crianças e bebês, sobretudo, fundamentada na psicologia, sociologia e pedagogia infantil. A pesquisa foi norteadada pela concepção de que as crianças têm voz própria e precisam ser ouvidas, são sujeitos ativos no processo social, em constante desenvolvimento interativo com os demais membros da sociedade.

A visão adultocêntrica, na qual a criança é tratada como agente passivo, sem vontade própria, é rechaçada pela autora. Por isso, há a necessidade de a criança interagir com o objeto livro e relacionar-se horizontalmente com sua professora durante a contação de histórias. O encontro dos bebês com os livros é um dos pontos chave do trabalho, no qual a criança é vista como protagonista dessa relação diante das múltiplas funcionalidades que o objeto livro oferece.

O mapeamento das ações realizadas pelos bebês e pelas crianças bem pequenas com o objeto livro, possibilitou a consideração de que os pequenos leem em outros códigos: desenhos, formas, cores, tamanho, sonoridade, peso, isto é, são leitores do conjunto visual, gráfico, tátil e sonoro dos livros.

Portanto, a contação de histórias apresentou-se como recurso imprescindível no processo de interação adulto-criança e criança-criança. No entanto, é necessário que as crianças possam manipular os livros, vivenciando as narrativas através de movimentos multissensoriais. A ressalva, conforme a autora é

[...] por se tratar de bebês - crianças no começo de seus primeiros encontros no e com o mundo social, cultural e físico – como elemento da prática pedagógica, não basta que tenham acesso aos livros, é preciso uma presença mediadora, acolhedora, disponível, sensível aos tempos, aos ritmos, às expressões desses sujeitos de pouca idade e muito desejo pela vida. (MARTINS-GUIMARÃES, 2011, p. 213).

Neste sentido, é necessário a presença de um profissional da educação que acolha a

curiosidade das crianças, incentivando-as a manusearem os livros, ensinando-as a folhear, a observar as figuras, as cores, a sentir e a usar o “brinquedo”. Este mediador precisa ter sensibilidade, paciência e carinho, pois sua postura diante dessas descobertas, se torna exemplo de cuidado e de incentivo para os futuros leitores.

Já a experiência como docente e contadora de histórias de Rodrigues-Alves (2009) suscitou alguns questionamentos que nortearam sua pesquisa, tais como: segundo a perspectiva bakhtinina, a contação de histórias pode ser caracterizada como um gênero discursivo? Crianças brasileiras acolheriam esta prática-gênero em espanhol? Quais seriam as relações estabelecidas entre as histórias e a língua espanhola por intermédio da contação de histórias?

Seguindo a hipótese de que a contação de histórias possibilita a entrada de uma língua, a pesquisadora escolheu, como metodologia investigativa, o estudo de caso e escolheu uma escola privada de Educação Infantil de MG, com crianças de 5 a 6 anos, para o *corpus* de pesquisa. O trabalho foi dividido em dois momentos: na primeira sessão utilizou-se recursos visuais e as crianças produziram desenhos após a narração. Na segunda sessão não houve a utilização de apoios visuais e às crianças foi pedido o recontar da história.

Os contos foram escolhidos criteriosamente no sentido de não serem conhecidos pelas crianças, o que caracterizou-se como uma tarefa difícil já que muitas obras são de conhecimento comum. Os aspectos comportamentais das crianças durante a contação de história, a espera e a entrevista foram transcritos pela autora. Em especial, assinalamos os que mais se repetem: motivação, receptividade, concentração, comunicação, interação, curiosidade. Algumas crianças, porém, mostraram-se tímidas, reservadas e pouco comunicativas.

A primeira contação de histórias foi “Los conejitos de colores”, de Francisco Rojas de Peñaflo. Alguns recursos visuais foram utilizados pela contadora, como orelhas de coelho, fantoches (coelhinhos), toalha branca (representando a neve), flores (primavera), tintas coloridas. A princípio houve estranhamento pelas crianças devido a contação ser em espanhol, contudo, conforme a análise de Rodrigues-Alves (2009), a interação foi ocorrendo e o enredo foi entendido pelo menos pela maioria dos ouvintes.

Os elementos essenciais da narrativa foram retomados nos desenhos que revelaram uma conexão entre a história contada em espanhol. Os momentos transcritos de inserções, reformulações e hesitações para analisar a sessão (características próprias da oralidade) foram importantes para manter a atenção e estabelecer uma maior aproximação com as

crianças, assim como as digressões analisadas por Lunardelli (2002) na categoria anterior, **Formação Docente**. A atividade posterior foi a produção de um desenho pelas crianças para representarem o enredo.

A segunda contação foi a história de “Boca Ancha: el gran pez”, de Melissa Villar López, na qual foi utilizada as marcas da oralidade: entonação da voz, gestos, pausas, digressões. Nesta sessão não houve o apoio de recursos visuais, todavia os recursos provenientes da língua falada foram fortemente utilizados. Conforme a autora,

[...] diferentemente do que ocorre na leitura de um texto escrito (que na atualidade é caracteristicamente um gesto individual), em que os olhos são os grandes protagonistas, no gênero contação, os ouvidos e olhos se ocupam para formar uma história que nasce, não de um ato individual, mas de uma formulação coletiva, em que uma terceira pessoa, o contador, faz a ponte entre o ouvinte e o texto. Por isso, as marcas de um texto falado, as marcas de interação, emergem no gênero contação. (Rodrigues-Alves, 2009, p.76).

Sobre a contação como possibilidade educativa, Rodrigues-Alves (2009, p. 78) diz que “A contação é uma atividade que se dá, não exclusivamente neste universo (infantil), mas tem um lugar de destaque no mundo de práticas escolares ao visar à produção de sentido de um texto, servindo de ponte entre as práticas exclusivamente orais e as do mundo da escrita.” Dessa forma, a língua espanhola, desconhecida pelas crianças da pesquisa, não criou uma barreira para o entendimento do texto. Pelo contrário, o gênero contação de histórias, já conhecido pelas crianças, possibilitou a inserção da língua estrangeira (o espanhol) no universo infantil.

O papel do professor como mediador (MEIRIEU, 1998) está exposto neste trabalho no momento em que a professora pediu às crianças para recontarem a história. Através de suas perguntas, de seu interesse e auxílio na co-construção da história houve um laço entre a história e o ouvinte mediado pela professora através de uma relação dialógica. Segundo Rodrigues-Alves (2009, p. 105), “O papel da professora, de adulto, que sabe mais, com suas inserções e perguntas, incita e auxilia que a criança retrabalhe não só a sua memória (tipicamente dispersiva nesta fase de desenvolvimento), mas principalmente os recursos linguístico-discursivos que compõem a narração.”.

A investigação acadêmica revelou que, embora a língua espanhola fosse desconhecida pelas crianças, as histórias foram acolhidas e compreendidas. O contato oral em uma língua estrangeira provocou estranhamento, contudo, foi amenizado em decorrência do interesse em escutar as narrativas através do gênero contação de histórias.

De acordo com a autora, “Ficou em nós a certeza de que trabalhar com o ensino pautado nos gêneros discursivos proporciona a ideia de que a produção das crianças através da interlocução é o ponto de partida, bem como o de chegada, do processo de ensino-aprendizagem que circunda a sala de aula.” (RODRIGUES-ALVES, 2009, p. 116).

Em consonância com as considerações finais de Rodrigues-Alves (2009), apresentamos o trabalho de Martins (2011) que abordou as histórias infantis na aprendizagem matemática. Neste estudo a autora teve como *corpus* investigativo crianças de 1 a 10 anos e sua pesquisa ocorreu em dois finais de semana em um parque municipal e com crianças diferentes em ambos. Categorizamos sua pesquisa como Educação Infantil por abranger a faixa etária em questão e porque o público provável advinha de uma instituição de Ensino Infantil das proximidades.

O problema de pesquisa de Martins (2011, p. 18) consistiu em “[...] quais são as possibilidades de aprendizagem matemática pela criança durante o processo de Contação de Histórias Infantis e problematização em um espaço cultural não tutelado?” Para tanto, as atividades foram desenvolvidas através de um projeto chamado “Contação de Histórias” em um espaço cultural inserido em um Parque Municipal, em SP. O convite para participação do projeto se estendeu às escolas de Educação Infantil próximas ao local. A pesquisadora justifica seu interesse de pesquisa da seguinte forma:

Sabemos que existem inúmeras formas de realizar o trabalho com a matemática na Educação Infantil. No entanto, muitas vezes, ela é ensinada de forma desarticulada da realidade, utilizando uma linguagem com a qual os alunos não estão habituados, por ser muito formal e abstrata, dificultando ainda mais o seu aprendizado. [...] A contação de histórias faz parte do cotidiano de algumas crianças, dentro e fora da escola. Acredita-se que a problematização de tais histórias pode vir a contribuir para a aprendizagem matemática das crianças em uma perspectiva lúdica, ou seja, pode tornar o momento da contação de história uma brincadeira. (MARTINS, 2011, p.15).

A autora citou algumas pesquisas, em sua fundamentação teórica, que focaram a literatura infantil e a matemática e revelou que o trabalho com as histórias direcionava ao conteúdo formal da disciplina. Nesta pesquisa, Martins (2011), objetivou, de forma lúdica, explorar as situações-problemas que não envolvem algoritmos, nem a matemática formal, ou seja, a matemática apresentada como uma possibilidade em meio a outras soluções.

A análise dos dados foi composta por seis episódios referentes a cada uma das histórias contadas, a saber: “Dorminhoco”, de Michael Rosen e Jonathan Langley; “Zoom”, de Istvan Banyai; “Julietta de bicicleta”, Liana Leão e Márcia Széliga; “O homem

que amava caixas”, Stephen Michael King; “Pão quente e cenouras frescas”, Elza Sallut e “O caso das bananas”, de Nilton Célio de Oliveira Filho e Mariana Massarani.

Todos os episódios mobilizaram o pensamento matemático no intuito de criar estratégias/soluções para os problemas lançados. As crianças, por meio da imaginação e do jogo simbólico, solucionavam os problemas, cada uma do seu jeito, de acordo com a sua bagagem cultural (MEIRIEU, 1998; AUSUBEL, 2003; FREIRE, 2006). Em alguns casos, o final do livro não precisou ser revelado, já que o levantamento de hipóteses, sua testagem e validação possibilitaram que fosse dado um desfecho para a história.

Algumas situações-problema (como na história “Julieta de bicicleta”) não fizeram sentido para as crianças, o que influenciou na criação de novas imagens e conceitos intuitivos que produziram conhecimentos. Conforme Martins (2011, p. 96) “[...] as concepções intuitivas das crianças vão se transformando em conhecimentos científicos, em um processo de mediação entre as problematizações propostas pelo professor, as soluções intuitivas dos alunos e as sistematizações produzidas [...]”, o que proporciona, no contexto da história, a significação do conceito.

O papel do professor como mediador no desenvolvimento cognitivo dos alunos foi um ponto bastante discutido na dissertação em questão. Segundo a pesquisadora, a resolução de problemas na Educação Infantil deve ser problematizada e contextualizada pelo professor, para que além de compreender o problema, a criança possa percebê-lo em outras situações. Cabe ao mediador proporcionar momentos nos quais a curiosidade dos alunos seja aguçada, o pensamento entre em movimento e aconteça o levantamento de hipóteses e argumentações.

Em seus achados, a autora se manifesta da seguinte forma quanto à atividade da contação de histórias:

Destacamos a importância da contação de histórias como propulsora do desenvolvimento do pensamento nos diferentes níveis de ensino. É uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente, porque estimula a imaginação, instrui e desenvolve habilidades. A ludicidade das histórias no processo de ensino-aprendizagem torna o ato de aprender mais interativo, instigante e estimulante. Assim a criança sente-se motivada e, sem perceber, amplia e constrói seu conhecimento sobre o mundo. (MARTINS, 2011, p. 124).

Suas palavras convergem com os estudos supracitados (POEYS, 2006; DANNA, 2007; RODRIGUES-ALVES, 2009), uma vez que solidifica a importância do contar histórias para a produção e construção de conhecimentos de maneira significativa. É

importante ressaltar que Martins (2011) discorre sobre a resistência do brincar em razão do nível de escolaridade: quanto mais escolarização, menos brincadeiras. Contemporaneamente, os alunos têm se isolado atrás das máquinas ou vivenciado um mundo de relacionamentos virtuais. Há pouco espaço para a conversa íntima, os aconselhamentos, a troca de opiniões e a aproximação humana. Por isso, pensamos que a escola pode possibilitar o encontro humano, o acolhimento dos alunos, por meio da valorização de suas palavras, opiniões, enfim, de suas histórias.

Da análise da tese e das dissertações eleitas para esta categoria, emergiram quatro reflexões que narramos a seguir, as quais servirão de fundamentação para as considerações finais deste estudo bibliográfico:

1^a) – A contação de histórias é pouco utilizada nas instituições de Ensino Infantil: (POEYS, 2006; ARAÚJO, 2009; RODRIGUES, 2010). Embora a contação de histórias, muitas vezes, seja vinculada às atividades de Educação Infantil, há relatos de sua pouca ou má utilização no ambiente educativo. As autoras citadas nesta reflexão dissertam sobre o uso da contação de histórias como passatempo, literalmente para passar o tempo (esperar os pais chegarem, antes da hora do intervalo, quando não há outro trabalho programado para preencher o horário) ou ainda com o intuito de acalmar os alunos.

Assim sendo, algumas instituições de ensino não aproveitam a capacidade potencializadora das narrativas para a produção de conhecimentos. Araújo (2009) fala da revalorização do conto oral nas escolas como estratégia de interação, trocas, reflexão e cultura.

2^a) – O professor é a figura mediadora do processo de aquisição do conhecimento: (DONATO, 2005; POEYS, 2006; MANOLA, 2006; BELARDINELLI, 2007; DANNA, 2007; RODRIGUES-ALVES, 2009; ARAÚJO, 2009; NEPOMUNCENO LEMOS, 2009; RODRIGUES, 2010; MARTINS-GUIMARÃES, 2011; MARTINS, 2011). Neste quesito, podemos afirmar que apenas contar histórias, como preenchimento de tempo, conforme item acima, não suscita o desenvolvimento das crianças nas instâncias educativas. Se o professor não for o exemplo, não promover a interação, as trocas, os questionamentos, a contação de histórias perde seu papel dialógico e interativo. Caso as histórias sejam narradas sem emoção, de forma maquinal e desmotivada, a atividade deixa de ser veículo de encantamento e imaginação.

Machado e Corrêa (2010, p. 108) discorrem sobre o assunto desta forma: “Interessam às crianças que escutam histórias que lhes são contadas as emoções de cada detalhe; de cada entonação menos ou mais vibrante, conforme a tensão do enredo; de cada situação-limite vivida pelos personagens.” Os autores explicam que ao pedirem o reconto de uma mesma história, as crianças não estão interessadas no final (que já conhecem), mas sobretudo nas experiências vividas pelos personagens, na atração pelo desconhecido, na possibilidade de reviver o contado, de recontar o conto, de ser capaz de criar sobre o já criado, de sonhar sobre o contado, de imaginar-se personagem da história, de sentir as emoções dos personagens e aprender com eles, enfim, de dar a sua voz à história.

As atividades acima são excelentes formas de o professor conhecer o aluno e perceber como pode desenvolver o trabalho com as histórias partindo da possibilidade de integrar o aluno mais tímido, o mais expressivo, o que consegue assimilar bem as palavras, o que tem facilidade de trocar ideias, o que se identificou com algum personagem. Dessa forma, o professor pode envolver toda a turma, levando em consideração as particularidades de cada um, na construção de descobertas e novas aprendizagens.

Portanto, o professor é o grande responsável pelo envolvimento da criança com a história. Sua maneira de agir, de planejar o trabalho intencionalmente, por meio de perguntas que instiguem os alunos a participar do enredo, lançando hipóteses, brincando com o momento é o que pode garantir aprendizagens significativas.

O problema é que, conforme as pesquisadoras citadas, falta ao professor conhecimento sobre o assunto. Muitos educadores não sabem como conduzir a narrativa, muito menos como utilizar sua voz, sua expressão corporal e facial para procederem com a atividade. Há a necessidade de promover formações continuadas sobre a contação de histórias na sala de aula.

De qualquer maneira, as formações não podem ter caráter episódico ou eventual, pois assim ocorrem em apenas uma ocasião, não contemplando a todos os professores interessados ou então não dando uma continuidade a formação desejada ou intencionada. O retorno ao grande grupo é imprescindível para que haja um diálogo sobre o trabalho desenvolvido nas salas de aulas, a troca de experiências e relatos de trabalhos (encenações, atividades com recorte e colagem; reconto de histórias, bingo das histórias, etc.), bem como, as considerações sobre a atividade e sugestões para próximas qualificações.

O ato de refletir sobre a prática educativa é observado pelas autoras das pesquisas. Autores como Nóvoa (2007) e Tardif (2012) abordam a necessidade de se pensar sobre a

práxis pedagógica, num movimento de perceber o sentido dado ao ensino, o como proceder para aproximar os alunos do objeto de estudo, envolvê-los, a fim de que a aprendizagem aconteça firmada na cooperação coletiva. A formação continuada proporciona isso, quando os relatos de experiências e a troca de informações permitem ao professor refletir sobre os acertos e erros durante a tarefa educativa e os estimula a lançar novos olhares para sua práxis pedagógica.

3ª) – A criança como sujeito ativo na educação: (MANOLA, 2006; POEYS, 2006; DANNA, 2007; ARAÚJO, 2009; NEPOMUCENO LEMOS, 2009; MARTINS-GUIMARÃES, 2011). A visão adultocêntrica nas escolas de Educação Infantil apareceu em vários trabalhos desta categoria de análise. O relacionamento vertical, isto é, de cima pra baixo, entre professor e aluno ainda existe dentro das salas de aula brasileiras. Autores como Vigotski (1998), Gauthier et al. (2006) e Freire (2006) apontam para a necessidade da participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente com seus conhecimentos sociais previamente concebidos.

A articulação dos conhecimentos, a partir das relações dialógicas estabelecidas na escola, promovem o desenvolvimento das crianças quando estas conseguem manifestar desejos, interesses, emoções e podem decidir, combinar, compartilhar experiências entre os pares e com o professor-mediador.

Uma ótima oportunidade de dar voz à criança é instigá-la a contar causos, contos, histórias suas ou alheias ou ainda comentar sobre suas leituras ou recontar as histórias que ouviu, assim como sugerido por Belardinelli (2007) a qual se expressa favorável ao vínculo entre a história e o cotidiano dos alunos. Enfim, a dinâmica de proporcionar um espaço para que ocorra a expressividade oral e assim, a manifestação de sua vivência linguística, torna-se rica fonte de intercâmbio cultural. Conforme Poeys (2006, p. 17):

Ouvir o que a criança tem a dizer sobre o texto que lê é uma prática indispensável na sala de aula ou no convívio em casa. Pois, quando a criança fala sobre a história e o professor ou a pessoa para quem ela quer expor suas colocações a escuta, cria-se um diálogo e um vínculo entre ambos, o que para a aprendizagem é fundamental, principalmente no âmbito escolar. Isso faz com que o educando se sinta acompanhado e não observado, fato que contribui para sua autonomia.

Hamilton e Weiss (2005) observam que quando as crianças aprendem a contar histórias os benefícios são muitos, como por exemplo: confiança, melhora na

expressividade oral, imaginação, interesse pelo outro, por lugares e culturas. Uma boa maneira das crianças iniciarem na contação de histórias é recontando-as. Conforme os autores, “Recontar histórias é uma atividade natural que oferece aos alunos a oportunidade de interpretar a história por eles mesmos. Nós todos procuramos pelo significado em uma história baseados nos significados que já possuímos.”¹¹ (HAMILTON; WEISS, 2005, p. 31).

Nesta direção, o essencial é colocar as crianças em ação como sujeitos ativos, participantes e construtores do conhecimento, capazes de contarem a sua história através da recontagem dos contos alheios.

4ª) – A contação de histórias como metodologia educativa: (POEYS, 2006; DANNA, 2007; RODRIGUES-ALVES, 2009; MARTINS, 2011). As autoras citadas dissertam sobre a possibilidade da contação de histórias como estratégia metodológica de ensino e aprendizagem escolar.

Rodrigues-Alves (2009) compartilha a ideia de que a contação de histórias pode ser considerada um gênero discursivo e, por ser conhecida pelo público infantil, pode ser a porta de entrada de uma língua estrangeira, no caso, o espanhol. Martins (2011) alia as histórias à problematização de situações matemáticas e comprova a possibilidade de se trabalhar hipóteses (sua testagem e validação) e a solução de problemas, a partir das narrativas.

Sobre isso, Hamilton e Weiss (2005, p. 59) relatam o seguinte: “Não há melhor maneira para qualificar alunos que estão aprendendo uma língua do que pedi-los pra contar uma história na nova língua.”¹² Ou “Histórias podem ajudar também os alunos a verem que a matemática é altamente relevante em nossas vidas e que as consequências podem ser horríveis se nós não entendermos os padrões básicos e as relações da matemática.” (Ibidem, 2005, p. 211).¹³

Freire (2007, p. 45), em *Professora sim, tia não*, também se manifesta sobre o reconto: “Seria certamente através da experiência de recontar a história, deixando sua

¹¹ Tradução livre de: Retelling is a natural activity that offers students the opportunity to interpret the story for themselves. We all search for the meaning in a story based on the meanings we already possess.

¹² Tradução livre de: There is no better way to empower students who are learning a language than to have them tell a story in the new language.

¹³ Tradução livre de: Stories can also help students see that math is highly relevant in our lives and that the consequences can be dire if we don't understand the basic patterns and relationships of math.

imaginação, seus sentimentos, seus sonhos e seus desejos livres para criar que a criança terminaria por arriscar-se a produzir a inteligência mais complexa dos textos.”.

A atividade de contar e recontar histórias nas instâncias de Educação Infantil possibilita uma série de eventos propícios à aprendizagem. Entretanto, deve-se ter cuidado com o pragmatismo/didatismo comumente utilizados nas salas de aula diante de uma situação literária. Novos conhecimentos vão surgir naturalmente diante do planejamento proposto pelo professor-mediador. Seja o acréscimo de novas palavras ao vocabulário, um novo jeito de solucionar um problema, seja a compreensão do texto ou o avanço nas situações de expressividade oral. As histórias também agregam conhecimentos culturais (lugares, pessoas, ritos), intelectuais e filosóficos (pensar e refletir sobre o assunto, questionar, argumentar).

Ao investigarmos como a contação de histórias está inserida nas práticas pedagógicas percebemos, nesta categoria analisada, que ainda há um descompasso sobre o assunto: ou a contação de histórias é vista como preenchimento de tempo, ou como atividade puramente didática/conteudista, ou como promotora de interação e encantamento. Neste último viés, a trabalho pedagógico se torna fonte de novos saberes, uma vez que permite a interação entre o adulto e a criança e a criança com seus pares.

Acreditamos que ao contar uma história, ela se torna interessante quando se faz uso dos gestos, das expressões faciais, da voz, das pausas, do silêncio oportuno, o que reflete na não necessidade de pedir aos alunos para prestarem atenção ou questionarem, fazerem comentários e acréscimos, os quais podem ser durante ou no término da história. O contador de histórias encanta sem pedir às pessoas que permaneçam quietas ou que imaginem o enredo, mesmo se tratando de crianças pequenas. Isto é válido em toda e qualquer situação, quer seja na Educação Infantil, na Educação Básica, no Ensino Superior ou em outras situações fora do contexto escolar.

Na direção acima apontada, apresentamos na sequência deste trabalho, a categoria **Ensino Fundamental**, fruto da análise de dissertações e teses que abordam a contação de histórias para além da Educação Infantil.

5.3 Ensino Fundamental

Nesta categoria de pesquisa relacionamos 21 dissertações e 01 tese, totalizando 22 trabalhos analisados. O âmbito de defesa das pesquisas acadêmicas abrange as regiões Sul

(12), Sudeste (7), Centro-Oeste (1) e Nordeste (2), sendo que a maioria concentra-se nos estados do Rio Grande do Sul (8) e São Paulo (7). O recorte de tempo, conforme o banco de dados da CAPES, situa-se entre 2004 e 2011.

A abordagem qualitativa e as áreas, devido às temáticas escolhidas para investigação, percorrerem diferentes disciplinas curriculares, como: Matemática, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Literatura, Geografia e Ciências.

Com o intuito de organizar melhor as análises concernentes ao Ensino Fundamental, decidimos classificá-las em subcategorias: Anos Iniciais (do 1º ao 5ºano) e Anos Finais (do 6º ao 9º ano). Lembramos que esta nomenclatura adotada foi indicada pelo Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005 (BRASIL, 2009).

Neste trabalho de pesquisa, as nomenclaturas concernentes a *série/ano*¹⁴ serão as utilizadas pelos autores, pois “O prazo para que todos os sistemas de ensino planejem, implantem o ensino fundamental de nove anos é o ano letivo de 2010, conforme a Lei nº 11.274/06, ou seja, deve estar planejado e organizado até o final de 2009.” (BRASIL, 2009, p. 5). Dessa forma, há trabalhos acadêmicos que já utilizam a nova nomenclatura, enquanto em outros mantêm-se a expressão “série”.

5.3.1 Anos Iniciais

Nesta subcategoria, elencamos 16 dissertações e a tese de Dohme (2008), totalizando 17 trabalhos analisados, tendo como base o *corpus* de investigação que priorizou os anos/séries iniciais do ensino, bem como a temática escolhida para os estudos.

O Quadro 4 permite uma melhor visualização dos trabalhos escolhidos para esta categoria, os quais tramitam entre os anos de 2004 a 2011, sendo que 9 deles foram defendidos em Instituições de Ensino Superior da Região Sul. Os demais pertencem às regiões Sudeste e Nordeste.

Destacamos que, em sua maioria, as investigações pertencem à Área da Educação, contudo, há a presença também de pesquisas na área da Linguística, Letras, Comunicação, Estudos da Linguagem e Geografia, as quais contemplam métodos pedagógicos nesta etapa de ensino. Outra evidência refere-se à metodologia escolhida para a pesquisa, sendo que apenas 1 (um) trabalho utilizou a abordagem quali-quantitativa e os demais optaram pela abordagem qualitativa.

¹⁴ O 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos corresponde à 1ª série do Ensino Fundamental de 8 anos, o 3º ano corresponde à 2ª série, o 4º ano corresponde à 3ª série, e assim por diante.

A seguir, expomos o Quadro 4 para a visualização dos trabalhos acadêmicos.

Quadro 4 – Dissertações e tese que contemplam a sub-categoria Anos Iniciais

Nº	Autor	Ano	Título	IES	Área	Metodologia
1	Hérica Elaine Barbosa Ruíz	2004	A importância dos marcadores cinésicos e supra-segmentais na contação de histórias	UEL PR	Estudos da Linguagem	Qualitativa
2	Juliana Reichert Assunção Tonelli	2005	Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças	UEL PR	Letras	Qualitativa Pesquisa-ação
3	Maria da Graça Queiroz Bermudez	2005	Literatura infantil e a relação lúdica com a leitura: prática docente em oficinas de histórias nas séries iniciais	PUCRS	Educação	Qualitativa Pesquisa-ação
4 T	Vania D'Angelo Dohme	2008	Comunicação & encantamento: as histórias de fadas como mídia entre a realidade do mundo adulto e a realidade fantástica da criança	PUCSP	Comunicação	Qualitativa Teórico-Bibliográfica
5	Aline Paulino da Rosa	2008	É o professor quem diz quando se fala? A tomada de turnos de fala em atividades diferentes em uma turma de primeira série em educação bilíngue	UFRGS	Linguística Aplicada	Qualitativa
6	Bianca Farias da Silveira	2008	Um contador de histórias na sala de aula: repertório de performance	UFPB	Linguística	Qualitativa
7	Caroline Carvalho	2009	Formação de leitores: a contação de histórias	UNIVALI ITAJAÍ SC	Educação	Quali-Quantitativa Entrevistas e Questionários
8	Cristiane Ely Lemke	2009	O profe, esse daí é o ponto de interrogação! – A co-construção da narrativa em uma sala de aula bilíngue	UNISINOS RS	Linguística Aplicada	Qualitativa Observacional
9	Dilvanir José Gonçalves	2009	Os elementos mágicos dos contos de fadas na educação – uma experiência dialógica: o projeto “contando histórias que estimulam a pensar”	UNISAL SP	Educação	Qualitativa Relato de experiência/ Questionários
10	Elaine Cristina Forte Ferreira	2009	O espetáculo vai começar... Estudo da oralidade através de improvisações teatrais	UFCE	Linguística	Qualitativa Experimental/ Descritiva
11	Ana Paula do Prado	2010	Um olhar sensível e político sobre espaço de leitura: estudo de caso a partir do literatário	UNISINOS RS	Educação	Qualitativa Estudo de caso
12	Aletéia Eleutério Alves	2010	O que as crianças contam? – narrativas de um grupo infantil	UNESP	Educação	Qualitativa
13	Mariana Revoredo	2010	Mediadores de leitura: a participação da família na formação de leitores – um estudo de caso em Presidente Prudente/SP	UNESP	Educação	Qualitativa Estudo de caso
14	Joceli de Fátima Cerqueira Lazier	2010	Desenvolvimento do conceito de Meio Ambiente com crianças por meio da contação de histórias: uma contribuição à Educação Ambiental	UNIMEP SP	Educação	Qualitativa
15	Karen Roberta Soares da Silva	2011	Geografar, alfabetizar com fantoches, é só começar	UFRGS	Geografia	Qualitativa Participativa
16	Simone Fátima Halabura Follador	2011	Do sabor de contar histórias ao saber sobre a história para o ouvinte: estudo sobre a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do pensamento na criança	UFRGS	Educação	Qualitativa
17	Ana Cláudia Ramos	2011	Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?	UEL PR	Educação	Qualitativa Interpretativa

Fonte: A Autora (2013)

Iniciamos a interlocução dessa subcategoria com a investigação de Ruíz (2004), a qual aborda a questão dos marcadores cinésicos (linguagem gestual) e supra-segmentais ou prosódicos (entonação de voz, pausas, onomatopeias, etc.) na contação de histórias. Entre os objetivos da pesquisa, a autora busca comprovar a importância dos marcadores conversacionais na contação de histórias, principalmente como forma de interação entre contador e ouvintes, bem como identificá-los como complemento da narrativa oral.

Fundamentando-se nos estudos de Marcuschi (1986), a pesquisadora expõe que,

[...] o verdadeiro processo de interação acontece quando o contador consegue a junção entre os elementos Supra-Segmentais e Cinésicos (expressão facial, gestos, olhares, movimentos corporais, etc.) combinados estes, aos dados verbalizados e todo o enredo, a trama que envolve a história. Percebe-se, nesse momento, a atenção e o envolvimento dos ouvintes em relação ao enredo sugerido. (RUÍZ, 2004, p. 20).

A fim de exemplificar os processos presentes na contação de histórias, Ruíz (2004) cita a pesquisa de Lunardelli (2002) sobre a função discursiva da digressão, cuja dissertação faz parte do *corpus* desta pesquisa e está inserida na categoria **Formação Docente**. A digressão (suspensão de um tópico e inserção de uma opinião, fala, lembrança, questionamento e retorno ao tópico inicial) estabelece a interação entre contador e ouvinte, devido ao seu caráter de aproximação e acolhimento ao discurso do outro.

Para investigar a importância e ocorrência dos marcadores discursivos, por meio do procedimento exploratório descritivo, a pesquisadora escolheu como *corpus* de pesquisa 55 alunos da 1ª série de duas escolas (rede pública e privada) do Paraná. A investigação contou com utilização de duas câmeras filmadoras, uma com foco na plateia e a outra, focando a contadora, com o intuito de verificar se a utilização dos marcadores cinésicos e supra-segmentais possibilitavam a interação.

A coleta de dados contemplou a transcrição da contação de duas histórias de autoria popular, a saber: “Vento Norte” e “Campo Santo”. Durante o trabalho, a contadora utilizou fortemente os marcadores conversacionais e a utilização de músicas. De acordo com Ruíz (2004), o início da contação da história “Vento Norte” provocou, na maioria das crianças, a reação de bocas semiabertas e olhos atentos. O interesse intensificou-se quando a contadora utilizou uma onomatopeia para reproduzir o barulho do vento e o movimento corporal, como se o vento estivesse no comando. Os alunos riram, imitaram os movimentos corporais e se divertiram muito.

A história “Campo Santo” também resultou em várias situações de interação entre a

plateia e a contadora. Conforme Ruíz (2004, 67), “[...] observa-se que o estalar de dedos marcado pela contadora, a voz pausada e suave para retratar o pôr do sol cria um ambiente de bastante atenção na platéia. Posteriormente, as onomatopéias são marcadas por risos e interesse por parte das crianças.”.

Nas conclusões, a pesquisadora aponta que na atividade de contação de histórias os elementos prosódicos e cinésicos (gestos) propiciaram a interação entre a plateia e o contador e contribuíram para melhor assimilação do enredo. Esses marcadores conversacionais também possibilitaram a memorização da narrativa, da gestualidade e das músicas utilizadas durante a prática da contação, assim como os trabalhos de Araújo (2005) e Rodrigues-Alves (2009) analisados na categoria anterior.

Já no trabalho de Tonelli (2005) encontramos a problemática do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa, para crianças na faixa etária de 7 a 9 anos, através da contação de histórias infantis. Na revisão de literatura, a autora mencionou vários pesquisadores que abordam a questão do trabalho com histórias infantis no ensino e na aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira, entre eles, o trabalho de Ruíz (2004) analisado anteriormente.

Apoiada nos estudos de Vigotski sobre a importância das interações sociais no processo educativo, sobretudo, considerando como um evento sócio-histórico o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa, Tonelli (2005) objetivou identificar de que forma as histórias infantis contribuem para o ensino de Inglês. Especificamente, a autora procurou perceber se o trabalho com a contação de histórias pode encorajar ou possibilitar o ensino da língua estrangeira, no que concerne à formação de conceitos e à construção de conhecimentos; outra questão da pesquisa foi verificar se o gênero textual (história infantil) era considerado durante a prática e identificar se a conduta da professora influenciava na transposição didática das histórias infantis.

A pesquisa de Tonelli (2005), sobre a atividade da contação de histórias como recurso para o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa, considerou aspectos relevantes das histórias infantis. Entre eles, a necessidade de repetição das histórias (MACHADO; CORRÊA, 2010). Além da aquisição e reforço de estruturas linguísticas, segundo a autora, “[...] a repetição também pode encorajar o envolvimento do aluno na narrativa, pois oferece a prática do padrão linguístico em um contexto significativo.” (TONELLI, 2005, p. 43).

A metodologia escolhida pela autora contemplou a abordagem qualitativa e a

pesquisa-ação como procedimento técnico. O *corpus* de pesquisa constituiu-se de 10 alunos da terceira série de uma escola particular de Londrina/PR e da gravação em vídeo de seis aulas de Língua Inglesa. Os dados coletados referem-se ao trabalho dividido em duas etapas: aula diagnóstica, com a história “The Very Busy Spider” (de Eric Carle) e seis aulas desenvolvidas com a história “The Grouchy Ladybug” (de Eric Carle), cujos enredos eram desconhecidos pelos alunos. As atividades com as histórias infantis foram denominadas, pela pesquisadora, de *jogos de leitura*.

A aula diagnóstica, além de verificar o interesse e a motivação dos alunos, teve a intenção de perceber se os mesmos tinham o conhecimento prévio referente ao gênero textual (características básicas de uma história infantil) e detectar o que já era dominado pelos alunos em termos de linguagem.

Conforme Tonelli (2005, p. 128), as demais aulas primaram o seguinte objetivo: “Oportunizar o contato com a língua inglesa por meio de outros recursos, que não seja o livro didático; utilizar uma HI como ferramenta para o ensino da língua inglesa.” Dito isto, a pesquisadora expõe em sua dissertação o planejamento das seis aulas, nas quais utilizou diversos recursos didáticos, tais como: construção de cartazes, jogos de adivinhação, reconto da história, atividades de colagem, fantoches, entre outros. Após as aulas, foi realizada a técnica do Grupo Focal, na qual os participantes da pesquisa apresentaram suas percepções, sentimentos, experiências e preferências em relação ao trabalho realizado.

Segundo a autora, o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa se enriquecem com a contação de histórias, uma vez que,

Considerando fazer parte do gênero HI a contribuição para a socialização e o cultivo da sensibilidade, assim como para a expansão da linguagem, as histórias carregam, em si mesmas, aspectos que propiciam um ambiente no qual a linguagem pode ser tanto o veículo quanto o objeto de ensino. Veículo se considerarmos que as HIs podem ser exploradas de maneira a viabilizar a construção de conceitos [...]. Pode ser objeto de ensino já que tais conceitos serão discutidos e co-construídos pelos sujeitos do grupo social em LE. (TONELLI, 2005, p. 175).

Dessa forma, as atividades que envolvem as histórias infantis tornam-se promotoras de aprendizagens significativas envolvendo a língua estrangeira. Em seus achados, Tonelli (2005, p. 281) aponta que ouvir uma história em inglês faz com que os alunos procurem “[...] transpor as barreiras linguísticas porque desejam compreender o que está sendo contado.” Isso ocorre devido ao caráter imaginativo, à curiosidade e à relação que os personagens das histórias estabelecem com as crianças.

Conforme a pesquisadora, as histórias compartilhadas promovem a troca de experiências e representações de mundo, o que estabelece um ambiente significativo e contextualizado de ensino e aprendizagem. Todavia, a conduta pedagógica do professor é o ponto-chave para o sucesso do trabalho com as histórias infantis, pois “[...] a transposição didática deste gênero está totalmente apoiada no professor, pois, ao contar a história, é ele quem dá vida aos personagens. Ao assumir o papel de mediador pedagógico, o professor torna-se provocador, contraditor, facilitador, orientador.” (TONELLI, 2005, p. 285).

Na dissertação de Bermudez (2005), encontramos como foco de pesquisa questões sobre como as professoras trabalham a literatura infantil, como a percebem com relação à ludicidade, à imaginação e à fantasia. Destacamos o seguinte questionamento como fundamental a este trabalho investigativo: “Como a Literatura Infantil favorece a construção de aprendizagens significativas e múltiplas?” (BERMUDEZ, 2005, p. 16).

Para tanto, a autora objetivou a construção de um projeto de leitura, conjuntamente com os professores, a fim de empreender estratégias e ações para o uso adequado da literatura infantil. O procedimento técnico escolhido para a metodologia foi a pesquisa-ação, a partir do método espiral: planejamento-observação-ação-reflexão. O grupo de trabalho consistiu-se da pesquisadora e da equipe diretiva, professores e alunos das séries iniciais de uma escola da rede pública municipal de Uruguaiana/RS.

A pesquisa contemplou três etapas: (a) inicial: acolhimento, apresentação da proposta de pesquisa, entrevistas com as professoras; (b) intermediária: execução de 7 oficinas de contação de histórias e seminário; (c) final: seminário conclusivo e entrevistas finais com as professoras. Os dados coletados nas entrevistas e no diário de campo foram analisados conforme a Análise de Conteúdo.

O discurso docente presente nas entrevistas revelou que há o reconhecimento da importância da literatura, uma vez que esta pode auxiliar na construção de aprendizagens e conhecimentos, como também interligar-se a outras disciplinas. Segundo a autora, “É impossível desconhecer que a literatura infantil enquanto objeto de leitura está impregnada de (in)formações, veicula ideologias, conceitos éticos, portanto, assume traços educacionais.” (BERMUDEZ, 2005, p. 68).

Outros discursos apontaram para a literatura fragmentada, ou seja, os docentes, muitas vezes sem conhecimento epistemológico, sobrecarregados de trabalho, reduzem a literatura a entretenimento, sem relação dialógica, simbólica e lúdica. Outras vezes, o texto vira pretexto para trabalhar a gramática e as normas da língua padrão. O livro didático,

com seus textos reduzidos ou fracionados é, em grande parte, utilizado “ao pé da letra”. As professoras entrevistadas na pesquisa de Bermudez (2005) se queixaram da falta de recursos materiais e demonstraram desmotivação frente a novas experiências. Sobre o descompasso entre a teoria e a prática, a autora mencionou sua própria experiência docente com alunos da graduação:

Tenho vivido, junto com meus alunos do Curso de Pedagogia, experiências e contatos com a sala de aula e percebo um distanciamento entre o discurso: moderno, sócio-interacionista, permeado de novos conceitos de aprender e ensinar, e a prática: pincelada de renovação, mas ainda arraigada a uma pedagogia tradicional, presa a modelos pedagógicos ultrapassados, assim como uma estrutura escolar que está aquém das necessidades educativas da criança de convívio com a leitura. (BERMUDEZ, 2005, p. 12).

Assim, a pesquisadora diz que durante sua trajetória profissional vem defendendo a utilização do texto literário de forma lúdica, cultural, estética e narrativa nas propostas pedagógicas, a fim de que aprendizagens sejam construídas ativamente. Em suas palavras, “O discurso literário deve encontrar espaço na sala de aula para ser ponte com as diferentes metalinguagens e contato com a leitura-prazer.” (BERMUDEZ, 2005, p. 15-16).

A autora proporcionou um seminário reflexivo sobre as primeiras contações de histórias feitas no 1º semestre de 2004, aos alunos das séries iniciais. Os depoimentos do grupo de trabalho apontaram para o entusiasmo das crianças pelas histórias questionando quando outras seriam contadas, ou seja, o interesse pelas narrativas. De acordo com Bermudez (2005, p. 126), outro ponto de destaque foi o fato de que “[...] as professoras relataram que as crianças recontaram e criaram textos com facilidade, apresentando um salto qualitativo na produção criativa.”

O segundo seminário reflexivo sobre as oficinas de contação de histórias revelou que as professoras aprovaram o trabalho literário e que os textos escolhidos foram adequados à faixa etária e suscitaram o gosto pela leitura e também houve o crescimento da produção escrita das crianças. As oficinas proporcionaram um espaço pedagógico do encontro do texto com a criança e da construção de aprendizagens significativas, já que a interação e o diálogo estiveram presentes nas atividades.

Diante destes dados coletados nos seminários, a autora relata em seus achados de pesquisa que “As oficinas de literatura ofereceram às crianças a ação de conhecer o mundo narrado das histórias. Lendo ou ouvindo histórias, o aluno das séries iniciais compreendeu,

interpretou, deu sentido e caminhou em busca da formação de sua identidade – a formação do vir a SER.” (BERMUDEZ, 2005, p. 187).

As experiências com o texto literário presentes na pesquisa-ação de Bermudez (2005), ocorridas primeiramente na biblioteca e depois na sala de aula, promoveram o encontro dos alunos com os personagens das narrativas, com seus sentimentos de certezas e incertezas humanas. As diversas possibilidades pedagógicas exploradas pelas professoras, oportunizaram às crianças a criação e produção de novas linguagens: corporais, verbais e pictóricas. Esse trabalho lúdico, contextualizado e prazeroso gerou situações de aprendizagens significativas, assim como o trabalho de Tonelli (2005) com o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, analisado anteriormente.

Na tese de Dohme (2008), a investigação foca a contação de histórias como forma de mediação entre adultos e crianças. Conforme a autora,

O objetivo principal da pesquisa é o de encontrar como se dá o processo de comunicação com crianças por meio das histórias de fadas, tendo como objetivos específicos estudar formas de intensificar a qualidade dessa comunicação, de identificar a significação que as mensagens têm para as crianças e de analisar a pertinência do ato de contar histórias e suas mensagens veiculadas à criança do século XXI. (DOHME, 2008, p. 18).

A partir de quadros teóricos referenciais sobre os assuntos, Dohme (2008) dividiu a pesquisa em quatro partes: a primeira, relativa ao autor da história – criador da mensagem; a segunda, sobre o contador de histórias – intermediário entre o autor e a criança; a terceira parte fala da criança que recebe a história e as possíveis transformações ocorridas neste destinatário e a última parte trata da questão das histórias no século XXI.

Na primeira parte do trabalho, a autora menciona a inovadora forma de comunicação de Comenius o qual, no século XVI, propõe o livro *Mundo ilustrado*, a fim de integrar imagem e conteúdo. Outro ponto observado é a intencionalidade presente no ato de contar uma história. Segundo Dohme (2008, p. 43), “O que não é indicado é contar uma história simplesmente por contá-la, sem refletir sobre o seu conteúdo, sem se preocupar com o que se está transmitindo; nesse caso pode ocorrer uma sublimação da comunicação [...]”.

As palavras acima vêm ao encontro dos estudos de Andrade (2007, p. 24), cuja análise se encontra na subcategoria Anos Finais desta pesquisa: “[...] contar histórias nas aulas de matemática requer intencionalidade, uma busca pela melhor história, ou por uma história diferente, que faça sentido ao aluno para que caracterize um momento único.”

Destarte, é importante ter uma intenção quando se propõe a contar uma história, pois a falta dela pode provocar “ruídos na comunicação”, conforme afirma Dohme (2008, p. 43).

Dohme (2008) trata a questão das histórias como universo simbólico entre a realidade e a fantasia, suas classificações, influência cultural nos enredos e nas interpretações e, por último, a análise estrutural dos contos de fadas fundamentada em Propp (2006). Ao final do capítulo, a autora revela: “[...] as histórias são uma mídia privilegiada para se comunicar com crianças das mais diversas maneiras.” (DOHME, 2008, p. 72).

A segunda parte da tese trata do contador de histórias e, sobre isto, Dohme (2008) se apoia nos estudos de Tahan (1961), Coelho (1986), Eco (2004), Doc Comparato (2000), entre outros, os quais falam sobre as características de um contador, sobre o estudo, a escolha, os componentes e as partes que compõem as histórias.

Destacamos a referência feita sobre como o contador deve/pode proceder no término da contação de uma história, “[...] considerando-se a história como uma metodologia de transmissão de mensagem em um processo ativo e autônomo. O importante é a reflexão provocada no receptor que levará a conclusões ao final da narração ou passado algum tempo” (DOHME, 2008, p. 93). Isto é, o contador não precisa explicar o enredo ou falar sobre a moral da história, pois este é um processo que ocorre naturalmente na consciência dos ouvintes.

Dohme (2008) também traz as “manobras do encantamento”, ou seja, algumas práticas para fidelizar a transmissão da mensagem das histórias escolhidas. Para tanto, a autora discorre sobre a necessidade do contador vivenciar/estabelecer vínculos com o enredo e, dessa forma, propiciar, no momento da narração oral, a produção de imagens mentais, isto é, a imaginação dos ouvintes.

Outros itens fundamentais para a promoção do encantamento é o cuidado com o ambiente em que a história será contada, bem como o uso do corpo, da voz. De acordo com Dohme (2008, p. 109), “[...] na contação de histórias, uma frase dita com mais rapidez pode significar uma situação de urgência, de eminente perigo. Uma frase dita com volume baixo poderá significar um segredo, um tom grave certamente marcará a fala de um personagem poderoso.”

Em conformidade com estudos anteriores apresentados nesta pesquisa (LUNARDELLI, 2002; RUÍZ, 2004; SEIDEL, 2007; ARAÚJO, 2009; RODRIGUES-ALVES, 2009) a autora traz que “O silêncio, paradoxalmente, também ‘fala’ nas histórias.

[...] As pausas também fazem com que as crianças interpretem melhor aquilo que está sendo narrado, influenciando o acompanhamento do que está por vir.” (DOHME, 2008, p. 112).

Quanto à linguagem corporal, a pesquisadora afirma que “O corpo deve acompanhar o que está sendo descrito [...]. Os gestos devem ser coerentes com a narração, usados para reforçá-la [...]. O semblante comunica as emoções interiores.” (DOHME, 2008, p. 115-116). Assim, o movimento do corpo também constitui-se uma manobra para o contador firmar o encantamento das histórias e projetá-las aos ouvintes.

Ao abordar a criança como receptora da mensagem do contador de histórias, a autora destaca que é preciso haver vínculo entre ambos, o contador precisa ter conhecimento sobre as questões do desenvolvimento infantil: suas características, interesses e estágios cognitivos, com base nos estudos de Piaget. A pesquisadora traz o conceito “bolha lúdica”, de Huizinga (2000) para se referir ao momento da contação de histórias como um espaço temporário de brincadeira, de jogo, onde o inusitado, a fantasia e a imaginação são permitidas. Contudo, o contador deve estar comprometido com sua ação, já que:

Contar histórias sempre é positivo, pois abre um importante vínculo entre emissor e o receptor, e isso traz uma enorme responsabilidade para o contador, mormente em se considerando as exigências que o desenvolvimento impõe à criança, as dúvidas que lhe acometem para entender um mundo no qual ela acabou de chegar, onde nem os adultos têm a maioria das respostas. Ficar alheio a estas exigências é, no mínimo, uma covardia. Assim, este momento pode ser potencializado se, através dessa história, se transmite um valor, um modo de vida, um exemplo a ser seguido, dentro dos padrões de valores que o emissor deseja transmitir. (DOHME, 2008, p. 134).

A autora, fundamentada nos estudos de Piaget (1978) e Bettelheim (2007) disserta que para as crianças pequenas, as histórias de fadas são mais adequadas e, para as maiores de sete ou oito anos, as fábulas, os contos e os mitos agradam mais. Todavia, os gêneros narrativos podem ser apreciados por todas as idades desde que haja entendimento e aproveitamento no momento da contação de histórias.

Outro ponto interessante são as habilidades que a criança pode adquirir com a contação de histórias, “[...] de maneira geral, todas as histórias propiciam o desenvolvimento da observação, senso crítico, imaginação e criatividade.” (DOHME, 2008, p. 140) e ainda “Antes de qualquer coisa, as histórias provocam na criança um estado de atenção, o acompanhamento do desenrolar dos fatos e a formulação de

probabilidades que antecipam o seu desfecho.” (Ibidem, 2008, p. 140). As suposições e conjecturas elaboradas sobre o desenrolar da história fazem parte do amadurecimento da criança.

A autora relata a necessidade da presença dos contos na educação. Cita Freire, o qual defende a comunicação, o diálogo, a interação e a transformação na escola. A contação de história se insere neste universo educativo porque é um veículo lúdico (jogo) que agrada ao seu receptor (criança) e, portanto, de grande aceitação no momento educativo.

A intencionalidade do contador/professor pode focar a atividade da contação de histórias para a pesquisa, troca de ideias, inferições e deduções, experimentação, atitudes cooperativas, enfim, para “[...] um ensino ativo, centrado no próprio educando, tornando-o capaz de construir o seu próprio conhecimento.” (DOHME, 2008, p. 150).

Na última parte da tese, a pesquisadora escreve sobre a comunicação no futuro e se apoia nos estudos de Delors (2001) a respeito dos quatro pilares da educação contemporânea e em Morin (2000) sobre “Os sete saberes necessários à educação do futuro”. Entrelaçando as histórias com as ideias dos autores citados, Dohme (2008) afirma que contar histórias no futuro será tarefa fundamental, pois delas advém os valores familiares, o autoconhecimento e, sobretudo, a convivência com o outro.

Em seus achados, a autora conclui que as histórias são um veículo que privilegia a comunicação com as crianças. Os adultos (pais, mães, professores, contadores) precisam cada vez mais escolher histórias, estudá-las, estabelecer um vínculo com elas para transmitirem-nas às crianças. O futuro, conforme a autora, necessita de mais contadores de histórias para que não se perca a aproximação, a convivência e, além disso, a capacidade de criar e imaginar que as histórias possibilitam.

Na dissertação de Rosa (2008, p. 10), o objetivo de pesquisa consistiu em “[...] investigar a sistemática de tomada de turnos empregada em duas atividades diferentes, a saber, a hora da rodinha e a contação de histórias, em uma sala de 1ª série de educação bilíngue.” Com esta proposta de trabalho, a pesquisadora, dentre outras coisas, visa a compreender como acontece a interação/participação dos alunos e do professor no processo educativo e como suas ações influenciam a realização das atividades.

Conforme a autora, “A tomada de turnos é um conjunto de orientações normativas da interação social humana para a distribuição, manutenção ou transferência dos turnos de fala entre os participantes de uma interação.” (ROSA, 2008, p. 12). Em uma situação de

sala de aula, a tomada de turnos pode ocorrer de várias maneiras como, por exemplo: quando a professora conversa com os alunos e todos podem contribuir com a fala, quando a professora fala somente com um aluno ou um grupo de alunos, quando os alunos falam entre si ou em pequenos grupos.

Rosa traz a noção de estrutura de participação, isto é, de que forma o participante se relaciona com o que é dito durante a interação. Assim, durante a pesquisa, a autora pretendeu verificar se os alunos eram ouvidos durante as atividades, se os colegas prestavam atenção ao que era dito pelos pares, se a professora acolhia a contribuição feita pelo aluno. O trabalho docente na 1ª série e, sobretudo, com foco no ensino bilíngue, exige muita atenção para que todos participem de forma significativa. Conforme Rosa (2008), a professora

[...] deve ser capaz, dentre outras coisas, de estimular uma discussão sobre o tópico trabalhado, direcionando o debate de maneira que os alunos mantenham o mesmo foco de atenção, tendo que estar preparada para, mesmo assim, lidar com participações que possam escapar aos objetivos estabelecidos previamente e ainda trabalhar com a sensibilização para o respeito mútuo em relação às diferentes opiniões do grupo. (ROSA, 2008, p. 30).

Rosa (2008), com base na perspectiva teórico-metodológica da Microetnografia Escolar e na Análise da Conversa Etnometodológica para o tratamento dos dados, escolheu como *corpus* de pesquisa 4h de registros audiovisuais de duas atividades (rodinha de conversa e contação de histórias) realizadas em uma turma de 1ª série (26 alunos) de uma escola particular de Porto Alegre/RS. Vamos nos ater às análises da contação de história, para que possamos perceber como ocorreu a tomada de turnos na atividade cerne desse trabalho de pesquisa.

A pesquisadora analisou o momento da contação de quatro histórias, a saber: “Goldilocks”, “The monkeys go to New York”, “Spot goes to school” e “Stevie’s story”. Durante as atividades, notou-se que os alunos se auto-selecionavam para a tomada de turnos e que a professora não restringia a participação deles, a qual consistia em: fazer traduções, repetir a fala dos colegas e da professora, perguntar sobre o conteúdo da história, iniciar reparo, antecipar ou completar os turnos de fala da professora ou fazer comentários.

O turno da fala também foi monitorado através do olhar da professora, a qual reagiu à fala dos alunos, com o uso de gestos e monitoramento da atenção, como por exemplo, quando a contadora inseriu no enredo o nome do aluno distraído, chamando-o de

volta à atividade. Nem sempre a auto-seleção de turnos de fala pelos alunos é bem-vinda pelos professores, podendo ser, muitas vezes, considerada um “caos”. Contudo, as interações produzidas durante o “caos” podem gerar significativas aprendizagens.

A importância de escutar o outro aparece quando há a discussão/comentários sobre uma história. A auto-seleção dos alunos e as sobreposições feitas dificultam o trabalho de ouvir o outro, da “escuta-mútua” como se refere Rosa (2008, p. 105). O gerenciamento desta participação torna-se trabalhoso para a professora, pois é necessário explicar, ensinar, conduzir o aluno no decorrer do trabalho.

Em seus achados de pesquisa, Rosa (2008, p. 111) conclui que durante a atividade de contação de histórias, os alunos são participantes legítimos e protagonistas “[...] da fala-em-interação de sala de aula de aprendizagem da língua estrangeira em que estão envolvidos”. Isso ocorre porque suas contribuições são ratificadas pela professora. Outro ponto importante é o fato de que envolver as crianças na participação direta, “[...] incluindo-as na contação da história no papel dos próprios personagens, construindo a narrativa à medida que ela está sendo contada, por exemplo, podem ser bem mais interessante para crianças dessa geração.” (ROSA, 2008, p. 119).

As constatações de Rosa (2008) vêm ao encontro dos estudos de Dohme (2008), mencionados anteriormente, sobre a importância de contar/ouvir histórias no século XXI, bem como as investigações anteriores, cujos focos de pesquisa abordam as crianças como sujeitos ativos na produção do conhecimento (MANOLA, 2006; POEYS, 2006; DANNA, 2007; ARAÚJO, 2009; NEPOMUCENO LEMOS, 2009; MARTINS-GUIMARÃES, 2011).

Já na dissertação de Silveira (2008) o objetivo foi o de demonstrar a viabilidade de inserção de um contador de histórias local na sala de aula, com a finalidade de motivar alunos do 5º ano para a leitura e produção de textos. A autora também analisou a performance do contador e se sua atuação possibilitou aos alunos desenvolverem a expressão oral em apresentações na sala de aula, bem como, a valorizarem as narrativas orais da região.

A pesquisa foi realizada em um colégio da rede particular de ensino, no município de Bayeux, na Paraíba, local onde é comum a atuação de contadores de histórias. A turma escolhida compreendia 29 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária entre 9 e 11 anos. A performance do contador tradicional de histórias na sala de aula ocorreu ao longo de oito sessões durante um semestre letivo.

Segundo a pesquisadora, os alunos em questão falavam ao mesmo tempo e tinham dificuldade de escutar, ou seja, havia problemas quanto aos turnos de fala, em consonância com o trabalho de Rosa (2008) analisado anteriormente. Fato este que precisou ser trabalhado com os alunos para que o contador pudesse proceder às contações. Para os encontros, o contador elegeu alguns textos de acordo com o público em questão, procedendo de forma lúdico-pedagógica. Segundo Silveira (2008, p. 37), ele “[...] buscou desenvolver nas crianças a aptidão para contar histórias. Como ele aprendeu as narrativas que hoje reconta, só ouvindo, percebeu que poderia despertar nos alunos essa mesma habilidade.”.

No decorrer das sessões, o contador disponibilizou de seu repertório muitas histórias (curtas e longas) e, após a contação, preocupava-se em saber a opinião e o entendimento dos alunos a respeito delas. Também promoveu o desenvolvimento da fala dos mesmos, quando abriu espaço para que contassem algo parecido que já tivessem ouvido ou vivenciado.

A professora da turma utilizou as histórias contadas para trabalhar os conteúdos curriculares, como por exemplo, a variação linguística entre a fala simples do contador e a norma culta utilizada em outras formas de discurso, como também a gramática e revisões ortográficas.

Segundo Silveira (2008, p. 42), ela “[...] poderia ter explorado melhor a atuação do contador na sala de aula e não ter ficado presa, na maioria das vezes, à gramática, reforçando um preconceito linguístico. A professora poderia ter proposto dramatizações [...] festival de contação de histórias [...]” Outra opção poderia ser uma pesquisa sobre o vocabulário próprio da cultura local, conforme os estudos de Tonelli (2005), Bermudez (2005), Dohme (2008), entre outros citados anteriormente.

Todavia, a professora promoveu a oralidade em sala de aula, quando pediu aos alunos que coletassem histórias na comunidade (através de parentes, amigos e vizinhos) e as contassem aos colegas, reproduzindo as atuações do contador de histórias vivenciadas em aula.

Silveira (2008) inclui em sua pesquisa a classificação dos 19 contos escolhidos pelo contador local para sua performance em sala de aula, com fundamentação nos estudos de Cascudo (1984), a saber: “facécias” (tipo de piada, brincadeira); “contos de exemplo” (moral, conselho); “contos de adivinhação” (enigmas); “contos de encantamento” e outros que não se enquadraram em nenhuma das classificações propostas por Cascudo (1984).

Conforme o próprio contador, suas histórias classificam-se em: “história de fazer rir”; “história de conselho”; “história de trancoso ou história comprida”; “história de Satanás”; “história de feitiço”; “história de coragem” e “história de valentia”.

Em seu trabalho, a pesquisadora também apresentou a análise estrutural de cinco contos do repertório do contador levando em conta as preferências dele e tendo como base os estudos de Propp (1983). Para isto, a autora discorreu sobre a situação inicial da história; as funções das personagens e a relação entre o contador e a história.

Nas considerações finais da pesquisa, Silveira (2008, p. 130) relata que “Ao abrir um espaço na sala de aula para as apresentações de um contador tradicional de histórias [...] tornei possível o reconhecimento de sua arte, a valorização da cultura local e o provável surgimento de novos contadores de histórias.” A autora cita a importância do desenvolvimento de operações mentais auxiliares resultantes do ato de ouvir histórias, o que acarreta o enriquecimento vocabular e maiores habilidades de leitura e escrita.

Os alunos que antes eram tímidos, não tinham o hábito da leitura e não utilizavam textos culturalmente produzidos para a criação de novos enredos, após a experiência com o contador de histórias, passaram a se expressar melhor, tanto na oralidade como na escrita. Os textos utilizados pelo contador serviram como fonte de aprendizagem para a leitura, a criação de novas histórias e a desenvoltura oral.

Segundo Silveira (2008, p. 133) “[...] deve-se aproveitar o apreço que as crianças têm pelo conto, para estimular o desenvolvimento da aprendizagem, sem deixá-lo para segundo plano como mero instrumento pedagógico, mas, mostrar-lhes que eles são carregados de saberes [...]” Esse trabalho pode ser desenvolvido pelo próprio professor da turma, mediante à contação de histórias que priorize o envolvimento e a interação dos alunos.

No trabalho de Carvalho (2009), a contação de histórias enfoca a formação de leitores através da literatura fruitiva (apreciativa) e contempla alunos e professores das séries iniciais de uma escola da rede pública municipal de Itajaí/SC. Os materiais de coleta estão vinculados às práticas de incentivo à leitura desenvolvidas pelo Projeto ContArte, vinculado à Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

Conforme Carvalho (2009, p. 43), o objetivo geral da pesquisa foi o de “Analisar se houve apropriação da concepção de literatura fruitiva e consequentes práticas de leitura dos professores e alunos das séries iniciais de uma Escola Pública da Rede Municipal de

Itajaí, SC”. Para tanto, a autora estipulou como sujeitos da pesquisa 6 professores do 1º ao 4º ano e seus respectivos alunos.

A coleta dos dados ocorreu no período vespertino, através da análise das oficinas do ContArte (questionários e relatórios), entrevistas com alunos e professores e filmagens da contação de histórias. A categorização adotada constituiu-se assim: Ethos (memória coletiva), Pathos (reações), Logos (conhecimento) e Imaginário (criatividade).

A concepção de literatura frutiva, de acordo com Carvalho (2009, p. 63) “[...] está atrelada à concepção de literatura como objeto estético [...]”, isto é, o texto não é apenas fonte de conhecimento (literatura informativa) ou de estratégia de ensino (literatura pedagógica), mas fonte de desejo pelo leitor.

A pesquisadora traz o professor como o mediador para o estabelecimento de hábitos de leitura, visto que “[...] a interação da criança com o meio literário, quando as relações são mediadas pelo professor, possibilitam novas assimilações e ressignificações.” (CARVALHO, 2009, p. 79). Para tanto, o professor deve ter acesso a formações que possibilitem qualificar o trabalho em sala de aula. Conforme a autora,

O sentimento estético deve ser objeto da educação como os demais conhecimentos, no entanto, de forma bastante específica. Através da formação, o professor percebe sua prática e constrói novos conceitos. Estes conceitos serão aplicados em seu trabalho, o que surtirá efeito diretamente na criança. [...] Aliado à formação literária, podemos concluir que, em contato com o universo literário, desperta-se o professor para a educação estética, e desta ocorre o contínuo através dele, agente que é do contexto social que está inserido. (CARVALHO, 2009, p. 82).

A análise dos dados mostrou que a formação continuada para os professores, desenvolvida pelos bolsistas do Projeto ContArte, fez com que os docentes percebessem a leitura como forma de descoberta e não como obrigação.

Os questionários aplicados aos alunos revelaram que após o trabalho com a contação de histórias, algumas turmas se interessaram por uma tipologia textual mais diversificada, como por exemplo, a poesia. O número de leituras semanais aumentou, os locais escolhidos para leitura variaram entre a sala de aula, a biblioteca da escola e em casa e, a maioria dos alunos sabiam citar os autores das obras lidas.

Às crianças do 1º ano foi feita a seguinte pergunta: “O que lhe vem à mente quando você pensa na palavra leitura?” (CARVALHO, 2009, p. 103). Antes das oficinas de contação de histórias, as crianças atrelavam a leitura, sobretudo, como objeto de estudo. Após as atividades oferecidas pelo ContArte, as crianças perceberam a leitura como

fruição, isto é, começaram a vivenciá-la por meio da fantasia, imaginação, diversão e alegria.

A análise da filmagem de uma prática de contação e histórias mostrou que os alunos interagiram com entusiasmo e aprovaram os momentos musicais, de adivinhações e perceberam que as histórias partiam dos livros.

Nas entrevistas com o corpo docente foram analisados aspectos de mudança quanto à forma de promoção da leitura em sala de aula, cujas respostas revelaram que a leitura passou a ser vista não só como meio de ensino, mas também como momento de prazer, alegria e imaginação.

Em seus achados, a autora conclui que o trabalho proposto pelo Projeto ContArte, o qual envolveu alunos e professores, despertou tanto nestes como naqueles o interesse pela leitura e também o reflexo disto na prática pedagógica em sala de aula.

Já a pesquisadora Lemke (2009), apresenta como foco de pesquisa de sua dissertação a co-construção da narrativa entre alunos e professora no decorrer da contação/leitura de histórias em uma turma de 2ª série de educação bilíngue.

A fim de verificar como os agentes em questão (professora e alunos) negociam o piso conversacional para significarem o que dizem, ouvem, veem e fazem, a pesquisadora observou e gravou os momentos de leitura/contação de histórias ocorridos na sala de aula. O *corpus* de pesquisa compreendeu 18 alunos e a professora de inglês da 2ª série de uma escola particular do Vale dos Sinos/RS, de currículo bilíngue. Conforme Lemke (2009, p. 39), “Os dados foram coletados em momentos específicos de leitura/contação de histórias, num período de observação e gravação que se estendeu de maio a dezembro de 2008, num total de oito visitas, somando quatro horas de gravação.”.

As categorias de análise dos dados da pesquisa são: “[...] a tomada de turnos, a alternância de código, a introdução de novos tópicos e a interlocução entre os alunos” (LEMKE, 2009, p. 46). Sobre a tomada de turno, a autora faz referência ao trabalho de Rosa (2008), anteriormente analisado neste trabalho, principalmente quanto à participação livre dos alunos durante a contação de histórias.

Lemke (2009) observa que a contação de histórias se inicia quando a professora mostra o livro e, a partir daí, há a interação efetiva das crianças sobre os elementos presentes na capa do livro, como, por exemplo, a etiqueta do preço. A professora considera as contribuições dos alunos e interage com que eles explicando, em inglês, as palavras desconhecidas que geram curiosidade.

No decorrer da leitura/contação das histórias, os alunos tiveram a liberdade de perguntar algo que não tinham entendido. De acordo com Lemke (2009, p. 66), “[...] várias palavras podem ser novas para os alunos, ou precisam ser lembradas para garantir a compreensão do texto. Fazer isso com o auxílio dos alunos é uma forma de valorizar o que sabem, construir de forma conjunta e também de acessar seu conhecimento [...]”.

A categoria “alternância de código” expõe que durante as interações produzidas em razão das histórias, ocorreu o uso alternado do Português e do Inglês, sendo este último bastante considerável. A professora utilizou a língua inglesa para contar as histórias e para responder as perguntas, traduzindo as palavras quando os alunos demonstravam dificuldade de entendimento. Quanto à introdução de novos tópicos, esses ocorreram quando os alunos quiseram fazer uma graça com a história, quando uma música foi inserida ou no momento em que houve alguma relação com outro assunto lembrado. A professora precisou retomar o tópico anterior e reestabelecer o fio condutor da história.

A última categoria aborda a interlocução entre os alunos, a qual aconteceu quando se corrigiu, negociou entendimentos ou comentou-se entre si acerca de um assunto da história. De acordo com Lemke (2009, p. 94), “Através dessas participações, eles têm a oportunidade de posicionarem-se perante o grupo manifestando sua interpretação e compreensão sobre a história [...]”.

Nas considerações finais, a pesquisadora responde as perguntas que nortearam seu trabalho de pesquisa e observa que a co-construção da narrativa em uma turma de educação bilíngue aconteceu de forma colaborativa e participativa. Houve a alternância de códigos (Português e Inglês) e a estrutura de participação foi democrática, isto é, a professora dirigiu-se a todos, propiciando que qualquer aluno tomasse o turno de fala. Os alunos teceram comentários entre si para responder a uma pergunta do colega, para se ajudarem, para traduzirem alguma palavra, o que caracterizou a interlocução entre eles.

A autora deixa claro que o estudo teve limitações, uma delas é a de que a turma e a professora em questão estavam muito bem preparadas para as atividades (devido à formação da professora e ao entrosamento entre ela e os alunos). Contudo, Lemke (2009) relata que a contribuição do trabalho foi a de incentivar a contação de histórias e fazer com que os professores repensem o papel dos alunos em sala de aula.

Na investigação de Gonçalves (2009), a temática envolve os elementos dos contos de fada na educação, cujo cerne do trabalho está no Projeto “Contando Histórias que Estimulam a Pensar”, em parceria com a Secretária de Educação de Cubatão, SP. As

atividades de leitura e contação de histórias ocorreram em 2007 e contemplaram 2700 crianças de dozes unidades educacionais.

O público-alvo do projeto foi composto de alunos provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo, matriculados nas séries iniciais das escolas públicas municipais, com o intuito de incentivá-los à prática da leitura por meio do ouvir e do contar histórias. Conforme Gonçalves (2009, p. 111), “O objetivo principal do projeto é que o livro chegue às mãos das crianças, porém de forma motivada, para que esse contato entre a criança e o livro seja algo marcante para ela.”.

Em nossa primeira categoria de análise mencionamos a formação docente como essencial para o desenvolvimento de atividades com as histórias na sala de aula, questão que vem ao encontro das ideias de Gonçalves (2009), quando o autor traz que “Geralmente os professores não trabalham a literatura paradidática e, quando o faz, transmite para os alunos o conteúdo de forma pouco entusiasmada.” (GONÇALVES, 2009, p. 113). A formação inicial e continuada dos professores é um meio propício para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à contação de histórias na escola. Se o professor não tem acesso a essa possibilidade de trabalho, esta não se tornará efetiva na sala de aula.

O Projeto relatado por Gonçalves (2009), envolveu não só os professores, como também os pais dos alunos, uma vez que a tarefa de estimular o gosto pela leitura deve partir também da família. A coleção de livros utilizada para contação de histórias abordou temas como amizade, cidadania e meio ambiente e cada aluno recebeu três volumes e mais um livro em branco para que escrevessem a própria história. Os autores visitaram as escolas, acompanhados de um contador de história e ocorreu, durante o Projeto, o evento chamado AnimaLivro, o qual constituiu-se de shows, oficinas e brincadeiras para a comunidade.

Os questionários foram aplicados aos alunos, a uma professora, a dois escritores e à produtora cultural dois anos depois das oficinas do Projeto. Optou-se por escolher os alunos que cursavam a 2ª série na época das atividades e que, na ocasião da aplicação dos questionários, cursavam a 4ª série. Entre outras coisas, as respostas indicaram a preferência das crianças pelos contos de fadas e maior interesse pela leitura, após o projeto.

Nas considerações finais, Gonçalves (2009, p. 160) considera que “Historicizar os conteúdos é algo que se faz necessário, porque é mais fácil gravar na mente uma história do que uma regra.” O autor também destaca que a educação realizada com um professor

contador de histórias pode garantir aulas significativas, com novos sentidos, motivações e dimensões lúdicas.

Na dissertação de Ferreira (2009), o objetivo da pesquisa foi “[...] investigar as estratégias de construção de sentidos veiculadas pelos textos orais das crianças a partir de encenações improvisadas de um texto dramático.” (FERREIRA, 2009, p. 14). Para isso, foi realizada a narração de um conto de fadas (“A bruxa Salomé”) e, logo após, foi lançada uma situação fictícia de conflito. A partir daí, os alunos criaram cenas e produziram diálogos improvisados.

Conforme a autora, o *corpus* de pesquisa constituiu-se dos textos orais produzidos pelos alunos, com os quais foi feita análise de construção de sentido. As esquetes (cenas curtas) foram apresentadas por 24 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública de Fortaleza, CE.

A pesquisadora justifica as escolhas feitas para o desenvolvimento do percurso metodológico e, entre elas, destacamos a opção pela contação de histórias, a qual, impulsionou o início do trabalho de pesquisa: “Para tanto escolhemos: [...] e) a contação de histórias por ser uma estratégia eficaz ao desenvolvimento da linguagem oral, escrita e gestual” (FERREIRA, 2009, p. 18).

A partir das situações de conflito propostas, as crianças por meio da expressão teatral, produziram diálogos improvisados para a realização das esquetes e, dessa forma, segundo Ferreira (2009, p. 20), “[...] os alunos tornaram-se atores e autores de seus textos.” O que vem ao encontro das práticas discutidas na categorias anterior – **Educação Infantil** - as quais priorizam o protagonismo dos alunos diante da construção de conhecimentos, em detrimento à visão adultocêntrica na educação. (MANOLA, 2006; POEYS, 2006; DANNA, 2007; ARAÚJO, 2009; NEPOMUCENO LEMOS, 2009; MARTINS-GUIMARÃES, 2011).

No epílogo, Ferreira (2009, p. 80) considera que “[...] ao contarmos uma história para as crianças, proporcionamos experiências que não seriam possíveis vivenciarem em sua condição de criança, uma viagem para além do tempo e do espaço real, transportando-a para outros mundos onde tudo é possível.” Conforme a autora, esta prática corrobora para o desenvolvimento da imaginação e da capacidade linguística e lúdica.

As análises dos dados (textos orais produzidos) indicam que houve a introdução do tópico discursivo, a reformulação e retomada do tópico através de estratégias textuais, a inserção de marcas de autoria para a continuidade do texto e, portanto, o favorecimento da

competência comunicativa em um contexto significativo de prática oral. Com isto, a aprendizagem se fortalece e progride em um ambiente escolar que promove atividades teatrais, isto é, inclui a arte na educação.

A pesquisa de Prado (2010) versa sobre o espaço educativo de leitura denominado “Literatório”¹⁵, localizado em Chapecó, SC. A partir do procedimento metodológico do estudo de caso, o “[...] estudo verificou se a experiência do Literatório (Chapecó-SC) vem oportunizando o gosto pela literatura entre as crianças que o frequentam; também analisou os efeitos que as professoras reconhecem na sala de aula após visitas ao Literatório.” (PRADO, 2010, p. 27).

A autora utilizou a técnica da observação e da entrevista, tendo como sujeitos de pesquisa o corpo administrativo do espaço de leitura, alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e professores, de um colégio estadual, frequentadores do ambiente.

Prado (2010) narra, em seu trabalho, o depoimento do escritor, professor e contador de histórias, Celso Sisto (referência teórica deste estudo sobre contação de histórias), o qual foi seu professor na graduação, durante o período da elaboração do Projeto Literatório, na Universidade do Oeste de Santa Catarina (hoje, Uno-Chapecó). Sisto destaca em sua fala a importância de se dar autonomia às crianças para escolherem os livros, folheá-los, interagir com eles. Sobre a contação de histórias, Sisto relata que a atividade já deve ocorrer no período gestacional e, assim, durante a vida da criança. Conforme a autora,

Ainda Sisto fala que a literatura, principalmente de uma forma lúdica, tem que acompanhar a vida da criança, a vida escolar dela até o momento em que ela se torna independente e sai da escola. Acontece que isso é feito na educação infantil depois de primeiro a quarto ano. Do quinto ano até o ensino médio, parece que há um fosso, deixando-se de trabalhar com a literatura de uma forma lúdica. Infelizmente a literatura passa a ser trabalhada como cobrança, como ficha de leitura, como atividade pra nota. (PRADO, 2010, p. 46).

Outrossim, um trabalho lúdico para ser delineado com alunos de qualquer etapa de ensino precisa de um professor que seja um leitor, isto é, há que se ter entusiasmo diante das histórias e das diversas possibilidades de explorá-las em sala de aula.

Em seus achados de pesquisa, a pesquisadora constata, através das entrevistas com os alunos, que um dos momentos mais importantes para as crianças no espaço do

¹⁵ É um projeto que oferece um laboratório para o exercício e a reflexão da leitura/literatura e que recebe alunos, professores e comunidade. É um espaço interativo, colorido e com diversas atividades lúdico-literárias.

Literatório é a contação de histórias, cujo destaque é a história de “Sherazade”. Contudo, Prado (2010, p. 64) considera que as observações feitas revelaram que “[...] os professores ainda estão atrelados ao silêncio como única forma de leitura.” Outra observação acerca do ambiente de leitura é a de que o Literatório é um espaço formador de leitor e que as idas ao mesmo devem ocorrer com maior frequência.

Prado (2010) finaliza sua dissertação exprimindo sua vontade de lutar por mais espaços adequados e criativos de leitura para que outras crianças, não só as da região do Literatório, possam usufruir de um ambiente formador de leitores.

Na pesquisa de Alves (2010, p. 18), a qual aborda a Literatura e a Psicanálise, o objetivo foi “[...] analisar as contribuições do trabalho com Literatura Infantil, especificamente a Hora do Conto, por meio de atividades lúdicas [...]”, a fim de que as crianças pudessem expressar seus sentimentos. Os diálogos manifestos possibilitaram a análise e a interpretação dos conteúdos internos infantis e a identificação da forma como as crianças os demonstraram durante o contar ou recontar uma história. De acordo com a autora,

[...] não se trata de “transformar” o professor em psicanalista, descartando seu concurso, mas de aproximar uma atividade estritamente pedagógica, como a contação de histórias literárias, durante a Hora do Conto e as atividades lúdicas que a acompanham, das possibilidades atribuídas ao brincar, observando-as a partir de um viés psicanalítico.

[...] a pesquisadora acredita que proporcionar momentos como esses, no cotidiano escolar, pode ser igualmente significativo, favorecendo o desenvolvimento e auxiliando, dentro dos limites do campo educacional, na diminuição de suas angústias e ansiedades, muitas vezes responsáveis por uma série de tensões características da sala de aula. (ALVES, 2010, p. 24).

Para tanto, a pesquisadora elegeu como sujeitos de pesquisa, crianças que frequentavam a 3ª e a 4ª séries de uma escola de periferia, participantes de um projeto assistencial/religioso, após o horário da aula. A atividade da Hora do Conto, presente no estudo, foi composta por três etapas, a saber: contação de histórias, hora da conversa e o brincar (ALVES, 2010).

Sobre a contação de histórias, Alves (2010) destaca que cada enredo escolhido foi estudado rigorosamente e escolhido a partir das expressões das crianças. As técnicas usadas para a atividade foram: a simples narrativa com imagens ampliadas, a narrativa com o livro e a simples narrativa, isto é, o contador utilizou-se apenas do corpo e da voz. Os títulos escolhidos resumem-se em: “Branca de Neve e os Sete Anões”, “João e Maria”, “O

Patinho Feio”, “Menina bonita do laço de fita”, “A menina que não tinha medo de nada” e “Primavera da Lagarta”.

Logo após a contação, as crianças aproveitaram o tempo para a hora da conversa e assim, exerceram a comunicação entre os pares, revelando suas impressões sobre as narrativas. As vivências do cotidiano entrecruzaram-se nas histórias, cujos enredos facilitaram esse tipo de verbalização.

Com o intuito de ampliar e contextualizar o significado das histórias, o último momento do trabalho consistiu no ato de brincar. As brincadeiras variaram entre jogos, desenhos, utilização de fantoches para o reconto da narrativa, dramatização, entre outras. Nesses momentos, as crianças expressaram suas percepções sobre as histórias, bem como seus conteúdos internos (angústias, tristezas, vontades, medos, etc.) através de suas narrativas infantis.

Em seus achados de pesquisa, Alves (2010, p.108) constata que “[...] a contação de histórias, seguida de atividades buscando o aprofundamento e a compreensão de seu sentido [...] pode ganhar um outro sentido, quando, em sua estrutura, preocupa-se com a organização e significação dadas ao brincar”. Neste viés, a pesquisadora conclui que o professor, para beneficiar-se destes momentos de comunicação dos alunos, precisa escutar e acolher as manifestações narrativas das crianças. Dar voz às crianças significa valorizá-las como sujeitos ativos, cuja ação está em consonância com os estudos anteriormente analisados (MANOLA, 2006; POEYS, 2006; DANNA, 2007; ARAÚJO, 2009; NEPOMUCENO LEMOS, 2009; MARTINS-GUIMARÃES, 2011).

Já em sua dissertação, Revoredo (2010) investigou a participação da família no processo de formação de leitores de alunos da 3ª série/4º ano do Ensino Fundamental, os quais participaram de uma pesquisa intitulada “Literatura na escola: espaços e contextos – a realidade brasileira e portuguesa. Os alunos selecionados responderam ao critério de terem ou não vivenciado experiências leitoras na família e na escola. De um universo de 50 famílias, apenas 16 consentiram em participar da pesquisa.

A metodologia utilizada foi o estudo de caso, cujo propósito, segundo Revoredo (2010, p. 18), “[...] era perceber as concepções de leitura desses familiares, sua participação na formação leitora dos filhos, bem como descobrir os materiais de leitura que possuíam em suas casas e se, realmente, contavam e/ou liam histórias para seus filhos [...]”. Os sujeitos participantes da pesquisa (12 mães, 1 pai e 3 avós) foram entrevistados

nas escolas (duas instituições públicas da cidade de Presidente Prudente/SP) e em suas residências, sendo que o trabalho foi delineado a partir das entrevistas semiestruturadas.

Os resultados da pesquisa de Revoredo (2010) apontam que embora os familiares entrevistados tivessem pouca escolarização, eles incentivavam os filhos a lerem, porém esta leitura estava geralmente vinculada às atividades escolares. Outra questão foi a leitura de textos bíblicos em casa, de acordo com a religiosidade dos familiares, o que indica a prática leitora. Outros materiais de leitura presentes nas residências (livros, jornais, revistas, gibis, enciclopédias), não estavam sendo utilizados.

Sobre a contação de histórias, especificamente, a pesquisadora traz que esta era uma prática utilizada quando os filhos eram menores e correspondiam aos contos de fadas, vivências cotidianas, histórias bíblicas e as de Monteiro Lobato. Fica evidente nos achados de pesquisa que as famílias delegam a mediação da leitura à escola logo que os filhos ingressam no meio escolar. A contação de histórias em casa, torna-se então, inexistente, sendo valorizada somente na primeira infância.

Em seu trabalho, Lazier (2010) foca a contação de histórias como possibilidade pedagógica para desenvolver o conceito de Meio Ambiente com 22 alunos, do 2º ano do Ensino Fundamental, de uma instituição de ensino particular em São Paulo. Conforme a pesquisadora, “[...] o objetivo é verificar em que termos a “contação de histórias” permite o desenvolvimento do conceito de meio ambiente e conseqüentemente de uma educação ambiental integrada, com significado, ativa e baseada em valores.” (LAZIER, 2010, p. 17).

Destacamos que a pesquisadora traz o termo “contação de histórias” como um neologismo, de acordo com que expomos no Capítulo 3 - CONTAR E RECONTAR HISTÓRIAS - desta dissertação. A fim de trabalhar com a educação ambiental na escola, Lazier (2010) faz uso desta prática literária porque “A contação de história é um meio muito eficiente de transmitir uma idéia, de levar a novos conhecimentos e de guardar tradições e ensinamentos, sendo também um meio de resgatar a memória e as experiências vividas [...]” (LAZIER, 2010, p. 47).

A autora expõe os elementos essenciais para a contação de histórias, procedimentos para preparar esta atividade e as formas de apresentação da mesma, de acordo com o que trazem as pesquisadoras analisadas na primeira categoria desta pesquisa (LUNARDELLI, 2002; FIDALGO, 2003; FONSECA, 2004; MANZAN, 2005; SEIDEL, 2007; PACHECO, 2009; SANTOS, 2009; SILVA, 2009). Lazier (2010) também traz, de forma breve, algumas investigações sobre a contação de histórias analisadas nesta pesquisa, como os

trabalhos de Fonseca (2004), Tonelli (2005), Bermudez (2005), Poyes (2007), Rosa (2007), Andrade (2007) e Silveira (2008).

Na metodologia, a pesquisadora utilizou-se da abordagem histórico-cultural para analisar a apropriação e o desenvolvimento de conceitos pelas crianças. No decorrer dos encontros com os alunos, as histórias e as estratégias pedagógicas escolhidas proporcionaram um avanço em termos do conceito de meio ambiente. A pesquisadora incitou a interação de todas as crianças através de perguntas, o que fez com que elas elaborassem em conjunto a noção de meio ambiente. Essa dinâmica educativa além de estar em consonância com a teoria freireana, vem ao encontro dos estudos de Reyzábal (1999), a qual defende que

Adquirir um novo aprendizado implica, necessariamente, ser capaz de relacioná-lo com o anterior e, com base nele, realizar novas interrogações. Por isso, a educação, enquanto comunicação, deveria ensinar os estudantes a perguntar (o que ressalta também o valor de se perguntarem), pois nem sempre é possível a experiência direta. Daí, a importância essencial da interação verbal, já que o contrário seria empobrecer demasiadamente o indivíduo. O milagre dos discursos consiste em que podem nos fazer chegar ao ouvido aquilo que é diretamente inacessível, inalcançável e mesmo inimaginável. (REYZÁBAL, 1999, p. 15).

Em seus achados, Lazier (2010) descreve que a contação de histórias é uma possibilidade pedagógica que permite a construção de conceitos, o que se torna visível nas práticas discursivas das crianças. Conforme a pesquisadora,

A pesquisa indica que a “contação de história” pode ser um recurso pedagógico utilizado pelos professores para o desenvolvimento de conceitos. Para isto, a escola pode oportunizar cursos para os professores com a temática da “contação de história” na perspectiva desenvolvida pela presente pesquisa, bem como criar grupos de “contação de história” envolvendo os alunos. A “contação de história” pode ser entendida como um projeto alternativo e legítimo na construção do conceito de meio ambiente e conseqüentemente de educação ambiental. (LAZIER, 2010, p. 92).

As constatações de Lazier (2010) corroboram com as investigações das autoras citadas neste trabalho (POEYS, 2006; SEIDEL, 2007; DANNA, 2007; PACHECO, 2009; SANTOS, 2009; SILVA, 2009; NEPOMUCENO LEMOS, 2009; ARAÚJO, 2009; RODRIGUES-ALVES, 2009; MARTINS, 2011) cujas considerações apontam para a contação de histórias como possibilidade pedagógica e assunto premente de formação continuada docente.

A pesquisa de Silva (2011) versa sobre o conhecimento geográfico nas séries

iniciais do Ensino Fundamental e como este pode ser construído com a articulação dos saberes, isto é, na união entre a ciência e a arte, no que diz respeito ao teatro de fantoches. A autora traz o termo “alfabetização geográfica” pois, segundo ela, as crianças precisam ser alfabetizadas para o espaço assim como acontece com as letras e os números.

A contação de histórias se insere neste contexto como possibilidade lúdica, permitindo através da brincadeira um processo de ensino-aprendizagem mais criativo na área da Geografia. Conforme a pesquisadora,

A proposta de contar histórias é a de introduzir os sujeitos nas oficinas de construção e apresentação teatral com os fantoches, visto que é importante os sujeitos serem capazes de visualizar, mesmo que imageticamente, os lugares e as situações em que vivem o personagem da história. Para, então, na construção de suas histórias, poderem, da mesma forma, imaginar as situações e os lugares do seu personagem (o fantoche). (SILVA, 2011, p. 36).

O objetivo geral da investigação, segundo Silva (2011, p. 51), foi “[...] buscar a possibilidade ou não para a construção do conhecimento geográfico, a partir do lúdico que o Teatro de Fantoches pode proporcionar ao sujeito aluno”. Para isto, a pesquisadora entrevistou professoras e alunos da 3ª série e do 3º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas e de uma escola particular de Porto Alegre/RS. A metodologia também contou com a produção de oficinas teatrais divididas em duas partes, a saber: a contação de histórias e a construção da personagem (Fantoche).

A história escolhida foi “A Ovelha Maria era uma Maria vai com as outras”, com a qual foi possível estabelecer/reafirmar a noção de espaço perceptivo, lateralidade (esquerda e direita) e lugar (próximo e distante). Logo após a contação, as crianças construíram livremente um personagem com um fantoche de mão. A única exigência feita era a de que os alunos deveriam iniciar desenhando o olho direito. Assim a pesquisadora pôde observar a noção de orientação das crianças. Os personagens escolhidos retrataram a vivência particular de cada um, ou seja, suas representações sociais e foram apresentados mediante a criação de uma história.

As apresentações teatrais revelaram cinco categorias de análise: “desenho animado”, “jogos de futebol”, “família”, “contos de fada” e “violência”, nas quais os alunos demonstraram suas realidades, suas naturezas sociais e suas interações por meio da ludicidade. Silva (2011) traz a questão da descentração, isto é, a possibilidade da criança poder olhar o ponto de vista do outro, aprendendo a pensar de forma autônoma.

Nos achados da pesquisa, Silva (2011, p. 89) percebe que “[...] ao provocarmos os

sujeitos alunos com interações que os envolviam afetivamente por meio do lúdico e de brincadeiras, tivemos um retorno pedagógico mais efetivo, evidenciado pela maior atenção, pelas críticas e pelos questionamentos.” Dessa forma, evidenciou-se que a prática da contação de histórias, a construção do personagem e, por fim, a apresentação teatral podem ser estratégias facilitadoras para a construção do conhecimento geográfico.

Ainda de acordo com a autora, “O Teatro de Fantoques os faz sentirem-se sujeitos de suas histórias e não, meros expectadores.” (SILVA, 2011, p. 90). Isto vem ao encontro das pesquisas anteriormente citadas neste trabalho, as quais consideram os alunos como sujeitos ativos e construtores de seus saberes (MANOLA, 2006; POEYS, 2006; DANNA, 2007; ARAÚJO, 2009; NEPOMUCENO LEMOS, 2009; MARTINS-GUIMARÃES, 2011).

Já na dissertação de Follador (2011), o foco de pesquisa foi a contação de histórias como contribuidora para o desenvolvimento do pensamento infantil. Com base nos estudos de Piaget sobre a Epistemologia Genética, a autora escolheu para sujeitos da pesquisa crianças de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola particular de Porto Alegre/RS.

Os métodos escolhidos para a pesquisa constituíram-se de: contação de histórias, conversa sobre a história e análise crítica, isto é, “interpretações” pós-contação de história. No primeiro momento, a pesquisadora/contadora preparou o ambiente, a escolha das roupas e recursos para a contação das histórias. De um total de onze histórias gravadas, seis foram selecionadas para a investigação. Quanto à conversa sobre as histórias, as crianças falaram livremente sobre os enredos, com ou sem a intervenção da pesquisadora. A análise crítica compreendeu o estudo da forma de organização do pensamento infantil durante o percurso das conversas.

Quanto aos textos escolhidos para o trabalho investigativo tem-se: “Caixa mágica de surpresa” (Elias José), “O livro que queria ser brinquedo” (Sandra Aymone), “Coração de tinta” (Cornélia Funke), “João e Maria (Irmãos Grimm), “A lebre a tartaruga” (adaptação de Freitas) e “Chapeuzinho Vermelho” (Irmãos Grimm).

Após a contação das histórias, a pesquisadora proporcionou o momento de conversa das crianças, no qual as mesmas recontavam as narrativas, segundo seu entendimento e suas percepções sobre o mundo. Essas informações foram a base para as interpretações da autora que pôde analisar o progresso das crianças em relação ao desenvolvimento do pensamento quanto à compreensão das histórias, a sucessão das

narrativas e a maneira como as conduziam e respeitavam o ponto de vista do outro (Silva, 2011, cuja pesquisa anteriormente analisada traz a questão da descentração).

Com o intuito de demonstrar a importância da contação de histórias para o desenvolvimento das crianças, Follador (2011) em seus achados constata que

Esta investigação apontou novos caminhos e me levou a novas construções. Uma delas foi de observar como, através das histórias, pude promover atitudes de escuta, de acolhimento, de reciprocidade, permitindo às crianças se organizarem com seus pares, estabelecendo vínculos, significando a si e ao outro, ao longo da própria constituição do pensamento operatório. Ser capaz de operar com seus pares, ou seja, de cooperar, tornou-se um elemento importante na investigação, sobre o qual eu não havia pensado. (FOLLADOR, 2011, p. 93).

Portanto, a sala de aula como um espaço para as significações das histórias pelos alunos é uma forma de promoção do desenvolvimento do pensamento infantil, conforme mencionado por pesquisadores investigados neste trabalho de pesquisa (FONSECA, 2004; POEYS, 2006; SEIDEL, 2007; DANNA, 2007; SANTOS, 2009; SILVA, 2009; PACHECO, 2009; RODRIGUES-ALVES, 2009; MARTINS, 2011).

A dissertação de Ramos (2011) aborda a questão da formação de alunos-leitores por meio da contação de histórias e o professor como mediador desse fenômeno. Segundo a autora, o objetivo geral da pesquisa foi “[...] verificar alguns efeitos das narrativas orais, ou seja, dos possíveis decorrentes da contação de histórias para a formação de alunos-leitores [...]” (RAMOS, 2011, 13). Os objetivos específicos, por sua vez, compreenderam “[...] os de descobrir *se e como* o desempenho do professor durante a contação de histórias influencia o interesse do aluno em ler outros livros.” (Ibidem, 2011, p. 13).

De acordo com Ramos (2011, p. 28), “A contação de história no contexto escolar é um dos recursos que o professor tem disponível para fazer com que seus alunos submerjam no mundo da leitura.” A autora menciona o movimento provocado pela leitura, no qual os saberes já adquiridos são aperfeiçoados pelos saberes que ocorrem com a experiência leitora, em conformidade com os estudos de Ausubel (2003).

As observações foram realizadas com sessões de contação de histórias tendo como sujeitos de pesquisa 49 alunos e duas professoras do 2º ano do Ensino Fundamental, de uma instituição particular de ensino de Londrina/PR. A coleta de dados ocorreu antes, durante e após as contações de histórias, as quais compreenderam 12 sessões conduzidas pela contadora-pesquisadora. Estes momentos dividiram-se em: recepção, contação e conversa informal.

O momento da recepção consistiu na recepção aos alunos, condução ao espaço destinado à contação de história e apresentação da narrativa. A contação feita pela pesquisadora integrou o segundo momento, no qual foram observadas as reações e o envolvimento dos alunos. A conversa informal instigou os alunos a reagirem perante o enredo, utilizando argumentos sobre os personagens. A coleta de dados ainda contou com entrevistas com as professoras e com um grupo focal de nove alunos participantes da pesquisa.

A pesquisadora também realizou sessões de observação em sala de aula, a fim de identificar *se e como* a atuação das professoras incentivava os alunos a se expressarem oralmente e se os influenciava à leitura.

Em consonância com os estudos de Revoredo (2010), cuja análise de pesquisa consta neste trabalho, Ramos (2011) destaca a família como mediadora da formação do leitor e a escola como instituição que dá continuidade a este processo. Em suas palavras, temos:

A formação do leitor inicia-se no ambiente familiar através de encontros. Encontros com as palavras, com o livro, com os demais artefatos culturais, mas sabemos que os afazeres do dia-a-dia comprometem e limitam o espaço-tempo para os encontros. Se devem começar no ambiente familiar precisam, sem dúvidas, ter continuidade na escola. (RAMOS, 2011, p. 75).

Sendo assim, a formação do leitor inicia-se antes da escolarização, porém a escola é responsável por promover a continuação e o avanço das práticas de leitura. Conforme Ramos (2011, p. 89) “[...] o trabalho com a literatura infantil através da contação de história tem sido um recurso metodológico de papel bastante significativo no processo ensino-aprendizagem.” A pesquisadora ainda ressalta que “Todo professor deve ser um contador de história, pois é através das histórias que encantamos e envolvemos nossos alunos.” (Ibidem, 2011, p. 89).

A autora intitula seus achados de pesquisa como “Considerações Possíveis” e constata que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente os do 2º ano, gostam de ler, ir à biblioteca e levar livros para ler em casa. Ramos (2011, p. 99) acrescenta que “Um dos fatores que parece contribuir para o desinteresse pela leitura ao passar dos anos de escolaridade está relacionado ao modo como o professor tem trabalhado a literatura.” Isso porque, segundo a pesquisadora, muitas vezes, a literatura passa a ter um caráter utilitário.

Deste modo, a autora cita a necessidade de o professor apresentar aos alunos obras

literárias que estimulem a fantasia, a imaginação, bem como o descobrimento e a realidade. Como ferramenta para este fim a autora apresenta o seguinte:

A presente pesquisa indicou que a contação de histórias é uma dentre as práticas de leitura e um recurso importante e interessante à mão do professor para fazer com que seus alunos se constituam, se aproximem dos outros e do mundo. Mas para que esse recurso atinja essas metas é preciso que o professor desempenhe a contento essa contação. Não basta ler o texto que escolheu ou lhe foi indicado para ler para seus alunos, precisa fazê-lo com maestria: ler para o outro com emoção, despertando emoções, inquietações e prazer. (Ramos, 2011, p. 99-100).

A pesquisadora considera o professor e o bibliotecário como mediadores da leitura, sobretudo o professor, como aquele que envolve, que dá o exemplo, que conduz as atividades após a contação e que seja de fato um leitor (LUNARDELLI, 2002; FIDALGO, 2003; FONSECA, 2004; MANZAN, 2005; DONATO, 2005; POEYS, 2006; MANOLA, 2006; BELARDINELLI, 2007; DANNA, 2007; SEIDEL, 2007; SANTOS, 2009; PACHECO, 2009; SILVA, 2009; RODRIGUES-ALVES, 2009; ARAÚJO, 2009; NEPOMUNCENO LEMOS, 2009; RODRIGUES, 2010; MARTINS-GUIMARÃES, 2011; MARTINS, 2011).

5.3.2 Anos Finais

Selecionamos 5 dissertações nesta subcategoria de análise, as quais encontram-se dispostas no Quadro 5. Justificamos esta escolha devido ao *corpus* de pesquisa e ao tema abordado nas mesmas, os quais incluem as séries/anos finais do Ensino Fundamental.

De acordo com o Quadro 5, as dissertações foram defendidas nas Regiões Sul (2), Sudeste (2) e Centro-Oeste (1), nos anos de 2007 e 2009. Destacamos que as pesquisas pertencem às áreas de Letras, Educação, Literatura e Linguística Aplicada, ou seja, nesta etapa de ensino surgem áreas mais específicas de estudo.

A pesquisa qualitativa apresenta-se em quatro dissertações, visto que em apenas uma priorizou-se a abordagem quali-quantitativa para proceder à investigação.

A seguir, apresentamos o Quadro 5 e os diálogos estabelecidos perante às análises textuais discursivas das dissertações elencadas nesta subcategoria.

Quadro 5 – Dissertações que contemplaram a sub-categoria Anos Finais

Nº	Autor	Ano	Título	IES	Área	Metodologia
1	Anelise Toni Blos	2007	Narrativa oral: uma arte milenar?	UPF RS	Letras	Qualitativa Questionários
2	Débora de Oliveira Andrade	2007	Contando histórias: produção/mobilização de conceitos na perspectiva da resolução de problemas em Matemática	USF SP	Educação	Qualitativa
3	Gláucia Aparecida Batista	2007	Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular	UNITAU SP	Linguística Aplicada	Qualitativa Pesquisa-ação
4	Marileide Alves Rocha Souza	2009	A literatura na escola: prazer na formação do gosto experiência em leitura com alunos do ensino fundamental	UNB DF	Literatura	Quali-Quantitativa Interpretativa Entrevistas
5	Viviane dos Santos Klein	2009	Atividade de inglês ou atividade em inglês: contando histórias na sala de aula de língua estrangeira	UNISINOS RS	Linguística Aplicada	Qualitativa Observação/ Intervenção

Fonte: A Autora (2013)

Conforme a introdução deste capítulo, optamos por incluir o trabalho de Blos (2007) nesta categoria de análise, por ser o único que contempla, além do nível Fundamental de Ensino também o nível Médio. Dito isso, sua dissertação tem por objetivo investigar se a contação de histórias está presente na prática pedagógica das séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como também se esta atividade pode motivar a prática de leitura e servir como ferramenta para aquisição do conhecimento.

Blos (2007) explicita a importância da narração de histórias para a socialização dos saberes e também como forma de autoconhecimento. De acordo com a autora,

[...] a narração de histórias orais pode aprimorar a capacidade de observação, desenvolver a memória e a imaginação, promover a criatividade, despertar ou expandir o gosto pela leitura, fazer vencer a timidez, enriquecer o vocabulário, apurar e aprimorar a linguagem, habituar a organização das palavras, analisar gestos, adquirir fluência, a fim de expressar-se melhor oral e corporalmente, sincronizar o desenvolvimento da trama com o tom de voz e o ritmo, organizar verbalmente sequências temporais e, principalmente, ser uma maneira de dar voz à liberdade das pessoas para que possam desenvolver também seu lado social, político e econômico. (BLOS, 2007, p. 9-10).

Dessa forma, a autora expressa, em sua fundamentação teórica, a importância da contação de histórias para a coletividade e na articulação entre os níveis de ensino. Segundo Blos (2007, 45) “A escola, transformada num ambiente em que os contos orais acontecem, auxilia os professores a desenvolverem suas aulas de forma mais dinâmica, alegre, participativa, com resultados mais positivos, proporcionando de forma lúdica e

prazerosa a ciência [...]”. A autora ainda comenta que atividades com narrativas orais contemplam os primeiros anos escolares, sendo que, quanto maior a idade, menos narrações vão ocorrendo nas salas de aulas.

A fim de investigar se a contação de histórias está inserida no meio educacional, a pesquisadora escolheu como *corpus* de pesquisa 14 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental e 17 alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma Escola de Educação Básica, em Arabutã, SC, como também 10 professores e a gestora da instituição de ensino. A pesquisa, de cunho qualitativo e caráter exploratório, desenvolveu-se a partir da aplicação de questionários e seminários de discussão para socialização das experiências.

O papel dos questionários aplicados aos alunos concluintes de cada nível de ensino, aos professores e também à gestora escolar foi de fundamental importância para levantar dados sobre “[...] as vivências pessoais, as experiências individuais de leitura, o processo de leitura, o ensino e aprendizagem, as tecnologias de comunicação e informação no cotidiano dos investigados, a narração de histórias orais no ensino fundamental e no ensino médio.” (BLOS, 2007, p. 82). Assim, a partir da análise do material de pesquisa, a autora pôde vislumbrar como a prática oral influenciou seu *corpus* investigativo.

Em seus achados, a pesquisadora discorre sobre alguns pontos comuns entre os pesquisados sobre suas histórias de vida, tais como o gosto pela leitura advindo das experiências orais na família e nos primeiros anos de escola. Conforme Blos (2007), o grupo de alunos revela que a prática da contação de histórias foi gradualmente diminuindo durante o passar dos anos e das séries e raramente apareceram no Ensino Médio.

Nos seminários, os professores e a gestora da escola permitiram-se contar suas histórias, num processo de envolvimento de todos. Contudo, quanto ao assunto concernente ao ato de contar histórias para os alunos durante as aulas, alguns professores mostraram-se admirados diante desta possibilidade. Segundo Blos (2007, p. 97), “[...] para alguns foi uma surpresa saber que poderiam usar a narração de histórias orais em suas aulas, ainda mais em disciplinas como Matemática, Química, Física, e que poderiam valer-se dessa atividade tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.”

Com a socialização das experiências pedagógicas proporcionadas pela pesquisadora durante os seminários, “Alguns professores que acreditavam não poder utilizar a narração de histórias orais em suas aulas perceberam, pelos depoimentos de outros colegas de trabalho, que poderiam também aderir a essa atividade, e que, para tanto, não precisariam deixar de lado os conteúdos.” (BLOS, 2007, p. 97). Os alunos também

relataram que a contação de histórias seria bem-vinda nas aulas, principalmente, para ensinar conteúdos mais importantes.

Portanto, a pesquisa de Blos (2007) permitiu concluir que o processo de ensino e de aprendizagem nas diversas áreas do saber, como também nos diversos níveis de ensino, pode ser beneficiado pela narração de histórias orais. Outro ponto a ser destacado é o fato de que a arte de contar histórias pode aliar-se à ciência para promover a leitura, o conhecimento, a troca de experiências e saberes e que se faz imprescindível repensar a educação e a formação dos professores (de acordo com as análises deste trabalho na categoria **Formação Docente**).

Já na dissertação de Andrade (2007), o foco é a contação de histórias no ensino da Matemática, cujo objetivo geral consistiu em verificar “Quais são as potencialidades pedagógicas das histórias virtuais do conceito¹⁶ na perspectiva da resolução de problemas em aulas de matemática?”(ANDRADE, 2007, p. 19). Sobre isso, a autora refere-se da seguinte maneira:

Entendemos que a partir de uma história virtual seja possível uma mediação pedagógica que envolve o conhecimento científico o qual o aluno possa se apropriar, uma vez que as histórias vêm carregadas de intencionalidade e possibilitam a resolução de problema do geral para o particular. Mas só isto não garante o bom aprendizado, o contexto da sala de aula na apropriação deste conhecimento, necessita ser “especial”, por isso a importância do aluno ouvir a história, pensar sobre a resolução do problema da história, socializar a resolução no ato coletivo da classe e representar novamente a sua solução em um momento posterior. (ANDRADE, 2007, p. 47).

Logo, com a intenção de verificar a produção/mobilização de conceitos matemáticos a partir da atividade com as histórias, a pesquisadora optou por uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual insere-se na perspectiva histórico-cultural. Nesta, o eixo norteador de análise é constituído pelas resoluções individuais e coletivas dos alunos, como também pela rede de sentidos e significados produzidos na construção dos conceitos matemáticos.

Conforme Andrade (2007, p. 39), “A comunicação possibilita a resolução do problema e o desenvolvimento do ato de justificar, conjecturar, argumentar, partilhar e negociar com os outros alunos seja no registro escrito e/ou pictórico e/ou no momento da socialização das idéias e estratégias [...]”. Isso denota a importância do estabelecimento da

¹⁶ Conforme Andrade (2007) histórias virtuais do conceito suscitam a produção/mobilização de conceitos no decorrer da resolução de problemas matemáticos, como por exemplo: mitos, lendas, contos ou histórias da matemática.

interação em sala de aula, seja entre professor e aluno, seja entre os próprios alunos.

A investigação de Andrade (2007) perpassa pela Educação Infantil, Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Optamos por categorizar a dissertação nos Anos Finais, pois a pesquisadora realiza dois episódios de contação de histórias nesta etapa de ensino, revelando que os alunos mobilizam os conhecimentos escolares adquiridos para a resolução dos problemas, como também aceitam e apreciam a contação de histórias.

Para proceder à investigação, a pesquisadora selecionou como *corpus* de pesquisa: 24 alunos da Educação Infantil, 44 alunos da 2ª série do Ensino Fundamental, 44 alunos da 3ª série do Ensino Fundamental, 44 alunos da 6ª série e 41 alunos de uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental. Todas as escolas escolhidas pertencem à rede pública de ensino.

Na aula piloto, com os alunos da 2ª série, a qual tornou-se o primeiro estudo da pesquisa, a contadora/pesquisadora contou a lenda do “Negrinho do Pastoreio” e, no decorrer da história (adaptada) relatou que o Negrinho não sabia contar os animais que deveriam voltar ao curral. Sendo assim, a pesquisadora lançou o desafio: “Então, como poderíamos ajudar o Negrinho do Pastoreio a encontrar uma forma de saber se todos os animais eram recolhidos para serem levados ao curral?” (ANDRADE, 2007, p. 80). Esse questionamento suscitou o fazer matemático, pois além de ouvirem a história, teriam que resolver um problema e outros questionamentos surgiram: a idade do Negrinho, o tamanho do curral, quais eram os animais, e assim por diante.

As estratégias de solução foram muito interessantes, destacamos aqui algumas: um aluno transformou o Negrinho do Pastoreio em um super-herói urbano (visto que o próprio aluno tornou-se um personagem da história, isto é, ocorreu a identificação). Outro, resolveu o problema levando o Negrinho à escola para que ele aprendesse a contar. Outro estudante sugeriu que o Negrinho devesse ir à igreja para que Jesus o ajudasse a contar. A autora promoveu outros momentos de socialização com a mesma turma sobre a mesma questão. Eis uma das alternativas propostas pelos alunos: utilização de símbolos numéricos (relação entre a quantidade de animais e a de pedras e/ou gravetos).

A história “Os ovos em questão” (adaptada do livro “O Caso dos Ovos”) foi contada a 24 alunos de uma turma de Educação Infantil. Como o enredo envolvia a encomenda de ovos para sete dias antes da Páscoa, a pesquisadora escolheu a mesma data para contar a história. O problema a ser resolvido era o de que as galinhas reivindicavam melhores condições de trabalho para fornecerem os ovos ao coelho. Assim, mesmo a pesquisadora lançando a problemática da quantidade de ovos e prazo de entrega, no

momento da socialização oral, os alunos resolveram que o coelho deveria dar um galinheiro novo para as galinhas trabalharem (contextualização social: greve, reivindicações, melhores condições de trabalho).

O terceiro episódio de contação de histórias da pesquisa contemplou 44 alunos da 3ª série do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino em São Paulo, cuja história escolhida foi “Liberdade para as Galinhas” (adaptada do filme “A Fuga das Galinhas”). A pesquisadora utilizou a imagem de um galinheiro, a fim de mostrar o espaço e os obstáculos para a fuga. O desafio lançado aos alunos era elaborar, a partir da representação do galinheiro (com um muro de 2m), um plano de fuga, tendo em vista o espaço, as barreiras, o tempo de 24h para as galinhas e suas condições físicas. A socialização, bem como a mediação da pesquisadora/contadora possibilitou o “fazer matemático” (expressão utilizada pela autora) e várias soluções foram sugeridas. De acordo com Andrade (2007, p. 112) “As estratégias sempre permeavam o conhecimento relacionado ao tempo para fuga, a altura que uma galinha consegue voar, para qual lado ficava o morro para onde as galinhas queriam ir e quais objetos usados no cotidiano humano poderiam contribuir para a fuga das galinhas.”.

A mesma história foi contada para 44 alunos de uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública, em São Paulo. O conhecimento científico adquirido nos anos escolares permearam as tentativas de resolução do problema. Um caso interessante foi o de um grupo de alunos que apresentou a solução em forma de história, ou seja, narrativa escrita, apresentando como seria o desfecho. As estratégias envolveram cálculos sobre distância e tempo, contudo, conforme Andrade (2007, p. 122), “[...] evidenciou-se as dificuldades que os alunos apresentaram com o pensamento proporcional e com a conversão de unidades de medida de tempo e distância.”

O último episódio ocorreu com 41 alunos de uma turma de 8ª série da rede pública de ensino de São Paulo. A história escolhida foi “Pedro Malazarte em Veneza” (elaborada pela pesquisadora), na qual é apresentada a situação-problema de descobrir a relação entre os números dispostos nas janelas em Veneza. De acordo com Andrade (2007, p. 123), a disposição numérica é referente à “[...] gelosia, técnica de multiplicar, difundida historicamente e, atualmente, pouco valorizada na escola”. A turma mobilizou os saberes escolares referente à geometria, às regras de divisibilidade e até mesmo aos conhecimentos geográficos sobre Veneza. Conforme a autora, “Notamos que o ‘contar histórias’, mesmo sendo uma prática bastante distante de alunos dessa série, envolveu-os no contexto da

história e este pouco limitou as condições de resolução, mas, pelo contrário, possibilitou momentos lúdicos de aprendizagem.” (ANDRADE, 2007, p. 137).

Em suas conclusões, a pesquisadora revela que trabalhar a matemática, sobretudo, a resolução de problemas a partir de histórias, constitui-se uma prática emancipadora para alunos e professores, pois promove ações, movimentos investigativos e reflexivos, diante das problemáticas apresentadas. A comunicação e socialização dos resultados permite melhores entendimentos e trocas de possibilidades de resoluções. Em suas palavras,

Nas várias situações analisadas foi possível observar como o desencadeamento de uma história virtual do conceito, na perspectiva da resolução de problemas em matemática, mediada pela ação da professora/pesquisadora, em um ambiente de “contar histórias” para alunos da Educação Básica, propiciou a emergência de várias estratégias de resolução que transcenderam a mobilização/produção de conceitos matemáticos, abordando inclusive aspectos relativos às crenças, valores e ideologias presentes em cada resolução. (ANDRADE, 2007, p. 144).

Em todos os episódios da pesquisa esteve presente a intencionalidade da pesquisadora/contadora, como também sua mediação durante as atividades propostas (MEIRIEU, 1998; VIGOTSKI, 1998; GAUTHIER et al., 2006). Este fato corroborou para a interação entre os alunos e também entre alunos e pesquisadora, em um envolvimento significativo de todos e para todos. As atividades que envolveram a Matemática por meio das histórias propiciaram o aprender e o ensinar de forma divertida, da mesma forma que estimularam o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Nos estudos de Batista (2007), a contação de histórias aparece como meio para desenvolver competências de comunicação oral e escrita, como também caracterizar gêneros narrativos da tradição oral: mito, lenda, conto e, principalmente, o causo. A autora atenta para o exercício da subjetividade da contação de histórias por alunos de uma turma de 5ª série e, sobre isso, comenta:

(...) ao realizar as atividades de contação de histórias, vislumbrei uma necessidade que foi se constituindo, na minha visão, em uma urgência: a necessidade de trabalhar a oralidade dos alunos. Não se tratava, portanto, de apenas contar histórias, mas de abrir espaço ou criar condições para que os alunos pudessem, eles também, contar, falar de si e do outro, do mundo em que vivem e que imaginam, investigar e expor para os colegas; enfim, desenvolverem a habilidade verbal para poderem se comunicar e se expressar oralmente com segurança e desenvoltura. A partir dessa expressão oral, passaríamos para a escrita – como uma produção daquilo que havia sido antes contado. (BATISTA, 2007, p. 17).

Para realizar o caminho metodológico, a pesquisadora optou pela pesquisa-ação, já que, além de pesquisadora, era professora dos 28 alunos de uma turma de 5ª série de uma escola da rede pública de São Paulo, selecionados para o *corpus* de investigação. Como pesquisa paralela e complementar, foram escolhidos 10 contadores de causos e contos populares de Ubatuba/SP para entrevista, a fim de caracterizar o gênero discursivo causo, uma vez que não foi encontrado nenhum estudo específico sobre o mesmo.

Quanto à pesquisa sobre a contação de histórias com os alunos, essa ocorreu durante um semestre (35 aulas) e dividiu-se em várias atividades, tais como: escuta das histórias dos mitos greco-romanos; leitura, discussões e escrita; conversa com um contador popular; discussão sobre o filme “Narradores de Javé”; contação de histórias pelos alunos e discussão sobre os gêneros; escrita, reescrita e divulgação das narrativas, cujo desfecho foi a confecção de um livro com a coletânea das histórias contadas e ouvidas pelos alunos.

Notificamos o fato de que a pesquisadora, sendo professora de História, integrou a contação de histórias (mitos) com o ensino e aprendizagem do conteúdo da disciplina, com o intuito de desenvolver a capacidade linguística dos alunos como função social, com base nos gêneros de tradição oral numa perspectiva transdisciplinar. Conforme Batista (2007, p. 134), “[...] a atividade de contação de histórias não é específica da disciplina escolar História. Aliás, a contação de histórias como uma prática escolar não é específica de disciplina alguma, e não é habitual a sua prática como recurso pedagógico da 5ª série em diante.”

Na análise dos dados da pesquisa surge o interesse dos alunos pela escuta das histórias mitológicas e a busca aos livros para saberem sobre outros mitos que a professora mencionou. Também destaca-se durante a investigação um maior envolvimento familiar, mediante os comentários feitos sobre as histórias em casa.

Na ocasião da visita do contador de histórias convidado, ocorreu a promoção e a valorização da cultura popular local, como forma de entretenimento, arte e conhecimento. E nas sessões de contação de histórias pela turma, os alunos demonstraram entusiasmo (timidez, também) e narraram causos, lendas e contos.

Em seus achados, Batista (2007) revela que o trabalho contribuiu no sentido de caracterizar o gênero causo (a partir das entrevistas com contadores locais); valorizar a oralidade da cultura popular na instituição escolar e trabalhar a linguagem enfatizando a fala dos alunos e a escrita nos gêneros discursivos de tradição oral. O estudo demonstra a importância de promover realizações coletivas em sala de aula, nas quais cada um aprende

com os outros e consigo mesmo e para a vida, não só como conteúdo disciplinar, mas como desenvolvimento humano. Conforme a pesquisadora,

A valorização da linguagem, como meio de convívio social – e não de exclusão – passa pela valorização da cultura local, da cultura na qual os alunos estão imersos, ainda que sob influências múltiplas da sociedade atual. Ao perceber que as formas de comunicação genuínas no meio popular podem ser valorizadas pela escola, não como curiosidades, e sim como formas dinâmicas e autênticas, criadoras de vínculos sociais, os alunos terão mais uma oportunidade de transitar por diferentes meios sociais – escola, bairro, família, grupos – fazendo com que as suas experiências sejam mais significativas. (BATISTA, 2007, p. 180-181).

Já na pesquisa de Rocha (2009) o universo dos sujeitos da pesquisa percorre todo o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano). Optamos por elencar o trabalho nesta categoria de pesquisa devido às entrevistas feitas também com pedagogos e professores de Língua Portuguesa do anos finais do Ensino Fundamental.

O contexto da pesquisa abrange 20 alunos, professores e pedagogos de uma escola da rede pública do estado de Goiás. Os questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa constituíram-se de perguntas dirigidas sobre leitura, a fim de “[...] atender aos objetivos da pesquisa: verificar o ensino-aprendizagem da leitura através da literatura na escola pública brasileira, como também os aspectos envolvidos nesse processo.” (ROCHA, 2009, p. 51).

Quanto à análise das respostas dos alunos, a pesquisadora constatou que não houve um trabalho consistente quanto à importância da literatura, não só na escola, mas na vida do leitor. Também verificou que não acontece a mediação do professor entre o texto e o aluno, o que dificultou o entendimento dos textos. O questionário revelou também que os alunos não sabiam o título dos livros lidos por eles e mencionaram apenas as escritoras Ruth Rocha e Ana Maria Machado.

A análise das respostas dos professores mostrou que os docentes achavam o ensino da leitura literária importante, porém, desconheciam os conhecimentos prévios dos alunos e que os mesmos podiam ser entrelaçados com os conhecimentos adquiridos na escola. Os professores respondentes não lançaram mão de práticas pedagógicas que motivassem a leitura de obras, simplesmente indicavam e cobravam a leitura das mesmas. Não ocorreu o desenvolvimento de atividades sobre os textos com entusiasmo perante às leituras. De acordo com a autora,

Os professores colocam em prática uma didática completamente ultrapassada com relação aos modos de se trabalhar a leitura na escola. A orientação para a

leitura fornecida pelos professores parece ocorrer através do processo de ensaio do acerto-e-erro e, pelo que constatamos, com mais erros do que acertos. Como os professores não estudaram, durante o seu período de formação, elementos da teoria da leitura, os procedimentos pedagógicos geralmente são adotados através de um mecanismo de imitação, desconsiderando as características de clientela escolares específicas. A seleção dos textos colocados à disposição da cognição e curiosidade dos alunos também apresenta muitas carências e problemas. (ROCHA, 2009, p. 60).

Esses dados estão em consonância com os estudos da categoria **Formação Docente** desta pesquisa, principalmente, com os que consideram o trabalho envolvendo a contação de histórias como obrigatório na formação inicial docente (FIDALGO, 2003; FONSECA, 2004; SEIDEL, 2007; SANTOS, 2009 e PACHECO, 2009).

Rocha (2009) descreve em sua pesquisa uma aplicação prática de leitura da literatura com um projeto intitulado “Me (en)canta com um conto e eu aumento um ponto”. Esta experiência envolveu alunos do 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino de Goiânia, cujo foco foi a formação de leitores e contadores de história.

Neste projeto, o processo desenvolvido articulou a leitura de mundo e a leitura convencional, e seguiu o ritual de iniciar pela capa do livro, leitura silenciosa, leitura coletiva, entre outros. Conforme Rocha (2009, p. 69), “Nesse processo de leitura e ensaios de contação de histórias, pudemos perceber a mudança no comportamento das crianças com relação à melhoria da estima além da melhoria da fluência da leitura.”.

A pesquisadora traz outro projeto desenvolvido com um grupo de alunos do 6º ao 9º ano com dificuldades de ler e interpretar textos. Para o trabalho foi escolhido o texto “A terra dos meninos pelados”, uma novela de Graciliano Ramos. O primeiro passo foi aproximar os alunos do autor, por meio do conhecimento da vida e obra do mesmo. Após, iniciaram-se as leituras, um pouco de cada vez e, com a ajuda do mediador, foi acontecendo a interação entre leitor e texto.

Nas considerações finais, Rocha (2009) verifica que é necessária a mediação do professor para o estabelecimento da compreensão e significação das leituras feitas, assim como as autoras citadas na categoria **Formação Docente** deste trabalho investigativo (FIDALGO, 2003; FONSECA, 2004; MANZAN, 2005; SEIDEL, 2007; SANTOS, 2009; SILVA, 2009 e PACHECO, 2009). Também constata que a escola deve propiciar aos alunos leituras diversas e, assim, estabelecer o gosto por textos literários por meio de práticas de incentivo desenvolvidas pelos professores.

A dissertação de Klein (2009) foca a contação de histórias como interação entre os pares nas aulas de Língua Inglesa, como também um meio efetivo de aquisição de

linguagem. Em suas palavras, “O objetivo principal do estudo é analisar a interação em sala de aula quando alunos mais velhos (adolescentes) contam histórias a alunos mais jovens (crianças de 10 anos), na presença do professor que é também, neste caso, o pesquisador [...]” (KLEIN, 2009, p. 15). Com isto, a autora almejou a análise do uso da Língua Inglesa para identificar a ocorrência de uma atividade *de* inglês ou *em* inglês.

A pesquisa ocorreu em um curso de Língua Inglesa localizado em Porto Alegre, RS. Para participarem da pesquisa foram escolhidos 12 alunos do curso, sendo que as alunas maiores (7 adolescentes) realizaram a contação de histórias para os menores (5 crianças). As atividades foram gravadas e as análises dos dados informam que a contação de histórias precisa ser um evento previamente preparado para que seja evitado o desconhecimento da história, a insegurança, a dispersão dos alunos. Isso porque a primeira contação feita pelas adolescentes não possibilitou o engajamento dos alunos, a troca de turnos ou a interação e a atividade pareceu uma simples leitura em voz alta do livro. A pesquisadora pediu às participantes contadoras que refletissem sobre o ocorrido e que fizessem nova contação de histórias.

Na segunda contação de histórias em Língua Estrangeira, as alunas optaram por contar a história fazendo círculo com as crianças na sala de aula ou mudar de ambiente, como levar as crianças ao pátio. A interação ocorreu desde o princípio, quando as alunas fizeram perguntas pertinentes à história (exemplo: Quem tem animais de estimação? Quem gosta de ir à praia?, etc.). Os alunos ouvintes participaram ativamente e construíram a narrativa em conjunto com as contadoras, utilizando tanto a Língua Inglesa, como a Portuguesa quando não sabiam se expressar na língua estudada. Algumas vezes recorreram à professora para pedir ajuda.

Em seus achados, Klein (2009) enfatiza que a pesquisa demonstrou que os eventos de contação de histórias proporcionaram atividades *em* inglês com as crianças do curso. Segundo a autora,

Acreditamos poder ter contribuído para mostrar que contar histórias é uma ação co-construída entre seus participantes, independente da língua em que ela é contada. Além disso, os eventos coordenados pelos alunos desta pesquisa mostram que nem sempre a interferência do professor é necessária, que os colegas podem ajudar uns aos outros a construir conhecimento e significado nas interações em sala de aula. (KLEIN, 2009, p. 92).

As considerações de Klein (2009) estão de acordo com demais pesquisadores analisados nesta investigação, os quais consideram os alunos como sujeitos ativos,

construtores e colaboradores no processo de ensino e aprendizagem (MANOLA, 2006; POEYS, 2006; DANNA, 2007; ARAÚJO, 2009; NEPOMUCENO LEMOS, 2009; MARTINS-GUIMARÃES, 2011).

Da análise textual discursiva dos trabalhos escolhidos para a categoria **Ensino Fundamental** (subdividida em Anos Iniciais e Anos Finais) surgiram cinco reflexões enumeradas abaixo, cujas constatações apoiarão as considerações finais deste trabalho:

1^a) – Os procedimentos técnicos efetivam e significam a contação de histórias na sala de aula (RUÍZ, 2004; DOHME, 2008; ROSA, 2008, LEMKE, 2009).

Os autores Hamilton e Weiss (2005) sugerem técnicas para contar histórias. Dentre elas, destacam a voz como a ferramenta mais importante do contador que deve estar atento ao timbre, ao estado de espírito, à velocidade, ao efeito das pausas e ao tom. Além da voz, outros aspectos importantes são: expressão facial, gestos e movimentos, como manter o contato com os olhos e provocar momentos de suspense.

Sisto (2012, p. 119) também apresenta 13 elementos técnicos que garantem o sucesso da contação de histórias ou, conforme ele, da “literatura-viva”: “[...] emoção; texto; adequação; corpo; voz; olhar; espontaneidade e naturalidade; ritmo; clima; memória; credibilidade; pausas e silêncios; elemento estético.”

Essas contribuições teóricas vem ao encontro dos achados de pesquisa dos autores que consideram importante os elementos técnicos: sejam os “marcadores conversacionais” (cinésicos e supra-segmentais) presentes na pesquisa de Ruíz (2004), as “manobras de encantamento” de Dohme (2008), a “estrutura de participação” (tomada de turnos) do trabalho de Rosa (2008) ou o “ piso conversacional” de Lemke (2009).

De acordo com o exposto acima, mediante os elementos técnicos pode-se efetivar o estabelecimento da interação ou o envolvimento entre contador e ouvintes durante a atividade de contação de histórias.

2^a) – A contação de histórias é uma ferramenta metodológica promotora de múltiplas e significativas aprendizagens (TONELLI, 2005; BERMUDEZ, 2005; BATISTA, 2007; BLOS, 2007; ANDRADE, 2007; DOHME, 2008; ROSA, 2008; SILVEIRA, 2008; LEMKE, 2009; FERREIRA, 2009; ROCHA, 2009; KLEIN, 2009; ALVES, 2010; LAZIER, 2010; SILVA, 2011; FOLLADOR, 2011).

Reyzábal (1999, p. 26) diz que “[...] através da escuta de contos, de lendas, da declamação de poemas [...] tornam-se possíveis e ampliam-se as relações ‘mágicas’, imaginativas e racionais do ser humano com sua realidade.”

Quanto ao enfoque dos discursos orais promovidos em sala de aula, Reyzábal assim se pronuncia:

[...] os educadores devem programar atividades para a resolução dos diferentes “problemas” da fala e da escuta e, para isso, é preciso conjugar tanto a comunicação espontânea como o trabalho sistemático de discursos programados. A variedade, no uso de diferentes textos, permite uma aprendizagem superior, em que cada indivíduo pode escolher o que fazer (o que falar) e como fazê-lo (como falar), de acordo com suas necessidades e interesses. Essa pluralidade também facilita a motivação e o interesse prolongado. (REYZÁBAL, 1999, p. 19).

Da mesma forma, Dailey (1994, p. 20) traz que contar histórias é uma atividade ideal para a sala de aula “[...] porque elas colocam os fatos e conceitos em um contexto, tornando-os relevantes para um corpo maior de conhecimento. Os alunos não apenas apreendem a informação, mas também a recordam prontamente porque aprenderam relacionando-a a algo a mais.”¹⁷

Estes estudos vêm ao encontro dos trabalhos investigados nesta pesquisa, cujos achados de pesquisa evidenciam que a contação de histórias contribui para o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa (TONELLI, 2005; KLEIN, 2009); auxilia na etapa da alfabetização nas séries iniciais (BERMUDEZ, 2005; ROSA, 2008, LEMKE, 2009); desenvolve competências de comunicação oral e escrita com alunos dos anos finais, como, por exemplo, no ensino de História a partir das histórias mitológicas (BATISTA, 2007).

Os achados também indicam que a contação de histórias é uma metodologia que socializa os saberes e promove o autoconhecimento (BLOS, 2007); auxilia na resolução de problemas nas aulas de Matemática (ANDRADE, 2007); é um meio de comunicação entre adultos e crianças (DOHME, 2008); contribui para a leitura e produção de textos (SILVEIRA, 2008; ROCHA, 2009); constitui-se em uma estratégia para a construção de sentidos (FERREIRA, 2009; ALVES, 2010); possibilita a construção do conceito de Meio Ambiente (LAZIER, 2010); promove a construção do conhecimento geográfico (SILVA, 2011) e desenvolve o pensamento infantil (FOLLADOR, 2011).

Conforme o exposto acima, podemos concluir que a contação de histórias revela-se como possibilidade metodológica promotora de significativas e múltiplas aprendizagens no

¹⁷ Tradução livre de: because they put facts and concepts in context, making them relevant to a larger body of knowledge. Students not only grasp the information but also recall it more readily because they’ve learned it in relation to something else.

ambiente escolar e, por isso, precisa ser tratada como uma proposta didática plena de sentido.

3ª) – O professor configura-se como mediador fundamental na atividade de contação de histórias (TONELLI, 2005; ANDRADE, 2007; BATISTA, 2007; ROSA, 2008; DOHME, 2008; CARVALHO, 2009; LEMKE, 2009; GONÇALVES, 2009; ROCHA, 2009; ALVES, 2010; RAMOS, 2011).

Machado (2004, p. 34) diz que “[...] quando um professor se dispõe a trazer um conto para seus alunos, pode estabelecer um contato com eles, poderíamos dizer, de imaginação para imaginação, no qual esta mesma qualidade viva se apresenta de modo insubstituível.”.

De um outro modo, Collins e Cooper (2005, p. 63) afirmam que “Os professores que transformam são aqueles que ajudam os estudantes a descobrirem suas próprias vozes e oferecem a eles a confiança para falarem por si.”¹⁸

Com as mesmas ideias sobre a ação do professor frente ao trabalho com a contação de histórias em sala de aula, manifestaram-se os autores/pesquisadores desta categoria de análise. Quanto à questão do professor escutar e acolher as contribuições dos alunos, destacamos os estudos de Rosa (2008) e Alves (2010), os quais destacam a importância do professor que permite o envolvimento dos alunos e, assim, promove a participação significativa de todos.

As pesquisas de Tonelli (2005) e Lemke (2009) abordaram o trabalho do professor nas aulas de Língua Inglesa e constataram que o sucesso do ensino está na conduta do professor que orienta, facilita e que promove, juntamente com seus alunos, a co-construção de narrativas.

O ensino da disciplina de História pode ser enriquecido com a narração das histórias mitológicas. Conforme Batista (2007), os alunos, em geral, se interessam pelos mitos e, dessa forma, aprendem o conteúdo com facilidade e entusiasmo.

O êxito no ensino da Matemática, conforme Andrade (2007), está atrelado à ação do professor, o qual deve propiciar a interação em sala de aula, possibilitando a mobilização de saberes. Assim, é possível que surjam estratégias de resolução de problemas matemáticos propostos a partir das histórias escolhidas pelo educador.

¹⁸ Tradução livre de: The teachers who transform are those who help students discover their own voices and give them the confidence to speak for themselves.

Outro ponto importante sobre a mediação do professor está nos trabalhos de Dohme (2008), Gonçalves (2009) e Rocha (2009), cujos estudos apontam que a intencionalidade do professor quanto ao trabalho com a contação de histórias pode promover novos sentidos e abranger uma dimensão lúdica. A motivação do professor envolve os alunos na construção e na partilha dos conhecimentos, fato que revela um ensino ativo e participativo.

Autores como Carvalho (2009) e Ramos (2011) defendem que a atitude do professor é fundamental quanto à continuação e ao avanço das práticas de leitura, o que ocorre quando o professor/contador/leitor apresenta com emoção obras literárias de forma convidativa.

4ª) – A contação de histórias promove a formação de leitores (BATISTA, 2007; SILVEIRA, 2008; CARVALHO, 2009; GONÇALVES, 2009; PRADO, 2010, REVOREDO, 2010, RAMOS, 2011).

De acordo com Hamilton e Weiss (2005, p. 15) “Ouvir e ler são processos similares; ambos envolvem a entrada de informação. Quando alunos escutam uma história, eles experimentam a alegria da linguagem, de quão divertido pode ser ter as palavras rolando para fora das nossas línguas.”¹⁹ Os mesmos autores declaram que os professores que contam histórias “[...] ajudam seus alunos a associarem a leitura com prazer, o que é um passo importante em direção a ajudá-los a se tornarem adultos verdadeiramente cultos: pessoas que não são aptas a ler mas que *querem* ler.”²⁰ (HAMILTON; WEISS, 2005, p. 15).

A busca por um livro, após a escuta de uma história, geralmente caracteriza-se por ser uma busca prazerosa, com interesse, com a vontade de ter o livro em mãos e assim proceder à leitura do enredo. Não é a leitura obrigatória e mecânica atrelada a uma atividade avaliativa, a qual desanima até o mais ávido leitor.

Essa forma de ler pode ser estimulada a partir de contações de histórias, nas quais o professor/contador ao envolver seus alunos com o enredo, mostrando o objeto livro, motiva-os a uma leitura alegre e ativa.

Em consonância com isto, Silveira (2008) e Carvalho (2009) mencionam em seus trabalhos que as crianças apreciam a contação de histórias e que a literatura frutiva

¹⁹ Tradução livre de: Listening and reading are similar processes; both involve the intake of information. When students listen to a story, they experience the joy of language, of how much fun it can be to have the words roll off our tongues.

²⁰ Tradução livre de: help your students associate reading with pleasure, which is an important step toward helping them become truly literate adults: people who are not only able to read but who *want* to read.

(apreciativa) promove e enriquece as habilidades de leitura e escrita. Também Gonçalves (2009) se posiciona a respeito da formação leitora, dizendo que o encontro do livro com a criança precisa ser um momento marcante e isso pode ocorrer mediante à contação de histórias. Da mesma forma, conclui Batista (2007), a qual constatou que após a contação de histórias sobre os mitos na aula de História, os alunos procederam com interesse à procura dos livros.

Já Prado (2010), em sua pesquisa, traz o Literatório (espaço educativo de leitura) e conclui que os frequentadores do lugar demonstram interesse e gosto pela leitura. Contudo, a investigação de Revoredo (2010) mostra que a leitura ainda é muito vinculada às atividades escolares, ou seja, os alunos leem porque a escola cobra. Sobre isto, Ramos (2011) salienta que a escola precisa dar continuidade à formação leitora iniciada na família e que a contação de histórias é um meio propício para a formação leitora.

5ª) – A contação de histórias está atrelada à infância, sendo posta de lado nos anos finais do Ensino Fundamental (BLOS, 2007; ANDRADE, 2007, BATISTA, 2007; REVOREDO, 2010; RAMOS, 2011).

De acordo com Collins e Cooper (2005), o professor que utiliza a contação de histórias como uma estratégia de ensino pode beneficiar qualquer nível de escolaridade, bem como, qualquer disciplina curricular. Isso porque os elementos que surgem de uma contação podem ser utilizados por todos os níveis e disciplinas escolares, assim como defendem os autores Hamilton e Weiss (2005).

Esta categoria de análise trouxe alguns apontamentos sobre a questão da contação de histórias estar vinculada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Autores como Blos (2007), Andrade (2007), Batista (2007) e Revoredo (2010) trazem em suas investigações a constatação de que a contação de histórias ocorre, geralmente, na primeira infância nos momentos em que os familiares promovem esta atividade com seus filhos. Contudo, quando as crianças ingressam no meio escolar, as famílias, muitas vezes, delegam à escola a tarefa de contar histórias.

Ainda de acordo com os estudos dos autores acima mencionados, nos primeiros anos escolares, a prática da contação de história é mais valorizada e, portanto, ocorre de forma habitual. Entretanto, conforme o avanço da idade e do nível escolar, essa prática pedagógica torna-se distante, principalmente na 8ª série, sendo rara no Ensino Médio.

Blos (2007) comenta que alguns professores de sua pesquisa não sabiam que podiam fazer uso da contação de histórias para articular os saberes curriculares e, de outro

lado, os alunos entrevistados demonstraram interesse em ter a contação de histórias como parte das aulas.

Sabemos que muitos jovens não apreciam a leitura e isto, conforme Ramos (2011), ocorre devido ao modo como a literatura é trabalhada em sala de aula, ou seja, o caráter utilitário que visa a obrigatoriedade da leitura é um fator de desinteresse para os alunos. Sisto (2012, 90) também expõe que “Um dos maiores problemas do afastamento do jovem da leitura diz respeito à adequação. Muitas vezes, a escola exige dos alunos leituras que seriam muito mais proveitosas e adequadas numa outra fase da vida.”.

Logo, a contação de histórias como uma possibilidade educativa pode permear todos os níveis de ensino, bem como promover o interesse de professores e alunos em todas as idades. Mediante uma formação pertinente à prática da contação de história, os docentes podem utilizar essa metodologia em seu fazer pedagógico, aproveitando os benefícios advindos desta atividade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: aprendizados como fonte de novos saberes

O objetivo geral desta pesquisa foi o de investigar o fenômeno da contação de histórias no contexto escolar, tendo como base o problema de pesquisa a seguir:

Quais as possibilidades dadas à contação de histórias nas práticas educativas em dissertações e teses brasileiras presentes no banco de dados da CAPES, no período de 1999 a 2011?

A partir da Análise Textual Discursiva de 41 trabalhos acadêmicos, obtemos indicativos sobre o fenômeno da contação de histórias nas salas de aula brasileiras dispostos em três categorias de análise: **Formação Docente, Educação Infantil e Ensino**

Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais). As considerações socializadas neste capítulo se apoiam às reflexões tecidas ao final de cada categoria de análise, cujas constatações ajudam a responder as questões iniciais, bem como suscitam novas investigações.

Assinalamos que alguns trabalhos acadêmicos apresentaram a metodologia de pesquisa de forma bem delineada, com a definição da abordagem, do objetivo, do enfoque e da ferramenta escolhida para proceder à investigação. Outros, porém, não esclareceram o enfoque metodológico pretendido quanto menos a ferramenta adotada para o estudo, por isso que, nos quadros dispostos nas categorias de análise, limitamo-nos a classificar alguns estudos apenas citando a abordagem (qualitativa, por exemplo).

Dito isso, na introdução deste trabalho lançamos os questionamentos: Professores contam histórias? E os alunos, contam? Onde estão as histórias neste mundo contemporâneo? Elas habitam as salas de aula brasileiras?

A leitura e análise das teses e dissertações escolhidas permitem-nos responder que os professores e os alunos contam histórias sim e elas, portanto, habitam as salas de aula brasileiras. Contudo, a prática da contação de histórias ainda acontece de forma tímida e, muitas vezes, sem o aproveitamento adequado de seus benefícios devido ao desconhecimento de alguns professores sobre o assunto. Contemporaneamente, as histórias exercem grande fascínio e se fazem presentes nas escolas e no meio familiar, porém, sua utilização e valorização serão comentadas a seguir, quando responderemos aos objetivos específicos que nortearam esta investigação.

Iniciamos nossas constatações levando em conta o objetivo específico (a): Identificar os focos temáticos sobre a contação de histórias presentes nas dissertações e teses analisadas. Notamos que em cada categoria de análise emergiram alguns enfoques de pesquisa característicos, sendo que alguns se repetem nas demais categorias.

Na categoria **Formação Docente** enfoques abordam o professor como agente da leitura, mediador do trabalho pedagógico, motivador; a contação de histórias como uma metodologia de trabalho e a implementação ou sistematização teórico-metodológica sobre a contação de histórias no Ensino Superior.

Já os focos temáticos da categoria **Educação Infantil** tratam da contação de histórias como recurso pouco utilizado nas instituições de Ensino Infantil; o professor na qualidade de mediador do processo da aquisição do conhecimento; a criança considerada sujeito ativo na educação e a contação de histórias como uma metodologia educativa.

Na categoria **Ensino Fundamental**, subdividida em Anos Iniciais e Anos finais, os enfoques ressaltam os procedimentos técnicos para a efetivação e significação da contação de histórias na sala de aula; a contação de histórias como uma ferramenta metodológica promotora de múltiplas e significativas aprendizagens; o professor considerado mediador fundamental na atividade de contação de histórias; a contação de histórias enquanto promotora da formação de leitores e a contação de histórias concebida como uma atividade atrelada apenas à infância.

Constatamos que a abordagem sobre o papel do professor frente à ação educativa está presente nas três categorias de análise, bem como o reconhecimento da contação de histórias como uma ferramenta pedagógica que subsidia o trabalho em sala de aula. Os demais focos, considerados mais específicos por categorias, serão discutidos a seguir, quando dissertamos sobre o objetivo específico (b): Analisar como a contação de histórias está sendo inserida nas práticas educativas nos temas presentes nas dissertações e teses analisadas.

Os focos temáticos se entrelaçam na questão da inserção da prática da contação de histórias no universo escolar, visto que, para sua efetiva utilização, é preciso ter conhecimento sobre o assunto.

Os achados nas três categorias propostas evidenciam que o caráter dado à atividade da contação de histórias nas práticas pedagógicas diz respeito, sobretudo, à ação do professor.

Essa ocorrência se justifica devido a alguns fatores. Um deles refere-se à intencionalidade pedagógica e ação mediadora do professor frente ao trabalho com as histórias. As pesquisas revelam práticas de êxito, nas quais o docente conduz as atividades de forma a promover a interação entre aluno-professor e aluno-aluno, estabelecendo uma relação de parceria e, portanto, de co-autoria de todos os envolvidos.

Outros, porém, utilizam a contação de histórias apenas como um passatempo, conforme as pesquisas dispostas na categoria **Educação Infantil**, as quais ainda apontam que essa atividade poderia ser melhor e mais utilizada com este nível de ensino. Sobre isso, entendemos que a atividade de contar histórias abre um leque de opções e, dessa forma, ela pode servir para relaxar, como também para passar o tempo, para perceber e conhecer o aluno, para desenvolver sentidos, para avaliar e outras tantas possibilidades.

Por isso, esclarecemos que, se o professor tem um objetivo determinado, a contação de histórias como metodologia para relaxar e passar o tempo será bem aproveitada por ele e por seus alunos, já que há uma intenção pedagógica, um propósito educativo.

Há os professores que exploram a ludicidade proveniente dos enredos e privilegiam o carácter estético e artístico das histórias. Alguns não sabem fazer o uso adequado da ferramenta e, portanto, as histórias perdem a magia e tornam-se exercícios gramaticais e ortográficos obrigatórios, principalmente com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Ainda, há aqueles que tem a intenção de utilizar as narrativas como uma metodologia que auxilie no ensino e na aprendizagem preservando seu encanto, todavia, não conhecem as técnicas que favorecem e auxiliam a contação.

Destacamos que a falta de conhecimento dos professores sobre as possibilidades de trabalho com a contação de histórias na sala de aula aparece nas pesquisas analisadas, em especial, na categoria **Formação Docente**. Aqui, encontramos respostas para o objetivo específico (c): Analisar a relação entre a formação docente e a contação de histórias nos estudos acadêmicos encontrados no banco de dados da CAPES. As pesquisas revelam que há poucas ou raras formações continuadas sobre o assunto e que alguns profissionais da educação não sabem como utilizar as narrativas durante as aulas como parte integrante do currículo escolar. Por isso, algumas pesquisadoras sugerem a implementação/sistematização teórico-metodológica sobre a prática da contação de histórias no Ensino Superior.

Ainda quanto ao papel docente frente ao trabalho com as narrativas, mencionamos que, felizmente, encontramos trabalhos referentes a atividades exitosas com a contação de histórias em várias áreas e níveis do saber, tais como: na Educação Infantil; nos Anos Iniciais, sobretudo, na alfabetização; no estudo sobre o Meio Ambiente; nas aulas de Língua Portuguesa, História, Matemática, Geografia e Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol); na motivação à prática da leitura, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental como também nos Anos Finais.

Ressaltamos que, embora encontramos (1) um estudo sobre a contação de histórias no Ensino Médio, não houve registros de pesquisas sobre a contação de histórias nas modalidades EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Ensino Técnico, fato que motiva novas pesquisas acadêmicas. No Ensino Superior, algumas pesquisadoras-professoras da graduação, presentes nesta investigação, dissertam sobre oficinas e cursos de extensão oferecidos nas IES. Contudo, percebemos que a utilização da contação de histórias como

uma metodologia integrante nas aulas da graduação ainda ocorre de forma incipiente e, em geral, apenas nos cursos de Letras e Literatura.

Em nossas análises, averiguamos que a contação de histórias como um caminho metodológico que auxilia no ensino e na aprendizagem dos conteúdos curriculares surge nas três categorias escolhidas. Isso sugere que os questionamentos às problemáticas educativas, citados no Capítulo 2 deste trabalho, (“Por que grande parte dos alunos recebidos, atualmente, nos 6º e 7º anos não apreciam a leitura?”, “Por que há tanta dificuldade em solucionar problemas matemáticos?” ou ainda “Nas aulas de Língua Estrangeira há espaço para a contação de histórias como subsídio para a aprendizagem dos vocábulos?”) podem ser respondidos com o uso adequado dessa ferramenta.

Dessa forma, considerando os achados das análises realizadas, fazemos referência a alguns benefícios da contação de histórias como metodologia educativa, tais como: é um meio de comunicação entre adultos, crianças e entre os pares; contribui para o ensino e a aprendizagem de qualquer disciplina; desenvolve competências de comunicação oral e escrita com alunos de qualquer nível de ensino; socializa os saberes e promove o autoconhecimento; é uma estratégia para a construção de sentidos; possibilita a construção e o entendimento de conceitos; desenvolve o pensamento infantil; promove o encantamento e, dessa forma, motiva situações de ensino e aprendizagem.

Essas são apenas algumas possibilidades da prática da contação de histórias, as quais não se esgotam nesta lista, pois é próprio da linguagem literária ter o poder de ser multissignificante. Portanto, a cada história contada podem surgir novas maneiras de o professor conduzir e se beneficiar desta metodologia educativa, contemplando não só os alunos dos Anos Iniciais, conforme os estudos da categoria **Ensino Fundamental** (Anos Finais), mas a todo o corpo discente presente no meio escolar.

Os apontamentos expostos acima decorrem da realização do objetivo específico (d), o qual consistia em Estabelecer uma interlocução entre os autores das dissertações e teses analisadas e os referenciais teóricos que versam sobre a contação de histórias.

O entrelaçamento teórico obtido através da Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2007), permitiu-nos concluir que a contação de histórias revela-se como possibilidade metodológica promotora de significativas e múltiplas aprendizagens no ambiente escolar e, portanto, deve ser melhor utilizada. Para tanto, há que se promover formações aos professores, as quais abordem este assunto e, assim, haja uma divulgação maior sobre as potencialidades desta ferramenta pedagógica.

O ensino e a aprendizagem escolar desenvolvidos de forma lúdica, preservando o caráter estético e artístico das narrativas orais, sejam as pessoais, alheias, impressas ou simplesmente as inventadas, podem fornecer melhores indicativos na qualidade do ensino. Isto porque os alunos serão, juntamente com o professor, sujeitos ativos na construção do conhecimento, em oposição à visão adultocêntrica ainda preservada em algumas unidades de ensino. Neste novo viés, a leitura e a escrita serão decorrências de aulas prazerosas, as quais, nos poemas de Drummond, habitavam somente nos sonhos das crianças.

Uma formação continuada ou inicial dos professores que envolva o trabalho com a contação de histórias pode corroborar para boas escolhas de histórias (atenção maior à qualidade estética) como também estimular e motivar os docentes a utilizarem essa metodologia em sala de aula.

Esclarecemos que, ao contrário do que mostram as pesquisas a respeito da utilização da contação de histórias geralmente com crianças que ingressam no meio escolar, defendemos o emprego desta atividade em todos os níveis de ensino e, portanto com todas as idades. Jovens, adultos e idosos gostam de escutar histórias e também de contar as suas próprias experiências de vida.

Sendo assim, finalizamos esta pesquisa bibliográfica com a esperança de que mais docentes possam abraçar e fazer uso da contação de histórias como uma possibilidade educativa. Queremos também registrar que os achados deste trabalho já suscitam novas investigações como a prática dessa atividade nas modalidades da EJA e do Ensino Técnico, em especial, ao aluno como contador de histórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a) Referências das teses e dissertações analisadas:

ALVES, Aletéia Eleutério. **O que as crianças contam? – Narrativas de um grupo infantil**. Presidente Prudente, 2010. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2010/aleteia_eleuterio_alves.pdf> Acesso em: 03 fev. 2013.

ANDRADE, Débora de Oliveira. **Contando histórias: produção/mobilização de conceitos na perspectiva da resolução de problemas em matemática**. Itatiba, 2007. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em

Educação. Universidade São Francisco. Disponível em:

<[http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Dissertacao_Debora_Oliveira_Andrade\[1557\].pdf](http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Dissertacao_Debora_Oliveira_Andrade[1557].pdf)> Acesso em: 07 dez. 2012.

ARAÚJO, Ana Nery Barbosa de. **A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto aumenta um ponto.** Recife, 2009. 201f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/91029928/A-NARRATIVA-ORAL-LITERARIA-NA-EDUCACAO#download>> Acesso em: 13 fev. 2013.

BATISTA, Gláucia Aparecida. **Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular.** Taubaté, 2007. 213f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=85291&co_midia=2> Acesso em: 12 fev. 2013.

BELARDINELLI, Claudia. **Educação infantil e contação de histórias: memórias e práticas.** São Leopoldo, 2007. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/educacao%20infantil%20.pdf>> Acesso em: 05 abr. 2013.

BERMUDEZ, Maria da Graça Queiroz. **Literatura infantil e a relação lúdica com a leitura: prática docente em oficinas de histórias nas series iniciais.** Porto Alegre, 2005. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

BLOS, Anelise Toni. **Narrativa oral: uma arte milenar.** Passo Fundo, 2007. 158f. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade de Passo Fundo. Disponível em: <http://www.ppgl.upf.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16&Itemid=25> Acesso em: 07 dez. 2012.

CARVALHO, Caroline. **Formação de leitores: a contação de histórias.** Itajaí, 2009. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade do Vale do Itajaí. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Caroline%20Carvalho.pdf>> Acesso em: 03 mar. 2013.

CHABALGOITY DO NASCIMENTO, Maria da Graça. **A relevância da dimensão estética no ensino: uma experiência de professoras em formação no projeto contação de histórias.** São Leopoldo, 2009. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa Interinstitucional URI – Santo Ângelo. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/MariadaGracaSilvaEducacao.pdf>> Acesso em: 05 abr. 2013.

DANNA, Taís. **Literatura e Imaginação: realidade e possibilidades em um contexto de Educação Infantil**. Florianópolis, 2007. 148f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PPSI0270-D.pdf>> Acesso em: 03 fev. 2013.

DOHME, Vania D'Angelo. **Comunicação & Encantamento: as histórias de fadas como mídia entre a realidade do mundo adulto e a realidade fantástica da criança**. São Paulo, 2008. 200f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=106663&co_midia=2> Acesso em: 12 fev. 2013.

DONATO, Daniela. **Recontando histórias: a leitura e a visão de mundo do pré-escolar**. São Carlos, 2005. 132f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <http://www.btd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=664> Acesso em: 07 dez. 2012.

FERREIRA, Elaine Cristina Forte. **O espetáculo vai começar... Estudo da oralidade através de improvisações teatrais**. Fortaleza, 2009. 101f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br:8080/ri/bitstream/123456789/3604/1/2009_diss_ECFerreira.pdf> Acesso em: 03 fev. 2013.

FIDALGO, Lúcia Maria da Cruz. **Cadê a escola que estava aqui? Uma procura e alguns indícios de um outra escola, colhidos através da leitura das histórias infantis**. Niterói, 2003. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <http://www.btd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2005-03-10T15:46:30Z-68/Publico/Dissertacao-Lucia%20Fidalgo.pdf> Acesso em: 07 mar. 2013.

FOLLADOR, Simone Fátima Halabura. **Do sabor de contar histórias ao saber sobre a história para o ouvinte: estudo sobre a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do pensamento na criança**. Porto Alegre, 2011. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49019/000826581.pdf?sequence=1>> Acesso em: 12 fev. 2013.

FONSECA, Adriana Beatriz da Silva. **“Era uma vez”... A prática docente revisitada pela contação de histórias**. Uberaba, 2004. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba. Disponível em: <<http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000051532.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2012.

GONÇALVES, Dilvanir José. **Os elementos mágicos dos contos de fadas na educação – uma experiência dialógica: o projeto “Contando Histórias que Estimulam a Pensar”**. Americana, 2009. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Disponível em:

<http://www.farolnet.com.br/unisal/sistema/uploads/centro_publicacoes/arq_centro_publicacoes_000031.pdf> Acesso em: 03 fev. 2013.

KLEIN, Viviane dos Santos. **Atividade de inglês ou atividade em inglês: contando histórias na sala de aula de língua estrangeira.** São Leopoldo, 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Arquivo recebido por e-mail: <viviane.klein@terra.com.br> 19 fev. 2013.

LAZIER, Joceli de Fátima Cerqueira. **Desenvolvimento do conceito de Meio Ambiente com crianças por meio da “Contação de Histórias”: uma contribuição à educação ambiental.** Piracicaba, 2010. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/AFRPKNMKRULS.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2013.

LEMKE, Cristiane Ely. **O, profe, esse daí é o ponto de interrogação! A co-construção da narrativa em uma sala de aula bilíngue.** São Leopoldo, 2009. 111f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/08/co_construcao_da_narrativa.pdf> Acesso em: 03 fev. 2013.

LUNARDELLI, Rosane Suely Alvares. **A Função Discursiva da Digressão na Contação de Histórias.** Londrina, 2002. 87f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Departamento de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Londrina. Arquivo recebido por e-mail: <lunardelli@uel.br> 26 nov. 2012.

MANOLA, Terezinha da Penha de Jesus. **O desenvolvimento da narrativa na criança pequena.** Vitória, 2006. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <<http://www.ppge.ufes.br/dissertacoes/2006/TEREZINHA%20DA%20PENHA%20DE%20JESUS%20MANOLA.pdf>> Acesso em: 07 dez. 2012.

MANZAN, Adriana Lino Alcantara. **Contando histórias na sociedade do espetáculo.** Goiânia, 2005. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=72> Acesso em: 25 nov. 2012.

MARTINS GUIMARÃES, Rosele. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: Um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário.** Porto Alegre, 2011. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S4/roseleguimaraes.pdf>> Acesso em: 12 fev. 2013.

MARTINS, Edilaine Rodrigues de Aguiar. **Era uma vez... Histórias infantis na aprendizagem matemática: possibilidades de problematização.** Itatiba, 2011. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco. Disponível em: <<http://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/432913026881254.pdf>> Acesso em: 14 fev. 2013.

NEPOMUCENO LEMOS, Simone Alves. **Linguagem e Infância: a Literatura Infantil no processo de desenvolvimento da criança pequena.** João Pessoa, 2009. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba. Arquivo recebido por e-mail: <simonenepoles@hotmai.com> 13 fev. 2013.

PACHECO, Danielle de Fátima Lourinho. **A formação de professores-contadores de histórias, como proposta para o letramento e desenvolvimento de oralidade, leitura, cognição e afetividade.** Taubaté, 2009. 131f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Ciências Sociais e Letras. Universidade de Taubaté. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=164039&co_midia=2> Acesso em: 12 fev. 2013.

POEYS, Bernadete Gama Gomes. **A contribuição dos contos infantis no processo ensino-aprendizagem para crianças de 4 a 6 anos.** Vitória, 2006. 126f. Dissertação (Mestrado em Teatro). Universidade Federal do Rio de Janeiro/Fundação de Assistência e Educação Faculdades Integradas Espírito-Santenses (FAESA). Arquivo recebido por e-mail: <<bernadete@cetfaesa.com.br> 13 fev. 2013.

PRADO, Ana Paula do. **Um olhar sensível e político sobre espaço de leitura: estudo de caso a partir do Literatório.** São Leopoldo, 2010. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Arquivo recebido por e-mail: <app_anapaulaprado@yahoo.com.br> 14 fev. 2013.

RAMOS, Ana Cláudia. **Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?** Londrina, 2011. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_RAMOS_Ana_Claudia.pdf> Acesso em: 14 fev. 2013.

REVOREDO, Mariana. **Mediadores de leitura: a participação da família na formação de leitores – um estudo de caso em Presidente Prudente/SP.** Presidente Prudente, 2010. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2010/mariana_revoredo.pdf> Acesso em: 03 fev. 2013.

ROCHA, Marileide Alves Souza. **A literatura na escola: prazer na formação do gosto experiência em leitura com alunos do ensino fundamental.** Brasília, 2009. 94f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Programa de Pós-Graduação em Literatura. Universidade de Brasília. Disponível em:

<http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4421/1/2009_MarileideAlvesRochaSouza.pdf> Acesso em: 03 fev. 2013.

RODRIGUES, Marinês Eugênia Alfredo. **Quem conta um conto... Os contos de fadas e as narrativas das crianças de uma creche de Presidente Prudente/SP.** Presidente Prudente: 2010. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista. Disponível em:
<http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2010/marines_rodrigues.pdf> Acesso em: 03 fev. 2013.

RODRIGUEZ-ALVES, Maria Sílvia Pereira Barbosa. **Entrou por uma língua e saiu por outra... Contação de histórias em espanhol para crianças brasileiras.** Araraquara, 2009. 201f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Disponível em:
<http://portal.fclar.unesp.br/poslinpor/teses/maria_silvia_rodrigues_alves.pdf> Acesso em: 15 abr. 2013.

ROSA, Aline Paulino da. **É o professor quem diz quando se fala? A tomada de turnos de fala em atividades diferentes em uma turma de 1ª série em educação bilíngue.** Porto Alegre, 2008. 147f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em:
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15319/000677870.pdf?sequence=1>> Acesso em: 03 fev. 2013.

RUIZ, Hérica Elaine Barbosa. **A importância dos marcadores cinésicos e supra-segmentais na contação de histórias.** Londrina, 2004. 129f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000098106>> Acesso em: 25 nov. 2012.

SANTOS, Gislene Aparecida da Silva. **A arte de contar histórias: um recurso didático para a formação de leitores.** São Paulo, 2009. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Disponível em:
<http://www4.uninove.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=276> Acesso em: 03 fev. 2013.

SEIDEL, Eleni Santiago. **O professor, a história e a criança: as aventuras e desventuras entre o Era uma vez e o Foram felizes para sempre.** Florianópolis, 2007. 231f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:
<<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/89670/245025.pdf?sequence=1>> Acesso em: 07 dez. 2012.

SILVA, Karen Roberta Soares. **Geografar, alfabetizar com fantoches, é só começar!** Porto Alegre, 2011. 111f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em:
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/38617/000823338.pdf?sequence=1>> Acesso em: 13 fev. 2013.

SILVEIRA, Bianca Farias. **Um contador de histórias na sala de aula: repertório e performance**. João Pessoa, 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/proling/pdf/dissertacoes/bianca_2008.pdf> Acesso em: 03 fev. 2013.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. Londrina, 2005. 270f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?down=vtls000108580>> Acesso em: 07 fev. 2013.

b) Referências citadas:

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Trad. Lígia Teopisto. 1ª ed. Portugal: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 69-90.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais; língua portuguesa – 1ª a 4ª série**. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2009.

CAPES, Banco de Teses da. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>, 2012. Acesso em: 04 de novembro de 2012.

COELHO, Betty. **Contar histórias, uma arte sem idade**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2003.

COLLINS, Rives; COOPER, Pamela J. **The power of story: teaching through storytelling**. 2. ed. Illinois: Waveland Press, 2005.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

CONTRERAS, José Domingo. **La autonomia del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

DAILEY, Sheila. **Tales as tools: the power of story in the classroom**. National Storytelling Association. Tennessee: National Storytelling Press, 1994.

- DOHME, Vania D'Angelo. **Técnicas de contar histórias**: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FELICETTI, Vera Lucia; GIRAFFA, Lucia Maria M. Auxiliando a Evitar a Formação do Sentimento de Matofobia: um desafio constante In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender**: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. CD-1.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33ª.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 18ª. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2007.
- GATTI, Bernadete A. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**. Eccos Revista Científica, São Paulo, SP, 1999, p. 63-79.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª.ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- HAMILTON, Martha; WEISS, Mitch. **Children tell stories: teaching and using storytelling in the classroom**. 2ª. ed. Katonah, NY: Richard C. Owen Publishers, Inc., 2005.
- MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.
- MACHADO, Maria Zélia Versiani; CORRÊA, Hércules Toledo. Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético. In: COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO, 2010, Brasília. **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v.19.
- MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Trad. Vanise Dresch. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 10ª. ed. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p. 15-36.

- NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite. **Método, Métodos, Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-62.
- NÓVOA, António. História de vida: perspectivas metodológicas. In.: NÓVOA, António (org.). **Vida de Professores**. 2 e.d. Porto: Porto Editora, 2007.
- PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto: emergência de uma prática oral**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PELLOWSKI, Anne. **The world of storytelling: a practical guide to the origins, development, and applications of storytelling**. New York: H. W. Wilson, 1991.
- PIMENTA, Selma Garrido. Práxis – ou indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente. In.: PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11ª e.d. São Paulo: Cortez, 2012.
- REYZÁBAL, Maria Victoria. **A comunicação oral e sua didática**. São Paulo: EDUSC, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 8ª. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1987.
- SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3ª ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- c) Referências consultadas
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, DF: **Diário Oficial da União** de 23.12.1996.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- COELHO, Betty. **Contar histórias, uma arte sem idade**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2003.
- COELHO, Suzana Maria, et al. Conceitos, atitudes de investigação e metodologia experimental como subsídio ao planejamento de objetivos e estratégias de ensino. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v.17, n.2, p.122-149, ag. 2000.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In.: **Coleção explorando o ensino**. BRASIL. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. v. 20. p. 55 a 58.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2ª. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIORDAN, A & VECCHI, Gerard; trad. Bruno Charles Magne. **As Origens do Saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOREIRA, Marco A. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Trad. Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. LURIA, Aleksander Romanovich. LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

APÊNDICE A - Organização Metodológica da Pré-Unitarização (Dissertações)

D	Autor	Ano	Título	IES	Área	Palavras-chave	Metodologia	Enfoque	Pré-Categoria
1	Adriano Lopes Gomes	1999	Tudo era uma vez no tempo em que sempre será: o contador de história na perspectiva da formação do leitor	UFRN	Educação	formação do leitor, cont. de histórias, lit. infantil, conto infantil	Qualitativa	Professor como contador de histórias na sala de aula.	Professor Não encontrada
2	Alessandra Cardozo De Freitas.	2001	Os filhos da carochinha: a contribuição da literatura na estrutura da linguagem em crianças de educação infantil.	UFRN	Educação	literatura infantil, linguagem, prod. texto, conto de fada	Qualitativa Etnográfica	Contribuição da produção de reconto de histórias, do gênero contos de fadas, na estruturação da linguagem em crianças de educação infantil	Educação Infantil Não encontrada
3	Rosane Suely Alvares Lunardelli	2002	A função discursiva da digressão na contação de histórias	UEL	Língua Portuguesa / Estudos da Linguagem	digressão; contação de histórias; língua falada	Qualitativa	Discute a presença de fragmentos digressivos na Atividade de Contação de Histórias.	Professor/ Contador
4	Marisa Auxiliadora Mayrink Santos Ferreira	2003	A Influência da Vida Escolar na Escolha da Profissão e na Formação Docente	UNIUBE	Educação	vida escolar, formação docente, escolha da profissão	Qualitativa Entrevistas	investigar as influências da vida escolar na escolha da profissão e na formação docente	Professor Não encontrada
5	Adriana Beatriz da Silva Fonseca	2004	"Era uma vez"... : a prática docente revisitada pela contação de histórias	UNIUBE	Educação	contos de fada, professores - formação, educação permanente	Quali-quantitativa Entrevistas	Formação de professores – práticas de contar histórias na escola – aprendizagens múltiplas	Formação docente
6	Hérica Elaine Barbosa Ruiz	2004	A importância dos marcadores cinésicos e supra-segmentais na contação de histórias	UEL	Língua Portuguesa/ Estudos da Linguagem	gestualidade-prosódica; contação de histórias; interação	Qualitativa	Marcadores importantes para a interação	Anos Iniciais / 1ª série
7	Lúcia Maria da Cruz Fidalgo	2003	Cadê a escola que estava aqui? Uma procura e alguns indícios de uma escola, colhidos através da leitura das histórias infantis	UF F	Educação	Histórias infantis; cultura; outra escola	Qualitativa Registro de relatos e contação de histórias	Sistematizar provocações, resistências, convites visíveis nas escolas nas histórias infantis e em suas narrações	Professor
8	Adriana Lino Alcantara Manzan	2005	Contando histórias na sociedade do espetáculo..	PUC Goiás	Educação	Contador de histórias, memória, cultura, escola	Qualitativa Entrevista	O discurso pedagogizante da contação de histórias aparece em menor proporção	Formação docente

9	Daniela Donato	2005	Recontando histórias: a leitura e a visão de mundo do pré-escolar	UFSCar	Educação	Arte de contar histórias; visão de mundo	Qualitativa Análise de 58 recontos ed. infantil	Visão de mundo presente na contação de histórias	Ed. Infantil
10	Juliana Reichert Assunção Tonelli	2005	Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças	UEL	Letras/ Estudos da Linguagem	Língua Inglesa; ensino, aprendizagem, histórias infantis	Qualitativa Pesquisa-ação	Ensino e aprendizagem de Inglês	Séries Iniciais
11	Maria da Graça Queiroz Bermudez	2005	Literatura infantil e a relação lúdica com a leitura: prática docente em oficinas de histórias nas séries iniciais	PUCRS	Educação	Literatura infantil; contar histórias; séries iniciais	Qualitativa Pesquisa-ação	Desenvolvimento e aprendizagem das crianças	Séries iniciais
12	Terezinha da Penha de Jesus Manola	2006	O desenvolvimento da narrativa na criança pequena	UFES	Educação	narrativa; narrativa de ficção; mediação pedagógica	Qualitativa	Desenvolvimento da narrativa em crianças	Ed. Infantil
13	Anelise Toni Blos	2007	Narrativa oral: uma arte milenar.	UPF	Letras	Narrativas orais, ensino, aprendizagem, leitura, socialização	Qualitativa Questionários	Prática Pedagógica docente, narrativas orais - leitura	E. F. e E. Médio
14	Bernadete Gama Gomes Poeys	2007	A contribuição dos contos infantis no processo ensino-aprendizagem para crianças de 04 a 06 anos	UNIRIO	Artes Cênicas	Ações Pedagógicas; Dramaticidade: Ensino Pré-escolar	Qualitativa Estudo de caso	Contação de histórias como metodologia de ensino pré-escolar	Ed. Infantil
15	Claudia Belardinelli da Rosa	2007	Educação infantil e contação de histórias: memórias e práticas	UNISINOS	Educação	contação de histórias, educação infantil, memória	Qualitativa Entrevistas	Contação de histórias na Ed. Infantil.	Ed. Infantil
16	Debora de Oliveira Andrade	2007	Contando Histórias: Produção/Mobilização de Conceitos na Perspectiva da Resolução de Problemas em Matemática	USF	Educação	Aulas de Matemática; Contar Histórias; resolução de problemas	Qualitativa	Investigar a potencialidade das histórias de conceito na resolução de problemas	Ens. Fund / Séries Iniciais e Finais / Ed. Inf.
17	Eleni Santiago Seidel	2007	O professor, a história e a criança: as aventuras e desventuras entre o ERA uma vez e o FORAM felizes para sempre.	UFSC	Linguística Aplicada	interação; professor; criança, história; contação	Qualitativa Pesquisa-ação	Contação de histórias na formação do professor e da criança com ênfase nas atividades de linguagem que promovem a interação entre os sujeitos.	Professor / Formação Docente
18	Glaucia Aparecida Batista	2007	Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular.	UNITAU	Linguística Aplicada	oralidade, gêneros, narrativas orais, causos	Qualitativa Pesquisa-ação	Desenvolver competências de linguagem oral e escrita em alunos de 5ª série e caracterização do gênero discursivo causos	Séries Finais
19	Rosalvo Leal Mantovani	2007	O contador de histórias no âmbito escolar: procedimentos para sua formação e atuação	UNIRIO	Artes Cênicas	Narrativa; Contador de Histórias na Escola; Formação	Qualitativa	Técnicas, formação e atuação para o contador de histórias na escola	Formação Docente Não encontrada

20	Taís Danna	2007	Literatura e imaginação: realidade e possibilidades em um contexto de educação infantil	UFSC	Psicologia	literatura infantil, criatividade, imaginação.	Qualitativa Estudo de caso	De que forma a professora utiliza a literatura no contexto escolar	Ed. Infantil
21	Aline Paulino da Rosa	2008	É o professor quem diz quando se fala? A tomada de turnos de fala em atividades diferentes em uma turma de primeira série em educação bilíngue	UFRGS	Linguística Aplicada	Sala de aula, aprendizagem de língua estrangeira, educação	Qualitativa	Turnos de fala	Séries Iniciais
22	Bianca Farias da Silveira	2008	Um contador de histórias na sala de aula: repertório de performance	UFPB	Linguística	contador de histórias; repertório; performances	Qualitativa	Inserção de um contador de histórias regional na sala de aula para motivar a leitura e a escrita	Anos Iniciais
23	Caroline Carvalho	2009	Formação de leitores: a contação de histórias	UNIVALI ITAJAÍ	Educação	Contação de histórias, Formação estética.	Quali-Quantitativa Entrevistas e Questionários	Concepções de literatura e práticas de leitura através da contação de histórias	Séries Iniciais
24	Cristiane Ely Lemke	2009	O profê, esse daí é o ponto de interrogação! - A co-construção da narrativa em uma sala de aula bilíngue.	UNISINOS	Linguística Aplicada	Narrativas na escola; Contação/leitura de histórias.	Qualitativa Observacional	Interação professor/aluno durante a contação de histórias em inglês	Séries iniciais
25	Danielle de Fatima Lourinho Pacheco	2009	A formação de professores-contadores de histórias, como proposta para o letramento e desenvolvimento de oralidade, leitura, cognição e afetividade.	UNITAU	Linguística	Formação do professor; Construção identitária; Letramento	Qualitativa Oficina	Fornecer subsídios teórico-metodológicos a graduandos de Letras sobre formação de contadores de histórias	Professor / Formação Docente
26	Dilvanir José Gonçalves	2009	Os elementos mágicos dos contos de fadas na educação - uma experiência dialógica: o projeto "contando histórias que estimulam a pensar".	UNISAL	Educação	Educação, literatura infantil e Proj. Contando Histórias	Qualitativa Relato de experiência/ Questionários	Elementos mágicos dos contos de fadas e a importância do contador na formação do leitor.	Séries Iniciais
27	Elaine Cristina Forte Ferreira	2009	O espetáculo vai começar... Estudo da oralidade através de improvisações teatrais.	UFCE	Linguística	Teatro, escolar, criança, oralidade, tópico discursivo	Qualitativa Experimental/ Descritiva	Investigar estratégias de formulação de sentidos na oralidade. Crianças do 5º ano.	Anos Iniciais
28	Gislene Aparecida da Silva Santos	2009	A arte de contar histórias: um recurso didático para a formação de leitores.	UNINOVE	Educação	Formação Inicial de Leitores; Contação de História e leitura	Qualitativa Entrevista	A contação de histórias como recurso didático para a formação de leitores	Professores Formação Docente
29	Lucila Pereira Correia	2009	As Contribuições da Literatura Infantil na Construção das Identidades de Crianças	UNEB	Educação	Literatura infantil, identidade, criança e fragmentação	Qualitativa etnografia	Identidade das crianças e as identificações com os personagens literários.	Séries iniciais Não encontrada
30	Maria da Graça Chabalgoity do Nascimento e Silva	2009	A relevância da dimensão estética no ensino: uma experiência de professoras em formação no projeto contação de histórias	UNISINOS	Educação	contação de histórias, ensino, literatura infantil, formação	Qualitativa Entrevista	Analisar como um Projeto sobre Contação de Histórias contribui na formação docente	Professor / Formação Docente
31	Maria Silvia Pereira Rodrigues Alves Barbosa	2009	Entrou por uma língua e saiu por outra... A contação de histórias em espanhol para crianças brasileiras	UNESP	Linguística	Gênero; Contação de histórias; Crianças brasileiras	Qualitativa Estudo de caso	Contação de histórias como gênero discursivo entre língua portuguesa e espanhol	Ed. Infantil

32	Marileide Alves Rocha Souza	2009	A literatura na escola : prazer na formação do gosto experiência em leitura com alunos do ensino fundamental.	UNB	Literatura	Ensino; leitura; literatura; formação do leitor; contação de histórias	Quali-Quantitativa Entrevistas	Ensino da leitura da literatura. Contação de histórias para a formação do leitor.	Ensino Fundamental séries iniciais e finais
33	Simone Alves Nepomuceno Lemos	2009	Infância e Linguagem: a Literatura Infantil no processo de desenvolvimento da criança pequena.	UFPB	Educação	Infância, linguagem, literatura infantil, criança pequena	Qualitativa Estudo de caso	Importância da Lit. Infantil para o desenvolvimento da criança pequena.	Ed Infantil
34	Viviane dos Santos Klein	2009	Atividade de inglês ou atividade em inglês: contando histórias na sala de aula de língua estrangeira.	UNISINOS	Linguística Aplicada	Contação de histórias na escola. Interação entre pares.	Qualitativa Observação/ Intervenção	Evento social da contação de histórias em uma sala de aula de Língua Inglesa	Ensino Fundamental Anos Finais
35	Ana Paula do Prado	2010	Um olhar sensível e político sobre espaço de leitura: estudo de caso a partir do literário	UNISINOS	Educação	Infância, literário, contação de histórias.	Qualitativa Estudo de caso	Questões envolvendo a criança e suas possibilidades frente a experiências de leitura literário (Chapecó-SC)	Séries Iniciais
36	Marines Eugenia Alfredo Rodrigues	2010	Quem conta um conto...os contos de fadas e as narrativas das crianças de uma creche de Presidente Prudente/SP	UNESP	Educação	Contos de fadas; Contação de história; Narrativa Infantil	Qualitativa Estudo de caso Pesquisa-intervenção	Investigar se os contos de fadas contribuem para o uso dos elementos da narrativa pelas crianças de três a quatro anos de idade, e se o trabalho intencional com tais instrumentos favorece a construção das narrativas infantis.	Ed. Infantil
37	Aletéia Eleutério Alves	2010	O que as crianças contam? – narrativas de um grupo infantil	UNESP	Educação	Literatura Infantil. Contação de histórias. Narrativa Infantil	Qualitativa	Analisar as contribuições do trabalho com Lit. Inf., nas atividades lúdicas da Hora do Conto, para as crianças revelarem sentimentos angustiantes, verificar nos diálogos, possíveis relações ou significados com seus conteúdos internos; analisar e interpretar esses conteúdos e identificar os modos encontrados pelas crianças para manifestá-los, ao contar ou recontar uma história.	Séries Iniciais
38	Mariana Revoredo	2010	Mediadores de leitura: a participação da família na formação de leitores – um estudo de caso em Presidente Prudente/SP	UNESP	Educação	Leitura; Mediação; Família.	Qualitativa Estudo de caso	Descrever a presença de materiais de leitura no âmbito familiar, as concepções que esses familiares têm sobre 'ser leitor', bem como a mediação de leitura que acontece (ou não) neste espaço	Séries Iniciais

39	Joceli de Fátima Cerqueira Lazier.	2010	Desenvolvimento do conceito de Meio Ambiente com crianças por meio da contação de histórias: uma contribuição à Educação Ambiental.	UNIMEP	Educação	Meio Ambiente, Educação Ambiental, Contação de Histórias	Qualitativa Histórico-cultural	Investigar as possibilidades de uso da “contação de história” como recurso pedagógico com crianças dos primeiros anos de escolaridade. Com um olhar focado na apropriação e no desenvolvimento do conceito de meio ambiente pelas crianças.	Séries Iniciais
40	Karen Roberta Soares da Silva	2011	Geografar, alfabetizar com fantoches, é só começar!	UFRGS	Geografia	Ensino da Geografia, Complexidade, Teatro de Fantoches	Qualitativa Participativa	Observar se o lúdico do teatro de fantoches é uma possibilidade facilitadora da construção do conhecimento geográfico	Séries Iniciais
41	Edilaine Rodrigues de Aguiar Martins	2011	Era uma vez... Histórias infantis na aprendizagem matemática: possibilidades de problematização	USF	Educação	histórias infantis; problematização, educação matemática	Qualitativa Projeto “Contação de Histórias”	Analisar as potencialidades das histórias infantis como mobilizadoras para a resolução de situações-problema e aprendizagem matemática pelas crianças, a partir do movimento de contação de histórias, das problematizações e das diferentes estratégias utilizadas (jogo simbólico) pelas crianças.	Ed. Infantil
42	Rosele Martins Guimaraes	2011	Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: Um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário.	UFRGS	Educação	Educação de bebês e crianças bem pequenas; práticas pedagógicas	Qualitativa Pesquisa-ação	Interações dos bebês e das crianças bem pequenas com o objeto livro. O objetivo foi investigar: O que fazem? Como fazem? Onde fazem? Com quem fazem? O que decorre do manuseio e da audição de pequenas narrativas?	Ed. Infantil
43	Simone Fátima Halabura Follador	2011	Do sabor de contar histórias ao saber sobre a história para o ouvinte: estudo sobre a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do pensamento na criança	UFRGS	Educação	Contação de histórias, Piaget, Epistemologia Genética	Qualitativa	O estudo da contribuição da contação de histórias no desenvolvimento do pensamento na criança	Anos Iniciais
44	Ana Claudia Ramos	2011	Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?	UEL	Educação	Contação de história. Leitura. Formação do leitor. Ensino Fundamental	Qualitativa Interpretativa	Verificar alguns efeitos das narrativas orais, ou seja, dos possíveis decorrentes da contação de histórias para a formação de alunos-leitores, e descobrir se e como o desempenho do professor durante a contação de histórias influencia o interesse do aluno em ler outros livros	Anos Iniciais

Fonte: A autora (2013)

APÊNDICE B - Organização Metodológica da Pré-Unitarização (Teses)

T	Autor	Ano	Título	IES	Área	Palavras-chave	Metodologia	Enfoque	Autores
45	Adriano Lopes Gomes	2001	A contação de história no ensino de literatura e na formação do leitor: um estudo de caso.	UFRN	Educação	Contação de história, formação do leitor, literatura-ensino	Qualitativa Estudo de caso	Modelo de formação do leitor a partir das estratégias de contação de histórias, sendo o professor o elemento responsável em sala de aula por desenvolver a atividade.	Professor Não encontrada
46	Vania D'Angelo Dohme	2008	Comunicação & encantamento: as histórias de fadas como mídia entre a realidade do mundo adulto e a realidade fantástica da criança.	PUCSP	Comunicação	História de fadas, contador de histórias, jogo	Qualitativa Cunho teórico-bibliográfico	Histórias de fadas e seus contadores, mediadores do processo de comunicação entre adultos e crianças. Elementos e suas influências.	Adultos e Crianças
47	Ana Nery Barbosa de Araújo	2009	A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto, aumenta um ponto	UFPE	Educação	Narrativa infantil, contar estórias, educação infantil	Qualitativa	Identificar e descrever processos de construção e desenvolvimento do discurso narrativo literário em crianças a partir de experiência sociointerativa com contação de histórias	Ed. Infantil

Fonte: A autora (2013)