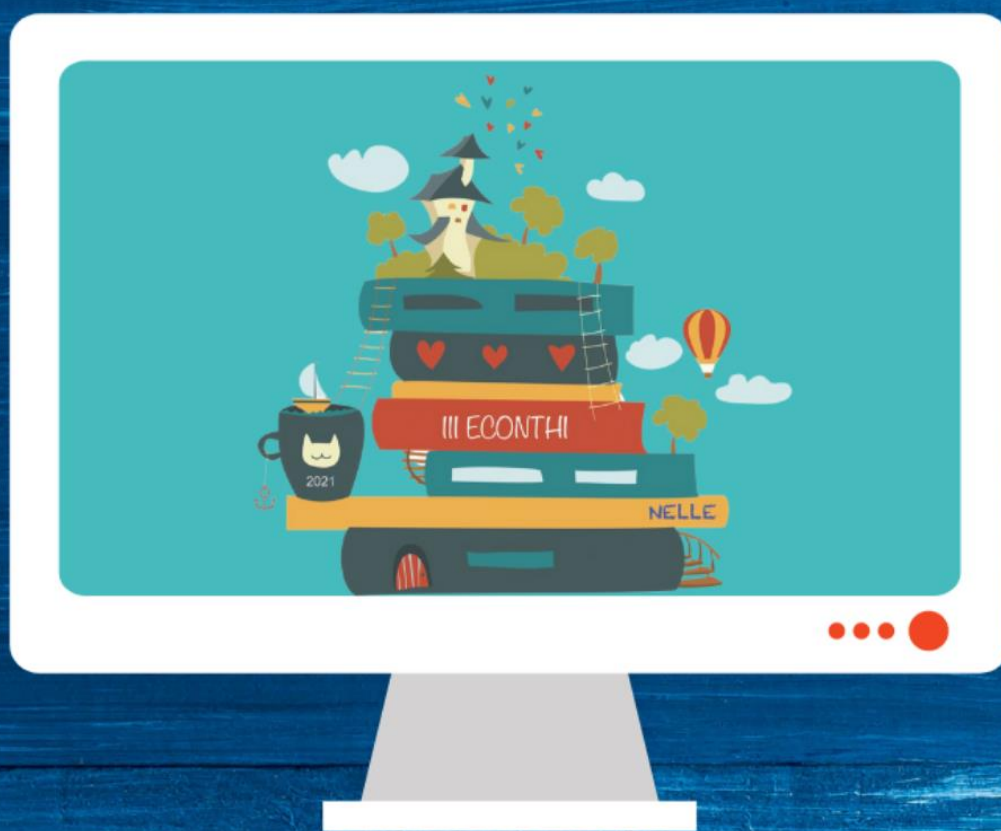


# REINVENÇÃO DA ARTE DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS



## ORGANIZAÇÃO

*Ilisa do Carmo Vieira Goulart*

*Giovanna Rodrigues Cabral*

*Ludmila Magalhães Naves*



2021



# REINVENÇÃO DA ARTE DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS



## ORGANIZAÇÃO

*Ilisa do Carmo Vieira Goulart*

*Giovanna Rodrigues Cabral*

*Ludmila Magalhães Naves*



2021

2021 by Editora e-Publicar  
Copyright © Editora e-Publicar  
Copyright do Texto © 2021 Os autores  
Copyright da Edição © 2021 Editora e-Publicar  
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar pelas autoras.

**Editora Chefe**

Patrícia Gonçalves de Freitas

**Editor**

Roger Goulart Mello

**Diagramação**

Roger Goulart Mello

**Arte de capa**

Ludmilla Magalhães Naves

**Projeto gráfico e Edição de Arte**

Patrícia Gonçalves de Freitas

**Revisão**

Os autores

Todo o conteúdo dos artigos, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

**Conselho Editorial**

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco

Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense



**2021**



Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz  
Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA  
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas  
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará  
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes  
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo  
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes  
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará  
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista  
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

R374 Reinvenção da arte de contação de histórias [livro eletrônico] / Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Giovanna Rodrigues Cabral, Ludmila Magalhães Naves. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89340-46-1

1. Arte de contar histórias. 2. Narradores de histórias. 3. Formação de leitores. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira, 1975-. II. Cabral, Giovanna Rodrigues, 1977-. III. Naves, Ludmila Magalhães, 1979-.

CDD 028.55

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

**Editora e-Publicar**

Rio de Janeiro – RJ – Brasil  
contato@editorapublicar.com.br  
[www.editorapublicar.com.br](http://www.editorapublicar.com.br)



**2021**

## PREFÁCIO

### **Sobre as práticas sociais, culturais, educacionais contemporâneas da Narração de Histórias**

Apresentar um livro que tem como temática a pesquisa aprofundada de um assunto sempre é um exercício de encontrar os modos de dizer. Da busca pela justa medida do dizer, de encontrar os pontos convergentes e divergentes entre os desafios postos naquela determinada obra, os caminhos percorridos e as contribuições que ofertam ao campo do estudo.

As práticas de narração de histórias contemporâneas têm se afirmado como um campo transdisciplinar de conhecimentos, dito de outro modo, um fenômeno plural o qual não se estabiliza num único campo disciplinar. Diversos esforços de estudos, pesquisas, encontros, fóruns, seminários têm sido empreendidos com vistas a explicitar esta diversidade das manifestações da narração oral na atualidade.

Os desafios são sempre reconhecer a antiguidade do fenômeno, sua permanência e a transformação contínua nas inúmeras configurações societárias que coexistem em todos os tempos históricos, sejam elas tradicionais, rurais ou urbanas. Como abordar então uma manifestação da linguagem humana atávica à própria condição de nossa espécie sem transitar por generalizações, análises apressadas ou condicionamentos num campo específico do conhecimento?

Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Giovanna Rodrigues Cabral e Ludmila Magalhães Naves respondem a esta pergunta convidando pessoas de geografias diferentes e de formas diversas de abordar o fenômeno, trazendo temas fundamentais como a hecatombe que assolou o mundo: a pandemia de COVID19 – que já é um dos mais importantes marcos de nossa era. Era uma vez um mundo assolado por um vírus que foi capaz de transformar radicalmente as subjetividades e os modos de existência de bilhões de pessoas ao redor do mundo. Uma obra como essa passa a ser um documento histórico dos nossos tempos.

No conjunto de textos que compreendem o livro encontramos relatos sobre os desafios do ano 2020 (ano da pandemia), as narrações remotas, o artesanato da presença na distância, as experiências de aprendizagens em tempos de pandemia justapostos à contínua investigação do fenômeno narrativo nas áreas da arte e da educação.

No exercício das aproximações com a arte, encontramos reflexões sobre o ato cênico essencial para contar histórias e nos perguntamos: há um ato cênico essencial? Tomamos contato com reflexões que explicitam o contínuo reinventar-se da arte narrativa a partir das

experimentações de linguagens, ambiência e das inter-relações entre os sujeitos que compõem o fenômeno narrativo.

No campo da educação sentimos alargar os pensamentos sobre acessibilidade nas práticas da contação de histórias, a mediação de leitura num direcionamento explícito a favor da vida, a narração de histórias como ação mediadora para o letramento literário, a arte narrativa e as infâncias.

Como nos convoca a pensar Luiz Rufino e Luiz Antonio Simas no livro *Flecha no Tempo* (2019), “o contrário da vida não é a morte e sim o desencantamento” a leitura da obra também faz um bonito convite à importância do encantamento e da escuta, expandindo interlocuções, fazendo um aceno à infinita conversa sobre um assunto tão vasto e tão primordial para a nossa contínua produção de existência ética, estética, política e poética: a narração de histórias.

*Giuliano Tierno de Siqueira*

*Pesquisador, professor, contador de histórias,  
sócio-fundador d'A Casa Tombada [Lugar de Arte, Cultura, Educação].*

## APRESENTAÇÃO

*A vida só é possível se reinventada...*

Cecília Meireles

A obra “Reinvenção da arte de contação de histórias” inspira-se na sensibilidade poética presente nos versos de Cecília Meireles, “A vida só é possível se reinventada”, para assim retratar certa peculiaridade das relações humanas que consiste na iniciativa de criar e de (re)criar a realidade, de reinventar-se a cada época, a cada ano, a cada momento, a cada desafio. Frente ao inusitado buscamos algo que nos mova, que nos impulse a ir além de nossos limites, buscamos reinventar as ações para dar sentido à vida. Assim, compreendemos que as situações sociais impactam a forma como os sujeitos se organizam e se relacionam, dada a natureza social da linguagem (BAKHTIN, 2006), buscamos na arte expressiva na interação com o outro, almejando o encontro com o leitor, seja presencial, seja pelas telas, estas janelas “remotas” da inventividade e da interatividade...

As discussões de cada texto remetem este ato de ressignificação de contextos sociais, para compreender os movimentos de adequações e de mudanças de atitudes, de comportamentos, de gestos, de expressões que a arte reinventiva da linguagem vem demonstrando. Enquanto forma de expressão e de comunicação por meio das palavras narradas, a atividade de contação de histórias procura outros sentidos de ação e de atuação para se manter em conectividade com seu público-leitor.

Deste modo, a obra reúne textos de diferentes autores que abarcam uma reflexão a partir das ações que visam compreender como a arte narrativa vem se constituindo nos últimos anos, de modo a se aproximar e atender às condições de um leitor imersivo em uma sociedade em rede (CASTELLS, 1999), o que acarreta alterações nas relações entre os sujeitos e a linguagem verbal, em que as palavras passam a ser compartilhadas por meio de dispositivos digitais, assumindo uma expressão multimodal.

Entendemos que a cultura digital traz implicações em todas as esferas sociais. As habilidades de ler e escrever em ambientes digitais exigem do leitor-navegador (CHARTIER, 1999) outras formas de interagir com o texto, seja este verbal ou multimodal. A possibilidade de junção de elementos narrativos oferece ao leitor-navegador um registro digital que lhe dá condições de produzir outros textos. Pela característica não-linear, a leitura digital é repleta de



multimídias que conduz o leitor a novos documentos por meio de alguns cliques. (SANTAELLA, 2012).

É neste contexto que a arte da contação de histórias se insere e se constitui uma prática social (re)inventiva que abarca as extremidades da linguagem. Mesmo em ambiente digital a narração vem oscilando e rompendo as barreiras impostas pelas distâncias e espaços, entre a ausência e a presença, entre a sutileza e a imperatividade da enunciação, entre o contato presencial e o digital apresenta-se “[...] entremeada de contos e de encantos que se misturam num jogo, numa vicissitude e numa proximidade entre a realidade e o mundo imaginário”. (GOULART, 2012, p. 34).

Independente do ambiente, seja presencial ou digital, a linguagem coloca os leitores em estado de assombro, diria Machado (2004, p. 178), curvadas diante do mistério que se descortina frente aos olhos arregalados e aos ouvidos atentos, à espera da continuidade da história, isso porque “[...] a palavra mistério diz respeito a um tipo de experiência que a imaginação humana apenas vislumbra, mas quem tem habitação segura num lugar certo dentro da gente”.

A reinvenção da arte de narrar histórias por ser uma prática sociocultural reveste-se da complexidade, acerca-se de olhares e interesses investigativos, o que resulta na organização desta obra, que teve por finalidade socializar diferentes estudos, pesquisas, projetos e/ou ações desenvolvidas em contextos diversos, ampliando e remodelando a potencialidade da contação de histórias.

Numa perspectiva mais teórica, a autora Edvânia Braz Teixeira Rodrigues traz “A interação, o jogo cênico e a improvisação no Ato Cênico Essencial para Contar Histórias”, em que discute sobre alguns aspectos da arte de contação de histórias como arte cênica essencial e alicerçada na dependência recíproca entre um público atento, disposto a ouvir, e um contador disposto a compartilhar suas narrativas, compreendida como a arte da interação.

O autor Fabiano de Oliveira Moraes apresenta uma reflexão sobre “Narração remota: dos tempos ‘remotos’ aos nossos dias”, que reporta ao início do Século XX, em que com os adventos do rádio e do fonógrafo tornavam possível a narração oral remota síncrona e assíncrona. Neste contexto, após um século, tendo atravessado a Era da Televisão, o autor destaca que recebemos nos nossos celulares um amontoado de histórias contadas em *lives*, *stories* e *posts* pela internet. O texto propõe uma panorâmica sobre esse primeiro século de narração remota no Brasil, viés de nossa arte que nos acompanha desde a – para alguns – remota Era do Rádio e do Fonógrafo.



Assim, no texto “Um momento para refletir a reinvenção da arte narrativa”, de autoria de Elaine Moraes, encontramos uma reflexão a partir de uma percepção sensível e poética da reinventividade da arte narrativa em diferentes contextos formativos, no compartilhar de uma experiência vivenciada, como contadora e criadora de um canal nas redes sociais para contar histórias.

No texto “Era uma vez docentes que estudavam contação de histórias – um relato de experiência sobre formação de professores”, Emmanuelle Ferreira Coutinho e Renata Junqueira de Souza descrevem um relato de experiência a respeito do curso livre de Contação de Histórias oferecido pelo Centro Estadual de Arte no projeto de extensão na Biblioteca Pública Juarez da Gama Batista – Espaço Cultural, em João Pessoa/PB. O curso, que teve duração de um ano e conta com carga horária de 168 h/a, foi procurado em sua maioria por professoras de ensino infantil e fundamental 1. As autoras apontaram algumas técnicas de contação de histórias apresentadas durante o curso mencionado e como tais técnicas são aplicadas pelas professoras com seus alunos. O texto enfatiza que há uma procura majoritária de professoras pelo curso, movidas pela preocupação em fazer com que a leitura literária se torna mais atraente para seus alunos. Muitas são as expectativas quando as professoras chegam ao curso, entretanto, destaca-se que a vontade de desenvolver novas técnicas de contação de histórias, como atrair a atenção das crianças, e curiosamente, de como utilizar a voz de uma maneira mais eficiente.

O texto “O grupo contarolando e a pandemia do coronavirus: os desafios do ano de 2020”, de Eliane Santana Dias Debus, Lílian Mezari Zoldan e Waleska Regina Becker Coelho de Franceschi compartilha dois projetos desenvolvidos no ano de 2020 pelo Contarolando (Grupo de criações cênico-literárias – PET Pedagogia/UFSC), intitulados “Batata cozida, mingau de cará. Vamos brincar?” e “Versos do Índico”, ambos tiveram como vertente a socialização de poemas para infância, por meio de vídeos nas redes sociais, apresentando os desafios e as estratégias metodológicas utilizadas para vencer os obstáculos do trabalho remoto, promovido pela pandemia da COVID-19.

Em “Contar histórias e mediar leituras: encantar a favor da vida e das aprendizagens”, as autoras Isabel Cristina França dos S. Rodrigues, Carmen Lucia Braga Conceição e Suani Trindade Corrêa apresentam a contação de histórias e a mediação de leitura como estratégias de formação durante a pandemia, entre junho a agosto de 2020. Os sujeitos foram formadores de bibliotecas comunitárias, docentes da educação básica, licenciandos e pós-graduandos da UFPA. Os resultados revelaram os desafios e potencialidades de mobilização das narrativas em prol da constituição identitária.

Para discutir aspectos estéticos e pedagógicos da narração oral de histórias para crianças por meio de áudios caseiros, via celular, a partir de experiências pessoais e em diálogo com referências teórico-literárias mais amplas, Gilka Girardello escreve sobre “O artesanato da presença na distância: contar histórias em áudio de celular para crianças”. No horizonte da reflexão, está a multiplicação de compartilhamento de histórias entre familiares, professores e crianças, durante o isolamento social, no contexto da crise sanitária de 2020.

No texto “O que a UNEB tem pra contar: aprendizagens em tempos de pandemia”, Rosemary Lapa de Oliveira, Daniely Conceição Souza Rocha e Flávia Luciana Borges Ribeiro analisam relatos de experiências vivenciadas no Projeto de extensão que teve como foco a produção de vídeos com leitura e contação de histórias. As autoras descrevem um estudo que promoveu a pesquisa-ação no campo da leitura e contação de história, com embasamento teórico na contação de histórias como ação terapêutica e como resultado encontramos pessoas que relatam melhora no estado emocional e psíquico ao ouvir e contar histórias.

No texto “Acessibilidades tátil, visual e sonora nas práticas de contação de histórias”, Eliane de Souza Ramos e Juliano Guerra Rocha discutem quem as práticas de contação de histórias se tornam mais acessíveis quando barreiras táteis, visuais e sonoras são eliminadas, possibilitando que cada estudante delas participe à sua maneira. Neste texto, os autores propõem aproximações entre as acessibilidades tátil, visual e sonora e as práticas de contação de histórias, compreendendo-as como atividades que permitem a livre expressão, a criação estético-literária e a inclusão de todos na escola regular e comum.

As autoras Amanda Valiengo e Priscila da Silva Rocha, no texto “A escuta na contação de histórias: reflexões acerca de uma experiência”, procuram a partir de trechos de entrevista realizada com uma professora, refletir sobre o lugar da escuta – tanto das crianças, como da professora contadora de histórias – na contação de histórias. O texto oferece uma reflexão sobre a contação como uma arte milenar e parte importante da humanização das crianças; e a escola e professoras como lugar e pessoas potenciais para a difusão e organização de momentos para vivências com essa arte.

Ao refletirem sobre a “Contação de histórias como ação mediadora para o letramento literário”, Ana Elysa Bastos de Castro, Carolinne Machado Barra e Ilsa do Carmo Vieira Goulart levantam questões direcionadas às estratégias de se trabalhar a leitura e a contação de histórias que, inicialmente, ocorrem de forma visual ou auditiva na educação infantil, como possibilidades de compreensão de mundo impulsionando os leitores para uma nova mentalidade ou posicionamento frente às realidades vivenciadas. Para isso, as autoras compartilham as ações desenvolvidas no projeto de extensão: “Leitura literária e contação de histórias nas escolas”.



Para finalizar a obra o texto “Reflexões sobre a arte narrativa e infâncias”, de Juliana Cardoso Daher, expõe algumas reflexões sobre como as concepções de infância, de linguagem e imaginário interferem na arte narrativa do contador de histórias. A compreensão da dimensão artística do ofício do contador de histórias deve ser considerada e ofertada como tal para crianças, de modo que elas tenham direito à fruição e à experiência estética.

Assim, a obra busca no compartilhar de ações e de iniciativas de arte narrativa, contribuir com o processo formativo daqueles amantes das histórias e ampliar as possibilidades de ação dos contadores, seja em ambiente presencial, seja em ambientes digitais, confiantes de que a reinventividade é parte constitutiva de nossa vertente narrativa, de que recriando a realidade, reinventando os modos de ser, de perceber, de compreender, de fazer, de viver, rompemos os desafios sobrepostos, entendendo que “A vida só é possível se reinventada”...

As organizadoras

*Ilsa do Carmo Vieira Goulart*

*Giovanna Rodrigues Cabral*

*Ludmila Magalhães Naves*

## **Referências**

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTIER, Roger. **As aventuras do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Como nos constituímos leitores? Um estudo sobre o livro e as experiências de leitura. **Letras em Revista**, Teresina, v. 03, n. 01, jan./jun. 2012.

MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo, DCL, 2004.

MEIRELES, Cecília. **Poesias Completas**. Org. Antônio Carlos Secchin. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTAELLA, Lucia. **Como eu ensino**: leitura de imagens. Editora Melhoramentos, 2012.

## Sumário

PREFÁCIO - Sobre as práticas sociais, culturais, educacionais contemporâneas da Narração de Histórias.....	05
APRESENTAÇÃO.....	07
CAPÍTULO 1 .....	15
A INTERAÇÃO, O JOGO CÊNICO E A IMPROVISACÃO NO ATO CÊNICO ESSENCIAL PARA CONTAR HISTÓRIAS .....	15
	<i>Edvânia Braz Teixeira Rodrigues</i>
CAPÍTULO 2.....	19
NARRAÇÃO REMOTA: DOS TEMPOS "REMOTOS" AOS NOSSOS DIAS.....	19
	<i>Fabiano de Oliveira Moraes</i>
CAPÍTULO 3 .....	33
UM MOMENTO PARA REFLETIR A REINVENÇÃO DA ARTE NARRATIVA .....	33
	<i>Elaine Cristina Villalba de Moraes</i>
CAPÍTULO 4.....	48
ERA UMA VEZ DOCENTES QUE ESTUDAVAM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	48
	<i>Emmanuelle Ferreira Coutinho Renata Junqueira de Souza</i>
CAPÍTULO 5 .....	62
O GRUPO CONTAROLANDO E A PANDEMIA DO CORONAVIRUS: OS DESAFIOS DO ANO DE 2020 .....	62
	<i>Eliane Santana Dias Debus Lílian Mezari Zoldan Waleska Regina Becker Coelho De Franceschi</i>
CAPÍTULO 6.....	73
CONTAR HISTÓRIAS E MEDIAR LEITURAS: ENCANTAR A FAVOR DA VIDA E DAS APRENDIZAGENS.....	73
	<i>Isabel Cristina França dos S. Rodrigues Carmen Lucia Braga Conceição Suani Trindade Corrêa</i>



CAPÍTULO 7 .....	84
O ARTESANATO DA PRESENÇA NA DISTÂNCIA: CONTAR HISTÓRIAS EM ÁUDIO DE CELULAR PARA CRIANÇAS .....	84
	<i>Gilka Girardello</i>
CAPÍTULO 8 .....	94
O QUE A UNEB TEM PRA CONTAR: APRENDIZAGENS EM TEMPOS DE PANDEMIA .....	94
	<i>Rosemary Lapa de Oliveira Daniely Conceição Souza Rocha Flávia Luciana Borges Ribeiro</i>
CAPÍTULO 9 .....	105
ACESSIBILIDADES TÁTIL, VISUAL E SONORA NAS PRÁTICAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS .....	105
	<i>Eliane de Souza Ramos Juliano Guerra Rocha</i>
CAPÍTULO 10 .....	119
A ESCUTA NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: REFLEXÕES ACERCA DE UMA EXPERIÊNCIA .....	119
	<i>Amanda Valiengo Priscila da Silva Rocha</i>
CAPÍTULO 11 .....	130
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO AÇÃO MEDIADORA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO .....	130
	<i>Ana Elysa Bastos de Castro Carolinne Machado Barra Ilsa do Carmo Vieira Goulart</i>
CAPÍTULO 12 .....	144
REFLEXÕES SOBRE ARTE NARRATIVA E INFÂNCIAS .....	144
	<i>Juliana Cardoso Daher</i>





## CAPÍTULO 1

### A INTERAÇÃO, O JOGO CÊNICO E A IMPROVISACÃO NO ATO CÊNICO ESSENCIAL PARA CONTAR HISTÓRIAS

*Edvânia Braz Teixeira Rodrigues*  
(UFG)

*"A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante se sentou na areia da praia e disse: 'Não há mais o que ver', saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre". (José Saramago)*

*"Palavras se repetem. Mas palavras são únicas, são energias, são vivas. Mas escute com a alma, senão poderá somente ver o concreto da razão. Escute com a alma e varais as cores, as formas. Sentirá os perfumes, perfumes só seus. Escute, respire, sonhe. Nada se repete..."*  
(Cid Correia)

*"Falar é uma necessidade, escutar é uma arte". (Goethe)*

A arte cênica essencial para contar histórias é alicerçada na dependência recíproca de um público disposto a ouvir e um contador disposto a compartilhar suas leituras, daí a contação de histórias ser compreendida como a arte da interação. A conversa estabelecida entre o público espectador e o contador de histórias pode ser entendida como uma marca da criatividade do contador que mesmo diante de uma situação que o leve a improvisar, dá-lhe condições de decidir até onde ir e como quer chegar ao final dessa caminhada, num exercício expresso de interatividade, estabelecida no diálogo e até mesmo numa troca de informações estabelecida entre o contador de histórias e o ouvinte, baseada nas viagens realizadas ao longo da vida seja no plano pessoal seja no mundo da leitura.

A atuação do público espectador como co-autor, participando da cena serve como avaliação da capacidade de improvisação do contador que incentivando o público a participar, lança um desafio que, se for vencido pelo público e por ele próprio, pode cobri-lo de admiração ou no caso dos textos cômicos fartarem seus ouvidos com risos e gargalhadas; no entanto, no

caso de o desafio, por ele mesmo lançado, não ser vencido pode o contador ser motivo de avaliações negativas do público expressa por indiferença ou até mesmo zombarias.

A improvisação é uma das vias de acesso e de possível aprofundamento da linguagem cênica, por parte do contador de histórias tanto, em um processo de experimentação durante a realização de dinâmicas e jogos cênicos quando está em processo de preparação da história a ser apresentada quanto, na ação cênica, propriamente dita do contador de histórias na relação mediadora por ele encampada, propiciando outra relação, agora, entre o texto narrado e o público.

Segundo Spolin (2003), quando se compreende que o público é uma parte organicamente integrada à experiência cênica, aquele que está em cena estabelece uma relação de responsabilidade com ele, e, o público torna-se parte da experiência se é bem recebido.

O ato de bem receber o público, na arte cênica essencial para contar histórias, pode ser percebido pelo ouvinte, por meio da distribuição do olhar do contador, contemplando e valorizando a presença de cada pessoa presente naquele momento da contação de histórias. É esse bem receber que estabelece a relação de proximidade ou distância entre o contador e o público. Portanto, o bem receber é uma enorme responsabilidade assumida tanto pelos organizadores do evento, mas principalmente, pelo contador de histórias que está em cena a cada momento da realização da narração.

Os sinais dessa responsabilidade do contador de histórias com o público podem ser percebidos na inquietude demonstrada antes da cena, nas mãos geladas ou trêmulas, na fraqueza dos joelhos, na sensação de calor excessivo, na sede constante, na súbita vontade de ir ao banheiro e, isso não ocorre somente com contadores de histórias iniciantes; costuma-se dizer e compartilhar essa ideia, no Grupo Gwaya - Contadores de Histórias da UFG, que se um contador de histórias não sente nada disso antes de entrar em cena ele, não estará inteiro na cena, ou não estabeleceu minimamente essa relação de responsabilidade com o público.

Ao tomar-se como referência o conceito de improvisação trabalhado por Pavis (2003), em que a improvisação é definida como a técnica do contador que interpreta “algo imprevisto, não preparado antecipadamente e “inventado” no calor da ação”, há que se estar alerta quanto aos diversos graus de improvisação que iriam desde os jogos dramáticos que se iniciariam por um tema específico, até a desconstrução verbal que gera uma cena a partir exclusivamente da linguagem corporal, chegando mesmo à pura invenção, por parte do contador, seja ela gestual e/ou verbal.

Neste sentido há a necessidade de se refletir intensamente sobre a relação existente entre a improvisação e a preparação prévia, em que se torna possível, na arte cênica essencial

para contar histórias, a existência de improvisação derivada de certo processo de preparação, treinamento, ensaios técnicos específicos, que em última instância promovem certo nível de aperfeiçoamento técnico do contador de histórias; tornando-o capaz de enfrentar situações que o obriguem a improvisar.

Assim sendo se constata ser oriundo desse processo de preparação prévia que transforma a improvisação em um jogo de variações do texto preparado, com antecedência, mais que numa invenção espontânea de textos ou de expressões gestuais, que muitas das vezes podem não causar o impacto ou a interação desejada com o público, mas o jogo estabelecido entre o contador, o texto e a relação estabelecida com público, cobrindo eventuais ausências do texto na memória ou aproveitando de certo acontecimento para enriquecer o texto narrado.

Entretanto, caso seja lançado um olhar mais aprofundado sobre esse jogo de variações nota-se que ele é fortemente traçado tanto pelo espaço cênico, quanto pelo público. Segundo Dario Fo (2004) na *Commedia dell'arte*<sup>1</sup> a improvisação foi uma prática constante, ainda que se tenha que desmistificar todo o romantismo ao qual está comumente associada; “a partir de sequências como essa é possível fazer no mínimo dez variações deslocando os tempos e progressão. E os comícios eram realmente mestres nesses gêneros de montagens.” Quando o autor se refere às sequências, ele está falando de “*Canovaccio*” que nada mais era que um roteiro de cenas, em que ficavam estabelecidas as ações que deveriam ser executadas, porém não continha falas e nem diálogos.

Isso nos remete à contação de contos populares oriundos da tradição oral e que o contador tem acesso apenas ao roteiro, à sequência dos acontecimentos e seu desfecho, cabendo a ele o recheio do esquema com suas palavras, gestos, emoções, caras e bocas.

Assim sendo, o papel do contador de histórias como criador da cena que é compartilhada e influenciada pelo público, faz com que ele saia da condição de intérprete das palavras alheias e se ponha na superação do desafio de em cumplicidade com a platéia, criar ações instantâneas, que em última instância podem diminuir a distância temporal entre a criação e a fruição do ato cênico.

---

<sup>1</sup> A *Commedia dell'arte* é um gênero teatral que perdurou por aproximadamente dois séculos e meio e exerceu grande fascínio por toda Europa, seus primeiros momentos na Itália na segunda metade do século XVI mas sua maior popularidade e seu apogeu foi entre os séculos XVII e XVIII, quando conseqüentemente entrou em decadência neste último século. Era composta por atores profissionais e tipicamente apoiada na improvisação; possuía personagens fixos e cada ator passava toda sua vida representando o mesmo personagem. O enredo seguia apenas um roteiro conhecido com *canovaccio*, semelhante ao que acontece hoje, nos programas de humor da televisão.



Diante destas reflexões até aqui realizadas é possível depreender que a simples presença do contador de histórias mediante o público constitui um jogo cênico interativo, pois fica estabelecido uma troca complexa de mensagens que valorizam a comunicação entre o contador, seu meio e seus pares que afetam o comportamento tanto do público quanto do próprio contador. Estas transformações podem ser percebidas pelos sinais emitidos pela platéia (risos, exclamações, silêncios, aplausos, choros...) e estes sinais enviados pelo público transformam o desempenho do contador e essa transformação também pode ser percebida pelos sinais por ele enviados ao público, nas pausas, nos silêncios, nas brincadeiras propostas, na vibração da voz...

Compreende-se então, que o público age como se fosse um espelho que vai refletindo as imagens, por ele construídas, da narrativa que está sendo apresentada, ao longo do enredo da história; a observação dessa interação público/contador pode ser um laboratório para o entendimento das reações do público diante de um texto narrado, que pode trazer ao contador as mais diversificadas variações; esta observação nos remete ao fato cotidiano de uma mesma história, apresentada por um mesmo contador, despertar reações diferentes quando apresentadas à diferentes públicos, por exemplo.

Com base no que foi dito, entende-se que o mapeamento desses sinais emitidos pelo público se constitui numa rica experiência que pode auxiliar o contador de histórias na melhor compreensão do seu papel, do seu estilo, da sua missão e na influência que o público exerce na sua atuação em cena.

## **Referências**

FO, Dário. **Manual Mínimo do ator**. São Paulo: Ed. Sena, 2004. p. 18.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2003.

SPOLIN, Viola. **A improvisação para o teatro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2003. p. 11-20.

## CAPÍTULO 2

### NARRAÇÃO REMOTA: DOS TEMPOS "REMOTOS" AOS NOSSOS DIAS

*Fabiano de Oliveira Moraes*  
(UFES)

#### **O trem da história**

*Vamos embora gente, olha o apito do trem.  
Vamos seguir a história com a canção brasileira  
Para que nossa memória não se acabe em poeira.*  
Rubinho do Vale (2000).

Nos dias de hoje pululam histórias narradas remotamente. Basta acessarmos as redes sociais ou as plataformas de áudio e vídeo para escutarmos e assistirmos a histórias narradas a distância, seja essa espacial ou temporal. Narrativas que viajam do tempo-espaço do narrador ao tempo-espaço dos ouvintes. Mas nem sempre foi assim.

Desde os tempos mais remotos até poucas décadas atrás, o emissor e os receptores de uma história ocupavam necessariamente o mesmo lugar-momento da narração oral.

Com o advento dos estudos de eletromagnetismo e as tecnologias decorrentes dessas pesquisas, tivemos pela primeira vez, ao fim do século XIX, a possibilidade de escutar narrativas orais num tempo-espaço distinto daquele no qual foi narrada.

Alguns, menos atentos ao longo trem da história em que viajamos, vislumbram apenas a fileira de poltronas que ocupam, e acreditam que invenções como o rádio, o telefone, o cinematógrafo e o fonógrafo (com menos de 150 anos) são coisas de um tempo remoto. Não percebem que elas ocupam o mesmo vagão em que estamos, poucas fileiras adiante. Os vagões mais a frente ostentam narrativas neoclássicas, histórias medievais e epopeias antigas. Perdendo-se na distância, como miragem em meio à bruma, encontram-se os vagões, de fato, remotos, de onde as narrativas pré-históricas nos chegam como eco distante, doce mensagem embaralhada pelo telefone sem fio da oralidade, cadeia ancestral de que somos mero elo.

#### **Tempo e espaço**

Tempo e espaço, entes que nos regem, convencionam o modo como narramos o mundo. Por milênios, embora o tempo e o espaço de coleta pudessem ser distintos do tempo e do espaço de transmissão da história, o tempo-espaço da narração e da escuta seguiu sendo o mesmo. Com a possibilidade de se narrar histórias orais remotamente, tempo e espaço de emissão e recepção se despregaram. Dessa dissociação até então improvável, surgiram duas modalidades remotas de emissão-recepção.

Na modalidade síncrona, nascida com o advento do telefone e presente nas emissões ao vivo de rádio, TV e internet, as histórias podem ser escutadas num espaço diferente daquele em que são contadas, mas o tempo de emissão e recepção é o mesmo.

A modalidade assíncrona, materializada nas narrativas registradas pelo cinematógrafo e pelo fonógrafo (posteriormente pelo teipe, pelo videoteipe e em gravações digitais), permite que histórias contadas em dado tempo-espaço sejam escutadas por ouvintes diferentes não apenas em outros espaços, mas também em tempos distintos.

### **Primeiros registros**

De minha busca pelas primeiras narrativas gravadas no Brasil, enumero algumas das que surgem a partir de 1903. É importante destacar que várias delas apresentam fortes marcas de preconceitos vinculados aos comportamentos e valores vigentes na época.

Em 1902, Bahiano gravou na Casa Edison (RJ) o primeiro disco produzido no Brasil. No ano seguinte, o intérprete gravou as narrativas: “A peste bubônica (por um caipira)” e “Os apuros da comadre (por um caipira)”, entre outras com trechos cantados. No mesmo ano, Eduardo Leite registrou a narrativa “Um sonho”. Em 1904, Barros narrou “Mané Caradura”. Em 1906, Celestino Silva gravou duas narrativas. De 1908, encontrei quatro historietas contadas por Esteves, uma por Geraldo Magalhães e outra por Barbosa. Em 1910, João Barbosa também registrou uma narrativa em disco. Nos anos seguintes as gravações se multiplicaram, mas apenas na virada dos anos de 1920 para os de 1930 encontrei um registro mais cuidadoso com histórias para crianças e contos tradicionais. Saltemos para esse período. Mais tarde voltaremos aos fonogramas.

### **Escopo deste texto**

Foi justamente na década de 1920 que ganharam força, concomitantemente, o serviço de telefonia, as transmissões de rádio e as indústrias fonográfica e cinematográfica.



O telefone, como sabemos, permite que a conversação se dê de maneira remota entre duas pessoas. Essa tecnologia não será tomada por foco neste trabalho em razão de seu uso envolver, em geral, o alcance de um interlocutor apenas. O cinema, por sua vez, além de ter carecido do elemento sonoro até 1927, priorizou as dramatizações em detrimento das narrativas orais. Passemos às duas outras tecnologias que mais nos interessam e busquemos a presença das histórias tanto no rádio como nos fonogramas, para em seguida transitarmos pela televisão brasileira e alcançarmos a internet.

Antes, no entanto, gostaria de destacar que neste trabalho não pretendi esgotar o amplo alcance do tema. Enumerei, sobretudo, as iniciativas pioneiras e outras relevantes. Na impossibilidade ou dificuldade de distinguir histórias lidas daquelas contadas por memorização, foquei a narração oral remota, lida ou memorizada, em suas duas modalidades. Quanto às datas, por vezes são imprecisas ou controversas nas fontes. Tomei o eixo Rio-São Paulo como foco por terem sido os principais polos de produção e difusão. Cabe ressaltar ainda que esta é uma parte de uma pesquisa muito mais ampla.

### **No dial**

A Era do Rádio começou no Brasil em 1922. No ano seguinte, Edgar Roquette-Pinto, junto a outros intelectuais, criava a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, primeira do nosso país em caráter oficial e regular, que em 1936 se tornaria a Rádio MEC.

As primeiras transmissões de radiocomunicação tinham cunho cultural e educativo, diferentemente do que se tornariam a partir da década de 1930, quando os interesses econômicos e políticos passaram a predominar<sup>2</sup>.

Em 1924, o professor João Köpke, o Vovô, contava histórias pela Rádio Sociedade (RJ) no primeiro programa radiofônico do Brasil destinado a crianças, o “Quarto de hora infantil”. Em 1926, o programa era apresentado por vários *speakers*<sup>3</sup> que se revezavam: Tia Joana (Heloísa Alberto Torres), Sarah Magalhães, Maria Luiza Alves, Vovô Köpke, Maria Elisa dos Santos Reis, Stella Vilmar e Edmundo André (ELECTRON, 1926, p. 4-6). A partir de 1930, o programa passou a ser apresentado por Beatriz Roquette-Pinto, a Tia Beatriz, filha de Edgar Roquette-Pinto, também com histórias para as crianças.

---

<sup>2</sup> Não me aterei à história do Rádio, do Fonograma, da TV ou da internet, sobre a qual muitos trabalhos já se debruçaram. Buscarei destacar as práticas de narração remota nessas mídias.

<sup>3</sup> Termo corrente na Era do Rádio.

Em 1926, a Rádio Educadora de São Paulo (SP) iniciava suas transmissões, incluindo em sua programação o “Quarto de hora das crianças (contos da Tia Brasília)” (CORREIO PAULISTANO, 1927, p. 5), apresentado pela Tia Brasília, escolhida pelos ouvintes por meio de um concurso. Seu nome não era divulgado, no entanto, ao que tudo indica, tratava-se de Mary Ellis McIntyre, irmã de Pérola Ellis Byington.

Em 1929, Ariovaldo Pires iniciou suas apresentações de causos na Rádio Cruzeiro do Sul (SP). Com a Revolução Constitucionalista de 1932, passou a usar o pseudônimo Capitão Furtado. Criou no ano seguinte o programa “Cascatinha do Gennaro”, com personagens caipiras, migrando posteriormente para outras rádios do Rio e de São Paulo e atuando ao lado de Dulce Malheiros, também talentosa em criar vozes e tipos.

Em 1931 teve início na Rádio Record (SP) o programa “Hora Infantil”, apresentado por Joaquim Carlos Nobre, com histórias e canções. A atração contou com a participação de Monteiro Lobato, Orígenes Lessa e Pascoal Magno (TESSER, 2010).

Na década de 1930, o folclorista Cornélio Pires atuou na Rádio Difusora (SP), onde narrava histórias, anedotas e piadas contadas no registro linguístico do caipira.

Em 1933, ainda nos seus primórdios, a Rádio Cultura (SP) contava com a participação de Vital Fernandes da Silva, o Nhô Totico (ADAMI; LONGHI, 2005), que fazia vozes de tipos paulistanos, sonoplastia e improvisações de diálogos nas narrativas por ele criadas (MAIA, 2019). Na Rádio Cultura (SP) apresentou “Vila do Arrelia” e “Escolinha da Dona Olinda”, migrando mais tarde para a Rádio América (SP).

No início da década de 1930, Ilka Labarthe, Marina de Pádua e Augusta de Queiroz Oliveira representavam uma mesma personagem, a Tia Lúcia, na “Hora Infantil” da Rádio Escola Municipal (RJ). Dentre elas, Ilka destacou-se pela forma como contava histórias. Na segunda metade da década de 1930, seu programa “O tapete mágico da Tia Lúcia” seria apresentado também pela Rádio Mayrink Veiga (RJ) (GOMES, 2017).

Com a inauguração da Rádio Tupi (RJ) em 1935, Silvia Autuori foi convidada a apresentar o programa “Tupi dos garotos” como Tia Chiquinha, também contando histórias. Em 1936, na mesma estação, participou da “Hora do Guri” (TESSER, 2009, p. 149). No final da década de 1940 dirigiu e atuou no programa “Curumins da Tupi”.

No ano de 1936 tinha início na Rádio Nacional (RJ) o “Programa dos garotos”, apresentado por Ismênia dos Santos (GOMES, 2017), a vovó da Rádio Nacional.

Em 1934, Ariosto Espinheira havia enfatizado nos capítulos 2 e 3 do seu livro “Rádio e educação” a importância das narrativas na educação das crianças pelo rádio, sobretudo por despertarem a imaginação e a curiosidade (ESPINHEIRA, 1934). Dois anos depois, Ariosto

assumiu o “Programa Infantil” pela Rádio Jornal do Brasil (RJ) e nele apresentou o quadro “Viagem através do Brasil” com narrativas de viagem, metodologia defendida em seu livro (COSTA, 2012, p. 128).

No ano de 1937, teve início o programa “Biblioteca no ar” na rádio Mayrink Veiga (RJ), também veiculado pela Rádio Nacional (RJ). Os *scripts*<sup>4</sup> de Genolino Amado eram apresentados por César Ladeira acompanhados de dramatização, sonoplastia e música.

Nos idos de 1937, Virgínia Rizzardi, a Tia Justina, assumiu na Rádio Cruzeiro do Sul (SP), o programa “Tia Justina”. Dois anos depois apresentou o “Programa da Carochinha”, pela Excelsior (SP), onde contava as suas histórias. Em 1938 foi a vez de Silvia Regina narrar na Rádio Cruzeiro do Sul (SP), no “Programa do garoto”.

Narrações literárias também tiveram espaço nos programas: “Ravengar” (1937) pela Rádio Excelsior (SP), escrito por Otávio Gabus Mendes; “As aventuras de Dick Peter” (1937), da Difusora (SP), com textos de Jerônimo Monteiro; e “Sítio de Dona Benta pelo Espaço” (1939), dirigido por Monteiro Lobato e apresentado por Sagramor Scuvero como Dona Benta, pela Rádio Cultura (SP).

Malba Tahan, “[...] participou em programas da Rádio Mayrink Veiga” (A POPULARIZAÇÃO, [s. d.]) e lecionou matemática na Rádio Nacional (RJ), a partir de 1941, na “Universidade do Ar”. É possível que em suas atuações no rádio tenha contado histórias, como fazia com frequência em palestras, conferências, aulas e entrevistas.

Em 1948, Sônia Regina deu início ao programa “Aladim e a lâmpada maravilhosa” pela Rádio Nacional (RJ), composto por narrativas de viagem que mesclavam narração e diálogos com técnicas de radionovela (GOMES, 2017). Também pela Nacional (RJ), Barbosa Jr. apresentou entre 1950 e 1951 “Histórias do vovô camarada”, com roteiro de Mário Faccini. No programa, o vovô narrava suas aventuras fantásticas dramatizadas com recursos de radionovela para o seu neto Bentinho (GOMES, 2017). Na mesma emissora se iniciava em 1955 o programa “Histórias do Tio Janjão: do tempo em que os bichos falavam”, em que Álvaro Aguiar narrava histórias escritas por Oranice Franco.

Também em 1955, a Rádio Record (SP) lançava “Histórias das malocas” com crônicas de Osvaldo Moles narradas e dramatizadas por Adoniran Barbosa (Charutinho) Mariamélia (Pafunça), Maria Tereza (Terezoca), entre outros (MAIA, 2019).

Na década seguinte estaria em pleno curso a popularização da TV, que aos poucos roubaria a cena do rádio, levando muitos artistas a migrarem para as telinhas.

---

<sup>4</sup> Termo corrente na Era do Rádio.



Deixemos, por ora, o Rádio, reconhecendo as tantas iniciativas posteriores ao período aqui contemplado, e passemos aos fonogramas, e em seguida à TV e à internet.

## **Nos discos**

Depois de longa pesquisa sobre cultura popular, o artista e folclorista Cornélio Pires gravou pelo selo Columbia. A coleção reuniu interpretações de vários gêneros musicais, além de narrativas com imitações, sotaques e vozes. Em 1929 gravou dezessete causos e anedotas com Sebastião Arruda. No ano seguinte, narrou outros dezessete ao lado de Arruda e Luizinho, incluindo “Estraguei a sapaiada”, destinado claramente ao público infantil. As produções fonográficas de histórias destinadas a crianças ganhariam força nas décadas seguintes, ainda que timidamente nos anos de 1930.

Destacam-se nesse período histórias de Malba Tahan gravadas em 1933 e do Capitão Furtado (Ariovaldo Pires) contadas ao lado da Tia Chiquinha (Silvia Autuori), em 1936. Nesse e nos anos seguintes, Pires também fez gravações solo e com a dupla Alvarenga e Ranchinho. Em 1937, Elisa de Rezende gravou a “História da formiguinha”.

No ano de 1934 foi gravado “O sapo dourado”, com música de Hekel Tavares, história de Martha Dutra e versos de Waldemar Henrique. A obra foi regravada em 1939 com narração de Magalhães Graça, acompanhando livro ilustrado por Alceu Penna.

Em 1943, Braguinha assumiu a direção artística do selo Continental. A partir de 1945 foram lançados vários discos com histórias. Seu sucesso conduziu à criação da “Coleção Disquinho”, com dezenas de títulos adaptados, interpretados por nomes da Era do Rádio, como Braguinha, Dalva de Oliveira, Carlos Galhardo, Os Trovadores e Radamés Gnatali, prensada posteriormente, de 1960 a 1983<sup>5</sup>, em compactos coloridos.

Em 1945 e 1947, Alvarenga e Ranchinho gravaram discos com histórias para crianças, enquanto a partir de 1950 o Elenco Rádio Teatral gravou vários fonogramas com narrativas destinadas ao público infantil. Também em 1950, Silvia Autuori, a Tia Chiquinha, iniciou uma série de registros fonográficos com histórias para crianças.

Na década de 1950, as produções se multiplicaram, incluindo textos da autoria de Dias Gomes e Cláudio Santoro gravados pelo Elenco Todamérica, e histórias gravadas por Bibi Ferreira, Álvaro Aguiar (o Tio Janjão), Dalmira, Marialma (Alma Cunha de Miranda), Saint Clair Lopes e Lúcia Benedetti, Tia Gladys e Elenco Tetral e a dupla Fuzarca e Torresmo, além

---

<sup>5</sup> A coleção foi remasterizada e relançada em CDs em 2001 pela *Warner Music*.

da narração do “Sítio do Pica-Pau Amarelo” por Júlio Gouveia com dramatização, e da narração de uma adaptação de “Vinte Mil Léguas Submarinas” feita por Walt Disney e gravada pelo Cast da Rádio Nacional, dentre tantas outras.

A partir da década de 1960, surgiram mais produções narrativas fonográficas, incluindo narrações para crianças feitas por figuras de renome como “Chapeuzinho Vermelho”, narrada por Silvio Santos em 1961, “Pedro e o Lobo”, contada por Roberto Carlos em 1970, “A história de Duque de Caxias” e “Aventura na selva encantada (Amazônia)”, narradas por Wilson Viana, o Capitão Aza, na década de 1970. Nessa mesma época, a Abril Cultural lançou a coleção “Historinhas de Walt Disney” com 48 fascículos acompanhados de disquinhos com histórias, gravados pela RCA.

Rolando Boldrin também gravou causos em seus discos, dedicando, em 1982, “Poemas do Som Brasil” apenas às narrativas. Saulo Laranjeira registrou causos em discos gravados desde 1985, e Geraldinho de Goiás gravou um LP de causos em 1994, entre outros tantos cantadores e contadores que registraram seus causos em fonogramas.

Com o advento do CD, prosseguiram as gravações de histórias, destacando-se as produções de Bia Bedran, Roberto Carlos Ramos, Roberto de Freitas, José Mauro Brant, Grupo Girasonhos, Geraldo Tartaruga, Renata Mattar e Giba Pedroza, Glauter Barros, Emmanuel Marinho, Jujuba e Ana Nogueira (Grupo Cantos do Rio), Edmilson Santini, Vanessa Castro, Grupo Aldeia, Álvaro Ottoni, Patrícia Lane, Paulo Freire, Margarida Baird, Cuidado que Mancha, Cia. Tempo de Brincar, Sandra Lane e Vilmar Silva, Marize Sarmento, Suzana Montauriol, Chico dos Bonecos, Mônica Leder Haber, Grupo Conta-Contos, entre outros.

## **Na tela**

A Era da Televisão se iniciou no Brasil com a inauguração da TV Tupi (SP), em 1950. No mesmo ano, Albano Pereira e Brasil José Carlos Queirolo (Fuzarca e Torresmo) apresentaram-se em programas da emissora. Não há registros de que contavam histórias na televisão, mas é possível que o tenham feito, considerando que narraram em discos.

Nesse período inicial e mais artesanal da TV, antes do uso do videoteipe, o mundo da fantasia ganhava espaço nos teleteatros infantis com adaptações de textos ficcionais brasileiros e estrangeiros (MEDEIROS, 2010) e de contos e lendas folclóricas, a exemplo dos programas adaptados por Tatiana Belinky com direção e narração de Júlio Gouveia: “Fábulas animadas” (1952-1956), “Sítio do Pica-Pau Amarelo” (1952-1963) e “Era uma vez”, que entre 1954 e 1962 passou a se chamar “Teatro da Juventude”. Todos pela Tupi (SP). Embora se caracterizassem

como radioteatro e não como contação de histórias, cada episódio desses programas se iniciava e terminava com Júlio Gouveia, que diante de uma estante e com um livro em suas mãos “[...] começava a contar a história” (MARIA, 2000, p. 67) e por fim a encerrava. Também eram correntes as narrações feitas pelas personagens do Sítio, como Dona Benta, Tia Nastácia e Tio Barnabé. Tanto que o ator José Francisco, Tio Barnabé da Tupi, após sua estada pela TV Excelsior (SP) entre 1964 e 1967, passou a contar histórias “[...] como Tio Barnabé, levando suas histórias e as histórias do Sítio do Pica-Pau Amarelo em frente, para as crianças e os fãs” (SOU REPÓRTER, 2012).

No programa “Passeando pela história”, escrito por Péricles Leal e Júlio de Lemos e exibido pela Tupi (SP) nos idos de 1954, uma “mãe” contava histórias mostrando o livro, enquanto o enredo era interpretado pelo palhaço Torresmo e por um elenco de atores mirins. “Ela mostrava a capa de um livro e o abria; ao terminar, fechava o livro e as crianças iam dormir” (MARIA, 2000, p. 77).

Em maio de 1955 estreou na TV Tupi (RJ) o programa “Gladys e seus bichinhos”, apresentado ao vivo por Gladys Mesquita Ribeiro, que “[...] contava histórias enquanto desenhava uma série de bichinhos de sua criação” (BUSETTO, 2016, p. 134). Segundo Maria (2000, p. 108), “Suas histórias, repletas de imaginação, surgiam a cada programa; ouve-se que nunca se repetiu”, ultrapassando mil episódios distintos. O programa também foi exibido pela Tupi de São Paulo, pela TV Itacolomi (MG) e entre 1963 e 1965 pela TV Excelsior (SP).

O primeiro programa exibido pela TV Globo (RJ) na sua inauguração em 1965 foi o “Uni Duni Tê” apresentado pela professora Fernanda Barbosa Teixeira, a Tia Fernanda, que contava histórias e ensinava numa sala de aula para as crianças com quem atuava. No mesmo dia começava na Globo (RJ) o programa “Capitão Furacão”, personagem interpretado por Pietro Mário, que “[...] fumava seu inseparável cachimbo, e estava sempre alisando a barba enquanto contava aos seus grumetes as “fantásticas” histórias marítimas” (MARIA, 2000, p. 116, grifo da autora). O primeiro deles foi ao ar até o fim de 1968 e o segundo até o final de 1970, conforme o site Memória Globo.

Em 1968 começava pela Tupi (RJ) o programa “Capitão Aza”, apresentado por Wilson Viana durante onze anos. Embora não haja referências à narração oral no programa, considero possível em razão das histórias gravadas em discos pelo apresentador.

Registro a participação de Malba Tahan também em programas televisivos na “[...] TV Tupi e no Canal 2 [Cultura], de São Paulo” (A POPULARIZAÇÃO, [s. d.]). É provável que também tenha contado histórias, como era corrente em suas aparições públicas.

De 1977 a 1990, o programa “Bambalalão” foi exibido pela TV Cultura (SP) com a participação de vários contadores de histórias, como Fiorentino Martino Filho (o Tio Fiore), Helen Helene, João Acaiabe e Gigi Anhelli, também apresentadora do programa.

Fora do eixo Rio-São Paulo, destaca-se, em 1979 e 1980, o programa “Contando Histórias”, apresentado por Gilka Girardello na TV Educativa de Porto Alegre.

Em 1981, Rolando Boldrin, iniciou o programa “Som Brasil” pela Rede Globo (RJ), valorizando a cultura tradicional, inclusive os causos. Em 1984, apresentou o “Empório Brasileiro” pela TV Bandeirantes (SP). Em 1989, no SBT (SP), comandou o “Empório Brasil”, que a partir de 1997 seria exibido pela TV Gazeta (SP) como “Estação Brasil”.

Desde 2005, o programa de Boldrin, “Sr. Brasil”, é exibido pela TV Cultura (SP).

Programas semelhantes, também com causos, surgiram em emissoras ou redes locais, como “Frutos da terra”, apresentado por Hamilton Carneiro de 1983 a 1985 pela TV Anhanguera (GO), Rede Globo, e desde então pela TV Serra Dourada (GO), Rede SBT; e “Arrumação”, pela Rede Minas (MG), conduzido por Saulo Laranjeira desde 1987.

Em 1987, estreia pela TV Educativa (RJ) o programa “Canta conto”, apresentado por Bia Bedran com brincadeiras, canções folclóricas, contos populares e histórias da literatura infantil, exibido até o ano de 1994 (BEDRAN, 2010).

Também entre os programas infantis, “X-Tudo”, exibido entre 1992 e 2002 pela TV Cultura (SP), teve como contadores de histórias Raquel Barcha, a Sherazade, e, a partir de 1996, Oscar Simch, o Sultão.

O programa “Rá-Tim-Bum” esteve no ar de 1990 a 1994 pela TV Cultura (SP). Nele, o quadro “Senta que lá vem história” destacou-se por apresentar histórias contadas com objetos por Ilana Kaplan, Bia Bedran, Helen Helene, Arthur Kohl, entre outros.

Em 1995 teve início o programa “Lá vem história”, exibido em intervalos da programação da TV Cultura (SP), no ar por dois anos, com narrativas de Ilana Kaplan, Bia Bedran, Valdeck de Garanhuns e Oscar Simch.

Ainda na TV Cultura (SP), Rosi Campos atuou como Morgana, a bruxa contadora de histórias e Patrícia Gaspar como Caipora Régia, narradora de histórias folclóricas no programa “Castelo Rá-Tim-Bum”, veiculado entre 1994 e 1997.

De 2002 a 2004, a apresentadora Xuxa narrou histórias com dramatizações no quadro “Cantinho das histórias” do programa “No mundo da imaginação”, da TV Globo (RJ) registrados posteriormente nos DVDs “Xuxa e o mundo da imaginação: era uma vez e clipes da Xuxa – Vol. 1” e “Xuxa e o mundo da imaginação: era uma vez – Vol. 2”.



Retornando à linha dos causos, o Canal Futura produziu entre 2004 e 2008 a série “Vou te contar”, com causos, lendas e mitos de várias regiões brasileiras. A apresentação dos causos do Rio Grande do Sul foi conduzida por Werner Schünemann, os causos maranhenses foram apresentados por Zeca Baleiro, e as lendas brasileiras ficaram sob o comando de Fernando Alves Pinto. Participei de quatro episódios da série, contando lendas e causos em: “Pássaro de Fogo”, “Pata”, “Pé Redondo” e “Mulher de Branco”.

Entre 2009 e 2016, a TV Brasil exibiu o programa “ABZ do Ziraldo”, que levou à tela vários narradores, dentre os quais: José Mauro Brant, Rosana Montalverne, Glauter Barros, Danielle Fritzen, Álvaro Ottoni, Jujuba e Ana Nogueira, Zé Bocca, Rogério Andrade Barbosa, Cia. Cirandeira, Grupo Confabulando, Ilana Pogrebinschi, Escuta Só, Baú que Conta e Canta, Grupo Mosaicos, Suzana Nascimento, Daniela Fossaluzza, Cristiane Tavares, Aressa Rios, Christian Macedo.

Em 2011, tinha início o “Quintal da Cultura”, programa que, em plena atividade, abre espaço para contadores de histórias no quadro “Era uma vez no quintal”. Entre tantos outros contadores de histórias, se apresentaram no programa: Giba Pedroza, Cris Gouveia (também atua no programa como Teobaldo), Clara Haddad, Kátia Pecand, Cia. Contos e Cantos (Gislaine Caitano e Ivani Magalhães), Kelly Orasi, Abigail Conta Mais de Mil, Kiara Terra, Fernando Viacava, Yohana Ciotti.

No que diz respeito às produções de vídeo para reprodução assíncrona na Era da TV (VHS e DVD), destacam-se as produções de Roberto Carlos Ramos, Priscila Camargo, Bia Bedran e Cléo Busatto. Também são dignos de destaque: a coleção de DVDs “Lá vem história: histórias do folclore brasileiro”, da TV Cultura, com histórias de Bia Bedran, Ilana Kaplan, Oscar Simch e Valdeck de Garanhuns; os vídeos “Contadores de Histórias” (1993) com participação de José Mauro Brant, Lúcia Fidalgo, Ana Beatriz Salgado, Fabiana Lima, Nanci Nóbrega, entre outros, coordenados por Francisco Gregório Filho (Realização; Casa da Leitura/ FBN/ UERJ); e o documentário “Histórias” (2006), do qual participei, produzido por Benita Prieto, com direção de Paulo Siqueira. Seus “extras” apresentam histórias completas narradas por Rodorin, Inno Sorsy, Coletivo Fábula (Carles García e Francisco Nicolas), Grupo Morandubeté (Eliana Yunes, Benita Prieto, Celso Sisto e Lúcia Fidalgo).

## **Nas redes**

Chegamos ao início da Era da Internet, a fileira de poltronas do trem da história localizada imediatamente à frente da nossa.

Na época da internet discada e da lenta transmissão de dados, era comum o uso dos CD-ROMs, mídias interativas que traziam textos, vídeos e áudios em um CD. Destacam-se, nessa categoria, as produções de Cléo Busatto e de Roberto Carlos Ramos.

Na década de 2000, não era fácil subir um vídeo ou um áudio ou mesmo obter suporte para disponibilizá-los na internet. Embora muitas pessoas possuíssem e-mails, blogs e fotologs, o uso de plataformas de vídeo não era corriqueiro como hoje.

Em 1999 surgia o Blogger, que permitia criar páginas (sem suporte para áudio e vídeo) e referenciá-las em links mesmo sem se dominar a linguagem de programação.

No ano 2000, o MySpace já permitia postagem de áudios. No entanto, a preponderância do tema musical se sobrepôs a outros gêneros textuais como histórias e audiobooks.

Em 2002 surgia com o Fotolog a possibilidade de postar fotos e comentar. Devido ao seu limite diário de cadastros, nasce como alternativa o Flogão, em 2004, no Brasil.

O Orkut, criado em 2004, tornou-se uma boa ferramenta de divulgação da nossa arte ao permitir postar fotos, comentar, criar comunidades, e adicionar mil contatos por perfil. Somente em 2012 o Facebook ultrapassaria o Orkut em número de usuários no Brasil.

Em 2005, o YouTube nasceu como alternativa para hospedar vídeos, sendo transcrito em português para o Brasil somente em 2007. A partir de 2011 permitiu *lives* síncronas.

A alternativa para o contador de histórias que quisesse publicar áudios ou vídeos era assumir os gastos com registro e manutenção do domínio, da hospedagem e do site.

Em 2005, lancei o Portal “Roda de Histórias”, com arte de Hélio Mattos Jr., e desenvolvimento de Alexandre Fidelis. Além de agenda de eventos, links para sites, artigos, textos acadêmicos, histórias para ler, fórum, resenhas e dicas de livros infantis e sobre narração, o site oferecia suporte para áudio. Um *player* hospedava histórias de contadores e permitia que fossem escutadas remotamente de modo assíncrono.

A divulgação quinzenal por *mailing*, que chegou a vinte mil contatos, alcançava pessoas que efetivamente visitavam o Portal em busca de conteúdo especializado. Todo o material era publicado mediante autorização. A seção “Vozes”, com áudios disponíveis para escuta imediata, hospedou histórias de Elaine Busato, Sandra Lane, Bia Bedran, Elisa Franchiani, Álvaro Ottoni, Geraldo Tartaruga, Roberto de Freitas, Edmilson Santini, Emmanuel Marinho e Patrícia Lane, além das narrativas tradicionais de Bernardo Borges Cardoso e Geni de Oliveira Ramos.

Considerado o maior Portal sobre a arte de contar histórias do Brasil, o site foi apresentado em eventos no Brasil e no exterior, e recebeu o Prêmio Culturas Populares 2007, do Ministério da Cultura. A “Roda de Histórias” permaneceu no ar até 2011.

Na década de 2010 as redes sociais se multiplicaram. Também ficou mais fácil assistir e postar vídeos e áudios nas grandes plataformas. Hoje é possível fazer *lives* e *stories* tendo nas mãos apenas um celular conectado. Basta entrarmos nas redes para nos depararmos com histórias narradas remotamente nas modalidades síncrona e assíncrona.

Chegamos, pois, ao momento atual, à fileira de poltronas do trem em que viajamos, e que dispensa maiores apresentações. Em alguns anos poderemos retomar este nosso instante histórico com olhar distanciado. Por ora nos cabe vivê-lo e sobre ele refletir, atentos ao passado que nele desaguou e ao trem da história de que fazemos parte.

### **Para isso fomos feitos**

Nesse nosso curto passeio pela memória, lançamos o nosso olhar apenas poucas fileiras adiante em nosso vagão no trem da história, e já tivemos muito do que lembrar.

Talvez seja esse um caminho plausível para prosseguirmos nas trilhas da narração remota: buscarmos conhecer ao menos os nossos colegas de vagão que no último século desbravaram essa tão recente (e não remota) forma de narrar: a remota.

Reconhecendo os que nos antecederam, poderemos contar essa história aos próximos companheiros de viagem para que eles futuramente lembrem-se não apenas desses que foram os pioneiros da narração remota, mas para que eles também se lembrem de nós, meros elos de uma cadeia ancestral. Afinal, “Para isso fomos feitos / Para lembrar e ser lembrados” (MORAES, 1986, p. 394).

### **Referências**

**A POPULARIZAÇÃO da matemática: 1937-1957.** Biografia Júlio Cesar de Mello e Souza, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.malbatahan.com.br/biografias/1937-1957/>>. Acesso em: 24 out. 2018.

ADAMI, Antonio; LONGHI, Carla Reis. O rádio com sotaque paulista: Rádio DKI “A voz do Juqueri”. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 28. 2005, Rio de Janeiro. **Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.** Rio de Janeiro: Intercom, 2005. NP: 06 - Rádio e Mídia Sonora. p. 1-10. Disponível em: <<http://intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1927-1.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BEDRAN, Beatriz Martini. **Ancestralidade e contemporaneidade das narrativas orais: a arte de cantar e contar histórias.** 2010. 129 f. (Mestrado em Ciência da Arte) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Arte. UFF, Niterói.

BUSETTO, Áureo. Um polígrafo na telinha: o humor televisivo de Millôr Fernandes (1959-1965). *ArtCultura*. Uberlândia, v. 18, n. 32, p. 131-151, jan./jun. 2016.

CORREIO PAULISTANO. Radiotelephonia: Sociedade Radio-Educadora Paulista. **Correio Paulistano**. São Paulo, ed. 23105. p. 5. 04 dez. 1927.

COSTA, Patrícia Coelho da. **Educadores do rádio**: concepção, realização e recepção de programas educacionais radiofônicos (1935-1950). 2012. 280 f. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. USP, São Paulo.

ELECTRON. Rádio Sociedade Do Rio De Janeiro: programma da primeira quinzena de fevereiro. **Electron**. Rio de Janeiro, Gráfica Ypiranga, anno I, n. 1, p. 4-6, 01, fev. 1926.

ESPINHEIRA, Ariosto. **Rádio e educação**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1934.

GOMES, Vânia Almeida. A produção radiofônica para crianças: um estudo sobre o papel educativo da Rádio Nacional do Rio de Janeiro. In: BIANCO, Nélia del; KLÖCKNER, Luciano; FERRARETTO, Luiz Artur (Orgs.). **80 anos das rádios Nacional e MEC do Rio de Janeiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. p. 97-114.

MAIA, Marta. **Narrativas radiofônicas**: memórias da comunidade radioouvinte paulista (1930-1950). Belo Horizonte: Editora Catarse, 2019.

MARIA, Lara. **50 anos de televisão**: um inventário da programação infantil. 2000. 231 f. (Mestrado em Comunicação Social) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

MEDEIROS, Sandra Cristina de. **O reino do faz-de-conta na e da TV**: o teleteatro infantil de Jotta Barroso. 2010. 301 f. (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras. PUC-Rio, Rio de Janeiro.

MORAES, Vinícius. Poema de Natal. In: MORAES, Vinícius. **Poesia completa e prosa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova. Aguilar, 1986, p. 394.

SOU REPÓRTER. Ator que interpretou Tio Barnabé no Sítio do Pica Pau Amarelo da TV Tupi mora em Limeira. **Sou repórter**: site laboratório do curso de jornalismo da Unimep. 22 dez. 2012. Disponível em: <<http://soureporter.com.br/ator-que-interpretou-tio-barnabe-no-sitio-do-pica-pau-amarelo-da-tv-tupi-mora-em-limeira/>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

TESSER, Tereza Cristina. **De passagem pelos nossos estúdios**: a presença feminina no início da rádio no Rio de Janeiro e São Paulo 1923-1943. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2009.

VALE, Rubinho. Trem da história. In: VALE, Rubinho. **Viva o povo brasileiro**, 2000 [1 CD, Faixa 4].

## Webgrafia

[www.canaltech.com.br](http://www.canaltech.com.br)



[www.cultura.uol.com.br](http://www.cultura.uol.com.br)  
[www.discografiabrasileira.com.br](http://www.discografiabrasileira.com.br)  
[www.infantv.com.br](http://www.infantv.com.br)  
[www.memoriaglobo.globo.com](http://www.memoriaglobo.globo.com)  
[www.memorialdatv.com.br](http://www.memorialdatv.com.br)  
[www.museudatv.com.br](http://www.museudatv.com.br)  
[www.radios.ebc.com.br](http://www.radios.ebc.com.br)  
[www.retrov.uol.com.br](http://www.retrov.uol.com.br)  
[www.tecmundo.com.br](http://www.tecmundo.com.br)  
[www.tvbrasil.ebc.com.br](http://www.tvbrasil.ebc.com.br)

## CAPÍTULO 3

### UM MOMENTO PARA REFLETIR A REINVENÇÃO DA ARTE NARRATIVA

*Elaine Cristina Villalba de Moraes*  
(Contadora de Histórias)

#### **Introdução**

O grande poeta Brasileiro Mario Quintana (2008, p. 59) dizia que: “Durante as belas noites de tempestades os relâmpagos tiram radiografias da paisagem”. De repente, no momento atual, um clarão revela aos nossos olhos uma nova paisagem social e tecnológica que vem provocando mudanças na Arte e na Cultura há algum tempo. Com o advento da Pandemia no ano de 2020 a aceleração dessas mudanças trouxe um novo cenário para a Arte Narrativa que será analisado nesse artigo à luz desse momento relâmpago, refletindo a Reinvenção da Arte Narrativa como um processo contínuo de uma Arte Milenar que transcende juntamente com as conquistas e criações humanas ao longo do tempo.

#### **Reinvenções de uma Arte Milenar**

Nada do que foi será  
De novo do jeito que já foi um dia  
Tudo passa, tudo sempre passará  
A vida vem em ondas  
Como um mar  
Num indo e vindo infinito  
Tudo que se vê não é  
Igual ao que a gente viu há um segundo  
Tudo muda o tempo todo no mundo  
Não adianta fugir  
Nem mentir  
Pra si mesmo agora  
Há tanta vida lá fora  
Aqui dentro sempre  
Como uma onda no mar  
Como uma onda no mar  
Como uma onda no mar  
Como uma onda no  
(Lulu Santos- Zensurfismo)

Pensar a palavra *reinventar* nos remete a ideia de fazer algo novo a partir daquilo que já existe, de um jeito diferente, algo que vai e que volta ‘...*como uma onda no mar*’, que vem e

que volta, porém jamais sendo a mesma onda. A letra da música de Lulu Santos nos toca uma verdade universal, pois *‘tudo passa, tudo sempre passará’*, o que não quer dizer que as coisas deixarão de existir, principalmente quando se trata de Arte Narrativa. O filósofo pré-socrático, Heráclito, já afirmava que um rio que passa não é o mesmo num piscar de olhos, tudo é mutável, porém outro filósofo contemporâneo seu, Parmênides, dizia que havia algo imutável na natureza. Inquestionavelmente ambos estavam próximos da verdade, pois as mudanças estão aí em todas as histórias, no universo das estrelas, à anos luz de distância os astros estão mudando, e aqui, tão próximo a nós, vemos nosso dia-a-dia se alterar pelo clima, pelas leis, pela tecnologia e até por um vírus. No entanto, ainda assim, o sol nasce e se põe todos os dias, as noites tem estrelas, a Lua nunca atropela uma fase, as pessoas, plantas e animais ainda nascem e se reproduzem. E assim, as histórias de vida se repetem, mesmo que de um jeito diferente. Esse algo que não muda, é *‘...a vida que vem em ondas como um mar’*.

### **A essência da Arte Narrativa diante da ideia de Reinvenção**

*‘Não adianta fugir’* quando algo novo acontece, pois dentro da gente *‘a vida vem em ondas como no mar’*, e nos liga a um oceano de ideias, realidades e infinitas possibilidades, *‘há tanta vida lá fora...’*.

Ao artista parece algo intuitivo pegar uma dessas ondas, surfar e experimentar a vida pulsando, sentir-se em movimento, buscando determinado domínio enquanto abstrai as sutilezas de cada uma delas. Ele cria e recria observando aquilo que chega às agitadas ondas e sua nova Arte é levada pelas correntezas oceânicas da cultura, visitando outras terras, outros mares, *‘Num indo e vindo infinito’*...

Aquele que cria ou trabalha com Narrativas abriga o espírito sensível capaz de captar e transformar coisas da vida, belas ou trágicas, em obras de Arte. Seu produto é a metáfora, que traduz desejo, emoção, mistério, tem saberes e sabedorias, fala do real e da realidade. Segundo Paul Ricoeur as Narrativas possuem a gênese da ideia de tempo e das relações sobre sentimentos que são absorvidos pela cultura. As narrativas ajudam as pessoas a se situarem no tempo e no espaço que elas vivem, e isso não é algo accidental, acontece porque o artista da palavra é um agente catalisador dos acontecidos no tempo.

Ao silêncio da Antiguidade seguiram-se as fábulas dos poetas; é às fábulas os escritos que possuímos. Assim, entre os recessos da Antiguidade e a memória e evidência dos séculos que se seguiram,

desceu como um véu de lendas o qual se interpôs entre o que pereceu e o que subsistiu. (BACON, 2002, p. 17).

Assim como as histórias se renovam com o tempo, a forma de contá-las também se atualiza e adquire nova estética. Para refletir a Reinvenção da Arte Narrativa como um processo contínuo, é preciso lembrar que a voz foi o principal recurso para nomear coisas e transmitir ideias. Os primeiros narradores faziam uso da Oralidade, eram reconhecidos como guardiões da memória, respeitados e poupados da morte mesmo pelos inimigos em guerra, pois seus corpos eram o substrato vivo da história e da cultura de um povo. Esses Narradores, antes da revolução da escrita, eram considerados sábios detentores de conhecimentos humanos, divinos, reais ou mágicos. A oralidade foi tão essencial à preservação da vida humana, que o homem desejou materializar a voz do pensamento e das memórias, a fim de não serem apagadas com o tempo e pudessem ser conhecidas pelas gerações futuras.

Tão rápido quanto um relâmpago, uma viagem no tempo nos faz constatar que de fato as narrativas orais nunca deixaram de existir, mas essa voz que narra foi ganhando outras formas de expressão com o tempo e novos inventos. Essa história de transformação começou há milênios quando o homem percebeu que poderia representar seus acontecimentos, como as caçadas dos homens primitivos, em desenhos nas paredes de cavernas. Mas tão importante quanto a descoberta do fogo, foi a grande invenção da escrita por volta de 3.500 anos a.C. atribuída aos povos Sumérios na Mesopotâmia. O sociólogo Ong (1998) diz que *A Cultura da Escrita*, revolucionou a humanidade, pois se tornou a principal interface do conhecimento humano. Desde então, todo homem que nasce precisa dominar uma língua e uma linguagem escrita para ler e registrar conhecimentos, pensamentos e histórias. No passado o homem entalhou palavras em pedras, madeira, depois criou o papiro e a caneta com tinta, até que Johann Gutenberg, no século XV, inventou a imprensa. Depois disso a revolução da escrita foi intensificada, pois tornou possível a reprodução de obras literárias e científicas que passaram a circular com mais facilidade.

Nesse contexto de contínua produção de conhecimento e transformação da sociedade, Ong (1998) analisa que o Narrador Oral nascido dentro da *Cultura da Escrita* já é um novo tipo de Narrador, pois o seu conhecimento advém de fontes literárias, e em muitos casos sua grande intimidade com a palavra o faz também contista escritor. Essa análise permite reconhecer o perfil do Contador de Histórias de nosso tempo, que passam horas pesquisando contos para transformá-los em Arte Narrativa Oral e também escrita. O Narrador Oral passou a ser um artista intérprete do conto escrito. Não como no teatro, nem repetindo as palavras do livro ou texto, mas recontando com seu espírito, com sua arte. Ele é artista porque dá vida a um conto e



o torna único a cada vez que reconta. Por sua vez, este *Novo Narrador da Cultura da Escrita*, cria pontes que aproximam o ouvinte ao conto escrito, e este é um dos motivos pelo qual a Arte Narrativa passou a fazer parte de atividades em espaços culturais literários, Bibliotecas, Livrarias e escolas de Educação Infantil, etc.

Seguindo a lógica da percepção que A Cultura da Escrita revolucionou toda a forma de conhecimento humano e das relações humanas, vamos refletir a Arte Narrativa no contexto atual, cuja revolução cultural está acontecendo a passos largos e velozes com o avanço das Ferramentas Midiáticas e Tecnologias de Comunicação. A Oralidade e a Escrita são as estruturas básicas para transmissão do conhecimento, mas hoje elas pegam carona nas ondas no ambiente cibernético e com elas um tsunami de transformações inclusive na Arte Narrativa. Há pouco mais de um século, a sétima arte levava milhões de pessoas aos cinemas para assistirem histórias filmadas, os filmes. Em seguida, vieram o rádio e a TV que foram ocupar o centro da sala das casas das famílias que se reuniam no horário das novelas em capítulos que duravam meses. E alguns canais apresentavam Contadores de Histórias, que, aliás, foi através dessa mídia que minha geração conheceu Narradores de Histórias na televisão dos anos 1980.

Hoje temos cinema, rádio, TV, e o ambiente virtual da Internet que amplia todas as possibilidades para produtores e consumidores de Arte e Cultura. Nesta nova estrutura toda cultura pode ser armazenada, documentos, livros, fotos, imagens, filmes, músicas, museus inteiros, sons, vídeos, etc... E o acesso a tudo isso só depende do desejo do consumidor estético, e que não depende mais de um horário específico como os programas de TV, pois tudo está na palma da mão literalmente.

A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados em novas configurações sociais. (LÉVY, 1998, p. 17).

Estamos em plena revolução cultural pelas vias dos ágeis aparelhos de telecomunicação. As ferramentas e aplicativos disponíveis nesses meios, reconfiguram o tempo, a distância, as relações do homem com o mundo. Nesse novo cenário, as ondas que não param de trazer as novidades afetam as formas de se fazer e de transmitir a Arte Narrativa. Para citar como exemplo, qual contador de Histórias nunca ouviu a coleção *Disquinho* as lindas histórias em disco de vinil, escritas por João de Braga “O Braguinha”? E quantos Contadores de Histórias também investiram sua arte em gravações de CDs e DVDs? Hoje já não existam mais toca-discos nos lares, mas qualquer pessoa pode escutar histórias da *Coleção Disquinho*

acessando um canal no Youtube. Hoje podemos assistir a Contação de Histórias ou a Mediação de Leitura de um colega Contador de histórias de qualquer canto do Brasil e do Exterior, se ele disponibiliza suas criações em um canal da Internet.

É precisamente devido a sua diversificação, multimodalidade e versatilidade que o novo sistema de comunicação é capaz de abarcar e integrar todas as formas de expressão, bem como a diversidade de interesses, valores e imaginações, inclusive a expressão de conflitos sociais. (CASTELLS, 1999, p. 461).

Outro ponto a ser levantado é sobre a prática e transmissão da Arte Narrativa. Vale a pena mencionar que a Contação de Histórias, outrora presente nos Saraus Artísticos em espaços reservados à Nobreza, ganhou reconfiguração mais popular no final do século passado e passou a fazer parte de espaços públicos e privados conquistando o público infantil e adulto. Estes eventos estiveram em alta na Europa por volta dos anos 1990, sobretudo na França. Conforme analisa Patrini (2005), com o paradigma homem-máquina, foi necessário pensar em humanização. Nesse cenário, as Narrativas Orais ressurgem por uma nova forma de atuar do Contador de Histórias, uma forma que ainda perdura. Esse novo Contador de Histórias fez a Renovação do Conto para preencher uma lacuna do homem pós-moderno, carente de significados para sua vida, de sonhos, com vontade de se aproximar de suas raízes e humanidades.

Segundo Patrini (2005), no Brasil não havia esse tipo de Narrador, e somente em meados dos anos 1990 é que surgiram as primeiras pesquisas sobre a oralidade e o aparecimento de grupos de estudantes universitários, artistas e músicos entusiastas, que passaram a difundir a arte. Após o ano de 2000, vimos a realização de vários Festivais, Simpósios Internacionais e Encontros Regionais e Nacionais de Contadores de Histórias organizados por Mestres Contadores, escritores, docentes universitários e muitas editoras também participavam. Estes eventos tinham como modelo os festivais Literários e de Histórias que aconteciam em outras partes do mundo. E foram importantes para apresentar à sociedade brasileira a Oralidade ativa que existia em nossas terras, Contadores ‘Raízes’, e a nova classe de Artistas e Profissionais da Arte Narrativa. Como eu, muitos Contadores foram conhecer os caminhos pelos quais se dá a formação de um Contador de Histórias, nestes encontros. Ainda hoje, participar dos Festivais e Encontros de Contadores de Histórias, é a melhor oportunidade para conhecer a Arte Narrativa e suas múltiplas interfaces, vozes e culturas.

O fator Mídia-Tecnologia trouxe oportunidades para a transmissão da Arte Narrativa no Brasil. Pensar num evento de Histórias sem estar presente era algo fora do contexto vinte anos

atrás. Já em 2010, os grandes Simpósios Internacionais faziam transmissão *on-line* ao vivo em plataformas virtuais. Um avanço em termos de disponibilidade, contudo, só participavam das Oficinas quem estivesse presente no evento. Era uma forma de garantir público, já que os oficinairos convidados, Mestres consagrados do Ofício, atraíam significativamente inúmeros participantes.

No Simpósio Internacional de Contadores de Histórias do Rio de Janeiro em 2010, uma Rede Internacional de Contadores de Histórias já era uma realidade. Muitos Contadores de Histórias do Brasil e do Mundo, cuja atividade na Arte era reconhecida, foram aceitos na RIC-Red International de Cuenta Cuentos. Com sede na Espanha, a rede tornou-se por muito tempo, referência para divulgar todos os eventos relacionados a Arte Narrativa no mundo. Esta rede também criou uma ação global com histórias, que ainda se repete todos os anos no dia 21 de junho, “Histórias para Cambiar el Mundo”. O convite chega por e-mail com um tema sugestivo aos Contadores. Ao abraçar a causa, no dia 21 de junho, Contadores de Histórias de muitos países contam contos para transformar o mundo, nas praças, ônibus, biblioteca, escola, não importa o lugar. Uma ação global, cuja organização não para por aí, pois ao final do dia, centenas de contadores de histórias enviam as fotos, vídeos e as histórias que contaram para serem compartilhados e publicados no site e blog da RIC. De lá para cá, não paramos de conhecer Contadores de Histórias surfando em ondas virtuais, por suas páginas, blogs, face book, instagram, canais de vídeos e até mesmo oferecendo cursos de formação na Arte Narrativa on-line.

Apesar da cultura e da sociedade viverem em contínuo processo de transformação em função das novas tecnologias, muitas coisas ainda são realizadas de forma tradicional. A medida que os costumes e resistências vão cedendo para as facilidades ofertadas pela tecnologia, a Arte Tradicional torna-se rara e por isso mais valiosa. O importante é saber fazer uso da tecnologia para que a Arte Milenar das Narrativas, ainda que ganhe versões atualizadas no seu tempo mantenha em sua essência a sua nobre função de encantar e humanizar.

### **Vivências de uma Narradora de Histórias no ano de 2020**

A partir daqui o texto ganha algumas linhas na primeira pessoa, para que esta Contadora de Histórias narre suas experiências durante o ano de 2020.

Com o impacto das medidas necessárias para conter a Pandemia causada pelo Covid-19, os Contadores de Histórias do Brasil e do mundo viram suas vidas e suas agendas profissionais virarem de cabeça para baixo. A nova realidade assombrada pelo medo da morte,

fez represar planos e sonhos. De súbito, como num conto de fadas, viramos estátuas, fomos encapsulados e passamos a viver de um modo desconhecido, assistindo aquilo que nos mostravam pelas janelas-telas a espera de uma palavra mágica que nos retirasse o feitiço desta página da história.

Mas a *vida vem em ondas*, e entre uma onda de medo e outra aparecem ondas de coragem e criatividade. O biólogo evolucionista Charles Darwin dizia que a vida sempre encontra um meio, e para Nietzsche, filósofo alemão, é em situação de infortúnio que surge a vontade de potência, ou seja, o desejo de superação que nos faz crescer. Este é o trunfo do ser humano, tão presente em todas as boas histórias que contamos: tudo pode ser superado pela magia do amor, da inteligência e da criatividade.

### **1ª Semana do Contador e Contadora de Histórias de Campinas**

Dois sonhadores da Arte Narrativa, eu – Nani - e o Contador de Histórias Ulisses Junior, estávamos animadíssimos organizando a 1ª Semana do Contador e Contadora de Histórias de Campinas, um evento que começou a se desenhar em novembro de 2019 quando foi oficializada a data 20 de março como Dia Municipal do Contador e Contadora de Histórias. Ulisses já havia organizado Festivais Literários em 2018 e 2019, e os Encontros ‘Vila de Histórias nas Terras do Boi Falô’ em 2008 e 2009. Eu organizei em 2017, pela Pró-reitora de Extensão da Unicamp o ‘1º Encontro Nacional de Contadores de Histórias da Unicamp’ que atraiu mais de 300 participantes de 38 cidades de norte a sul do Brasil. Juntamos nossas experiências e sonhos pela Arte de Contar Histórias e para realizar mais um evento importante para a Cultura de nossa cidade. Contudo, a notícia do decreto sobre o isolamento social em decorrência da pandemia, nos chegou à véspera do primeiro dia do evento, 16 de março de 2020.



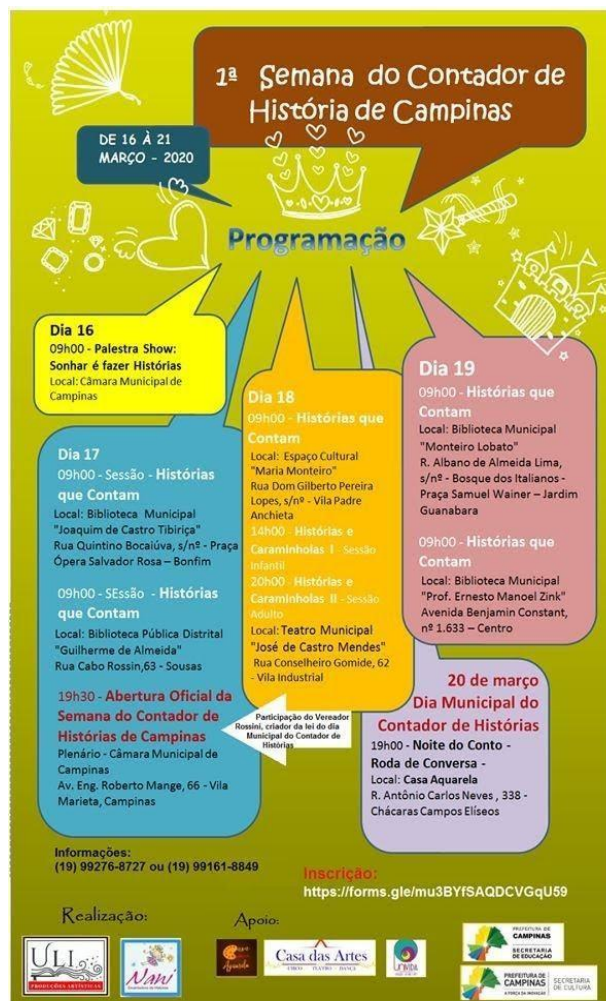


Figura 1: Cartaz da 1ª Semana do Contador de Histórias de Campinas

Fonte: <http://naniencantadora.blogspot.com/2020/03/1a-semana-do-contador-de-historias-de.html>

Primeiramente ficamos atônitos diante de algo tão inesperado. No ritmo que estávamos ansiosos pelas atividades do evento, foi difícil parar e acreditar no que estava acontecendo. Mas era preciso assimilar que havia um monstro invisível à solta e tínhamos que nos proteger e proteger os outros. Eu fiquei bem triste, chorei de verdade por suspenderem as atividades do evento, pois seria a primeira vez que os Contadores de Histórias de Campinas iriam comemorar uma data Municipal dedicada à nossa Arte. Também ficava imaginando a frustração das crianças que estavam sonhando em ir de ônibus para o Teatro e assistir os Contadores de Histórias. Os livros intocados nas Bibliotecas, nosso cenário encostado, os cartazes prontos, nossas malas de histórias fechadas e nossa voz presa... - Isolados do público até quando? Até quando? Eu e Ulisses tínhamos expectativas para o segundo semestre, mas nas notícias que chegavam foram minando nossa esperança de realizar a 1ª Semana do Contador e Contadora de Histórias de Campinas no ano de 2020. E cada qual no seu canto em isolamento, ficamos

tentando elaborar as mudanças, conscientes das medidas necessárias para conter a pandemia, mas talvez pelo choque que foi ter o evento cancelado na véspera, não conseguimos investir a tempo numa remodelagem do evento, pois as nossas parcerias também estavam se reorganizando em suas atividades.

### **Criando um canal de histórias no Youtube**

Depois do primeiro impacto, parte de mim aceitava, parte de mim negava que o mundo tivesse mudado tanto por causa de um vírus. Talvez fosse porque eu amava a minha vida e vivia fazendo as coisas que eu gostava. Aos poucos aceitei a nova realidade, mas como fazer minha Arte? Como tirar o gosto amargo dos cancelamentos, enfim, como viver sem Contar Histórias? *‘... como pode um peixe vivo viver fora da água fria, como poderei viver? Como poderei viver, sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia.’*

Viver sem contar histórias? Não! Com o passar dos dias dei-me conta que o isolamento não era social, pois nos dias atuais, distanciamento é apenas físico e podemos continuar nos comunicando pelas redes, celulares, internet. De repente, vinha à lembrança o magnífico João Acaiabe contando histórias na tela da TV Cultura e fiquei imaginando se eu não seria capaz de gravar algumas histórias que pudessem levar alegria e mensagens de esperança naquele momento tão difícil.

Então, como eu não podia mais atender meus pacientes na Clínica, só por Whatsapp, Zoom ou Skype, resolvi usar meu tempo e a Clínica de Histórias para tentar criar o canal de histórias da Nani, um sonho antigo, mas sempre adiado. As primeiras histórias que gravei foram com meu celular apoiado em cima de uma pilha de livros, o resultado não foi ruim, mas precisava de melhorias. Comecei trazendo uma câmera fotográfica melhor, mudei a iluminação da sala, verifiquei os horários de maior silêncio nas redondezas. Também tive que aprender a editar as gravações para que tivessem uma cara de produção, de filmagem, e eu não tinha mais do que o Windows Live Movie Make do meu velho notebook. Meu consultório se transformou num estúdio, no lugar de quadros havia cenários de Contação de Histórias, e a cada história que eu gravava e publicava eu aprendia um pouco mais. Apesar de me sentir motivada, não foi nada fácil. Fui percebendo quantos processos novos são necessários para se gravar 10 minutos de histórias. Depois de cada gravação antes de editar, eu analisava e na maioria das vezes, a autocrítica me obrigava a refazer, e refazer até encontrar uma versão melhor para publicar. Assim surgiu o ‘Hora da Terapia Narrativa’ no canal Youtube Nani & Clínica de Histórias. A cada publicação e divulgação nas redes sociais eu ficava aguardando os comentários e também

alguns likes. Com tudo isso aprendi na prática o que difere um fazer e outro, embora a finalidade fosse a mesma, Arte Narrativa.

Na forma tradicional, presencial, a gente pesquisa a história, trabalha uma estética para a narrativa, mas o produto final é no momento da apresentação junto com público. No formato virtual, como no canal Youtube, o público é como um espectador de uma produção midiática. Ao vivo recebemos aplausos, sorrisos, abraços. Virtualmente talvez uns likes, comentários, mas também algumas surpresas bem legais, como as que irei descrever logo mais.

Nada como ter sobrinhos netos que gostam de ouvir histórias. A tia Nani avisou do canal e ganhou logo os fãs, Leonardo e Natalia. Eles assistiram várias vezes as histórias até que mostraram para suas professoras e elas pediram permissão para usá-las nas aulas virtuais. De Santos, interior de São Paulo, uma professora também entrou em contato comigo para trabalhar as histórias com seus alunos. Como as histórias foram parar tão longe? Percebi que a experiência inicial com meu canal de histórias foi muito válida, peguei uma onda diferente, meio sem jeito e com ela fui parar em outros mares. Produzir o Canal Nani & Clínica de histórias foi importantíssimo para mim, fui além do que eu imaginava, pude sentir-me útil para as pessoas, me satisfaz saber que crianças que estavam sem sair de casa, puderam ter momentos culturais de boa qualidade, ouvindo boas histórias, conhecendo bons livros. Confesso que tentar dominar essa nova onda me distraiu das tormentas da pandemia, tornou meus dias de isolamento bem mais leves, apesar do cansaço dobrado, foi bem proveitoso.

### **‘Contarolando Histórias’ – Um projeto de histórias presencial que virou virtual**



Figura 2: Sistema de Bibliotecas da Unicamp- YouTube

Fonte: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLkHlj-7JzfgzGnqGQ2c80PfoRlzN1KowL>

Antes de março de 2020 todos os projetos de Contação de Histórias eram eventos presenciais, realizados em espaços públicos, e assim era o Projeto ‘Contarolando Histórias’ da Biblioteca Central da Unicamp, no qual eu desenvolveria duas sessões de histórias para o público adulto e duas para o público infantil, sendo uma sessão por mês começando justamente em março. Em meados de abril de 2020 eu andava entristecida pois era mais um trabalho que poderia ser cancelado, porém – ainda bem que toda boa história existe um ‘porém’ – quando as Coordenadoras do Projeto, Michelle Lebre e Danielle Ferreira tomaram conhecimento do meu canal de Histórias, logo me propuseram transformar o projeto em vídeos para o canal Youtube da Biblioteca. Confesso que eu não me sentia pronta, expus meus limites quanto a edição, e que bom que eu já estava ensaiando amadoramente e já conhecia alguns detalhes para remodelar o projeto. Trocamos ideias e acabamos fechando que eu faria seis vídeos para o Projeto.

A primeira história publicada do novo repertório virtual foi para o público infantil, “O Caso do Bolinho” de Tatiana Belinky. Pelo meu critério de escolha, esta história agradaria por ser mais musical, ter repetições, enredo e coisas que prendem a atenção das crianças, além disso, fiz o ‘Reconto’ do conto, atualizei para o momento presente, adaptei a história falando de um bolinho fujão que saiu em plena pandemia por aí, acabando na barriga de uma raposa. A história agradou tanto que em poucas semanas alcançou mais de mil visualizações. Talvez pela mensagem que ela continha, não sei ao certo, talvez por ser um canal institucional, mas com certeza o resultado desse alcance, foi inesperado e também uma maravilhosa surpresa que o ano de 2020 me reservou. Encheu-me de felicidade, foi uma realização como Artista Profissional. Em dois meses produzi os seis vídeos do Projeto Contarolando Histórias, que tiveram milhares de visualizações. Desde maio de 2020, o repertório infantil ‘Jardim de Histórias’, e o repertório ‘Histórias ao pé da cama’ estão disponíveis no canal, e essa é mais uma diferença entre o fazer presencial e o virtual, o tempo de produção foi muito maior, mais trabalhoso, mas existe a possibilidade de ver a histórias quando e rever quantas vezes quiser.



## “Oficina de Encantar Histórias” - Programa UniversIDADE da Unicamp



Figura 3: Oficina de Encantar Histórias - Programa Universidade – Unicamp  
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ONpDpiSxssU&fbclid=IwAR07SuCGjZrygJRkDhaT0-Z7KY3U2a9qJLd75J4qp6MWTulCr92xVqD7s5k>

Estou com minha Oficina de Encantar Histórias no programa Universidade desde 2014, Todos os semestres ela é oferecida para 20 alunos acima dos 50 anos de idade. Eu já tive alunos com mais de 80 anos e eram verdadeiros contadores de histórias. Amo essa Oficina pela característica jovem desses alunos que estão no curso para aproveitarem ao máximo suas vidas. As dinâmicas são bem animadas, rememorar as histórias e as cantigas faz muito bem para a terceira idade, eles voltam a serem crianças, redescobrem o prazer de ler e contar causos.

Sendo o público da terceira idade, eu já tinha ciência que não haveria Oficina de Encantar Histórias no primeiro semestre de 2020, mas aí veio o convite para fazê-la virtualmente no segundo semestre, como algumas aulas que estavam em andamento no Programa. Aceitei de pronto, eles me garantiram todo o suporte para aulas virtuais em plataforma Meeting. De cara, gostei da iniciativa do Programa Universidade, pois o distanciamento social pode agravar estados emocionais e a saúde dos idosos. Oferecer cursos on-line só iria trazer coisas boas para os alunos. Primeiro por aprender algo novo, usar a imaginação e esquecer por um tempo os problemas e preocupações, segundo, é uma forma de estar com os outros sem estar presencialmente, podendo participar, falar, rir, contar causos e novidades. Nem é preciso dizer que os inscritos para a Oficina já tinham algum conhecimento com salas virtuais, ou pelo menos tinha alguém para auxiliá-los em casa. Quando eles querem, sempre arrumam um jeito, os alunos deste Programa são fabulosos.

Para ministrar a oficina Encantar Histórias no formato de aula on-line, remodelei todo o conteúdo das sete aulas do curso. Primeira alteração a ser pensada foi o tempo de duração das aulas, e de duas horas e trinta minutos para uma hora e trinta. No formato presencial as dinâmicas, os cafezinhos quebram a monotonia, e o tempo passa mais rápido. Na aula diante da tela do computador, a posição imóvel cansa muito mais, e há menos chance de uma atividade dinâmica em grupo dar certo, ainda assim, desenvolvi algumas que deram certo. Também remodelei meu material de slides para ficar mais agradável e atraente. Mesmo à distância eu queria que meus alunos entrassem no espírito de Encantar Histórias. Novamente, minha Clínica virou sala de Oficina de Histórias com cenário, a mala ao fundo com meus apetrechos, e pela primeira vez tinha todos os meus livros disponíveis para usá-los nas aulas. No primeiro dia da Oficina eu estava bem tensa, pois o sinal da internet não podia cair. Com o tempo percebi que isso fazia parte, e sim, caiu uma vez, mas voltou e tudo continuou em poucos minutos. Dos alunos também caíam, são as intercorrências nesse tipo de aula. Diferente da sensação de gravar histórias, na qual eu não vejo meu público e apenas o imagino, a aula on-line foi muito especial pra mim, senti-me interagindo com pessoas de verdade, e as horas passaram tão rápidas quanto nas aulas presenciais, algumas foram meia hora a mais e nem percebemos. Fiquei contente com o entusiasmo e a participação dos alunos, as aulas renderam falas, leituras e muitos causos. No último dia todos os alunos contaram as histórias usando as técnicas que aprenderam. Que surpreendente foi perceber que eles já contaram adaptados ao meio virtual. Creio que intuitivamente, apostei na contação de histórias com objetos e recursos reciclados desde o primeiro dia de aula, e o resultado final foi um show de criatividade por parte dos alunos diante das telas. Fiquei satisfeítíssima e mais uma vez agradei à ‘Luz lá de Cima’ que me fez Contadora de Histórias e me deu essa bela história para contar.

### **Vivências e Reflexões**

Ao final desses relatos tenho a sensação de que, Reinventar a Arte Narrativa é uma forma de manter a Cultura da Oralidade viva e atualizada, pois sem isso ela não pode servir ao homem do seu tempo. Atualizada, porém sem perder a sua essência, aquela que sobreviveu a milhares de anos pela voz humana. A cultura da Escrita continuou a depender da voz que dá vida aos textos. E nada substitui a voz dos pais lendo histórias para os filhos, a voz dos avós contando suas memórias, do Narrador que reconta um conto e aumenta um ponto. O momento presente, de *‘belas noites de tempestades’*, de calamidade pandêmica, deu oportunidade para refletir as transformações que vinham acontecendo na Arte Narrativa há algumas décadas em

função das tecnologias. Sim é uma nova paisagem, uma nova realidade, mas a Arte Narrativa com sua experiência milenar continua bem viva. Deu para notar na *radiografia* que ela continua fazendo e acontecendo nesta paisagem, pois de tempos em tempos ela se reinventa.

Depois de tudo o que vivenciei como profissional e artista da Oralidade neste último ano, percebo que estar presente no mundo e fazer Arte Narrativa, requer encarar as mudanças como nas histórias. Aprender com elas, buscar alternativas, transformar nosso entendimento para continuar nossa missão sem perder de vista a essência do nosso trabalho. Afinal, o mundo nos modifica, mas nós também somos responsáveis por mudar o mundo em alguma escala em cada coisa que criamos. Os pensadores e suas ideias trouxeram o futuro antes que ele estivesse presente. Penso que usar os recursos tecnológicos criados pelo homem para fazer Arte Narrativa, também é absorver uma Cultura que é nossa, e criar com ela é poder oferecer algo em troca ‘... *num indo e vindo infinito*’. Se as Narrativas seguirem ao vivo ou virtualmente, ainda será pela voz de um Narrador que as palavras irão cumprir a função de encantar, clarear sentimentos, desejos, emoções, preencher os vazios de significados e enviar mensagens de conhecimento e esperança. Para quem aprecia a Arte Narrativa, seja criança ou adulto, presencialmente ou virtualmente, aquilo que os atrai hoje, é o que sempre atraiu desde os inícios do tempo: o prazer de desfrutar de uma arte, cuja estética é fundamental para a existência humana, pois se constitui da matéria prima do pensamento: palavra e imaginação.

## Referências

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999; *A galáxia da Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BACON, Francis. **A sabedoria dos Antigos**. São Paulo: Editora Unesp, 2002. Tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza.

BELINKY, Tatiana. **O Caso do Bolinho**. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

BUSATO, Cléo. **Contar e Encantar** – Pequenos segredos da arte narrativa. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.

GALEANO, Eduardo. **Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2005.

GOULART, Ilsa Vieira; LOBO, Dalva Souza. **Os Encantadores de Histórias** - Sobre Práticas Oraís, Memórias e Arte Narrativa. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

KUHNEM, Reaberto Francisco. **Os Pré-Socráticos; Heráclito de Éfeso; Parmênides de Eléa** – Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MEDEIROS, Fábio H. Nunes; MORAES, Taiza M. Rauen. **Contação de Histórias: Tradição, Poéticas e Interfaces**. São Paulo: Edições SESC, 2015.

ONG, Walter; **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papirus, 1998.

NIETZSCHE, Friederich (1885). **Além do Bem e do Mal** – Prelúdio de uma filosofia do futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A Renovação do Conto**. São Paulo: Cortez, 2005.

QUINTANA, Mário. **Para Viver com Poesia**. São Paulo: Editora Globo AS, 2008. Organização Márcio Vassallo.

RICOUER, Paul. Hermenêutica e Psicanálise. *In: O conflito das interpretações: Ensaios de Hermenêutica*. Rio de Janeiro. Ed. Imago. 1969.

Legenda 1- Cartaz da Primeira Semana do Contador de Histórias de Campinas

Disponível:

<http://naniencantadora.blogspot.com/2020/03/1a-semana-do-contador-de-historias-de.html>

Legenda 2 – Projeto ‘Contarolando Histórias – Biblioteca Central da Unicamp

Disponível: <https://www.unicamp.br/unicamp/eventos/2020/06/29/conheca-historia-do-bolinho-que-saiu-de-casa-em-plena-quarentena>

Legenda 3 - Oficina de Encantar Histórias do Programa UNIVERSIDADE da Unicamp

Disponível:

<https://www.youtube.com/watch?v=ONpDpiSxssU&fbclid=IwAR0yDcIIGRoZGm7hTPEcV5G0MOD30w4fTPw4DOunZHsrCMQJ3wHv9D5IaRg>

### **Links de conteúdo.**

**Playlist ‘Contarolando Histórias’** – Sistema de Bibliotecas da Unicamp - YouTube

Disponível:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLkHlj-7JzfgzGnqGQ2c80PfoRlzN1KowL>

**Canal Nani & Clínica de Histórias – YouTube**

Disponível: [https://www.youtube.com/channel/UCiikdDz\\_p2\\_rSRUtYtchIQg](https://www.youtube.com/channel/UCiikdDz_p2_rSRUtYtchIQg)



## CAPÍTULO 4

### ERA UMA VEZ DOCENTES QUE ESTUDAVAM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Emmanuelle Ferreira Coutinho*  
(CEARTE/PB)

*Renata Junqueira de Souza*  
(UNESP/Presidente Prudente)

#### Contando histórias

Neste artigo traremos o relato de experiência de um curso livre de formação de contadores de histórias, o público-alvo, suas expectativas, o formato do curso e as técnicas abordadas. Também faremos o relato da avaliação que recebemos dos participantes do curso.

Contar histórias é uma atividade que nos acompanha através dos séculos. Contos de fadas, contos maravilhosos, fábulas, histórias de Trancoso entre tantos outros tipos de histórias, foram elas que habitaram a imaginação das gerações que nos antecederam até os dias atuais. Para além da imaginação, as histórias nos ajudam a entender melhor o mundo a nossa volta. Segundo Bettelheim,

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la a despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, dever estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (2014, p. 11).

Desde tempos imemoriais, passando por diversas culturas, sabemos que as histórias serviam como fonte de ensinamentos morais e por sua força essas mesmas histórias seguem sendo contadas até a atualidade. Ao escutarmos a história da *Chapeuzinho Vermelho*, por exemplo, é difícil não ouvir o eco que emana dizendo ‘não fale com estranhos’, *Pedro e o lobo*, a personagem sussurrando ‘quando um mentiroso fala a verdade, ninguém acredita’, ou até mesmo a tão conhecida fábula *A lebre e a tartaruga* com o bom e velho ditado popular ‘devagar se vai ao longe’! Essas vozes e lembranças dos textos estabelecem relações com os ouvintes e suas experiências.

Por meio dos exemplos contidos nas histórias, as crianças adquirem maior vivência. O contato com os impulsos emocionais, as reações e os instintos comuns aos seres humanos e o reconhecimento dos fatos e efeitos causados por estes impulsos são exemplos de vida. (DOHME, 2000, p. 19).

Ouvir histórias é uma atividade que permanece entre nós há muitos séculos. As narrativas chegaram até nós entreterendo e educando gerações, mas quem eram as pessoas que transmitiam tais histórias? Um ancião do vilarejo, um avô, uma vizinha talvez... Dona Benta ou tia Nastácia! O que sabemos é que os contadores de histórias tradicionais, em sua maioria do meio rural, muitas vezes dispunham apenas de seu corpo e sua voz para atrair a atenção de sua audiência. Para Silva (2014, p. 21) “a contação de histórias envolve arte, estética e, principalmente, vale-se da performance com todas suas características, dentre elas, o gestual, a expressão corporal, a voz, a escolha de uma boa trama (...), para que as histórias sejam transmitidas e apreciadas pelos ouvintes.”

Um exemplo impressionante é o relato de Luzia Tereza, contadora de histórias paraibana tida como recordista na arte de memorizar histórias. Há o registro de que dona Luzia narrou 236 histórias, enquanto os irmãos Grimm computam cerca de 220 contos escritos. Os pesquisadores que a acompanharam no final da vida nos falam da “expressividade do rosto, dos braços magros e longos, das mãos descarnadas que se erguiam ou que ela utilizava em gesticulações tão precisas” (PIMENTEL, 1995, p. 399). Com o recurso corporal dos contadores e suas vozes é que as histórias nos chegaram até hoje.

Entretanto, percebemos que a dinâmica de contar e ouvir histórias passou por um declínio. Como exemplo, numa roda de conversa com senhoras da terceira idade, tivemos o relato dessas mulheres oriundas de cidades do interior paraibano e que lembravam claramente das noites de lua cheia, quando todos saíam para os terreiros de casa para ouvir histórias, geralmente contadas pelos mais velhos. Indagadas se elas, já adultas e morando na capital, compartilharam essas histórias com seus próprios filhos, todas afirmaram que não. Que não havia passado por suas cabeças recontar tais histórias. Podemos atribuir este distanciamento de uma tradição oral tão forte, em apenas uma geração, a migração para as cidades, a diminuição do número de integrantes do núcleo familiar e, principalmente, o advento das tecnologias. É notório como a TV, e agora mais recentemente a internet, ofuscou os meios da tradição oral.

Todavia, é com alegria que percebemos que há um movimento de resgate da arte de contar histórias. “Nos últimos anos, em muitos países, a oralidade foi redescoberta, e o oral e o escrito foram combinados nos espaços dedicados a facilitar a apropriação da cultura escrita” (PETIT, 2009, p. 59). Vemos o surgimento de um novo contador de histórias, que como disse

Sisto e Motoyama são os contadores de histórias modernos e urbanos (2016, p. 115). São contadores, mediadores que movimentam praças, bibliotecas, presídios e recentemente, principalmente na pandemia do Covid-19, vários canais do YouTube e outras plataformas digitais.

São esses sujeitos urbanos, aprendizes de contadores de histórias da cidade, que frequentam nossos cursos, cuja estrutura e pormenores passamos a discorrer no próximo item.

## **O curso**

Esse novo contador tem ganhado mais destaque no ambiente escolar, adquirindo um perfil de contador-professor. (idem, p. 116). Para ser mais exata com o relato desta experiência, a contadora-professora. Dentre os quase 150 participantes que já passaram pelo curso de formação de contadores de histórias desde 2015, a maioria das inscritas é constituída por mulheres. Desde então, apenas 8 homens se inscreveram no curso, totalizando uma média de apenas 5% da procura pelo sexo masculino. Dentre as mulheres que nos procuram, temos estudantes de Pedagogia e História, bibliotecárias, psicólogas, entre outras profissionais. Mas o público que se destaca é o das Professoras de educação infantil e do ensino fundamental I. A grande procura por parte destas profissionais confirmam a nova roupagem do contador de histórias da atualidade.

A formação de contadores de histórias é uma iniciativa do Centro Estadual de Arte – CEARTE, escola vinculada à Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. A escola oferece cursos livres em diversas linguagens artísticas e recentemente foi incluída a Literatura dentre as linguagens atendidas. É na área da Literatura que o curso de contação de histórias se encaixa, apesar da interdisciplinaridade com o Teatro, pelo seu caráter performático. O CEARTE, além de oferecer os cursos livres em suas unidades, também proporciona cursos de extensão espalhados pela capital, João Pessoa. Atualmente, a formação sobre contação de histórias está sendo oferecida enquanto curso de extensão na Biblioteca Juarez da Gama Batista, localizada na Fundação Espaço Cultural José Lins do Rêgo – FUNESC. Esta é a maior biblioteca do Estado e a presença de um curso de formação de contadores de histórias neste espaço tem sido muito profícuo. A demanda por capacitações como essa se comprova quando vemos que não só pessoas da grande João Pessoa se inscrevem, mas também moradoras do Brejo paraibano, que viajam até 130km para participar do curso. Esse foi dividido em dois módulos, um por semestre, contando com carga horária total de 136 horas aula. As aulas acontecem uma vez por semana tendo duração de 3 horas por encontro.

Quando o curso de formação de contadores de histórias foi idealizado, pensamos que o público alvo seria formado por pessoas interessadas nos aspectos mais performáticos da arte de narrar: atores, recreadores, pessoas querendo contar histórias em livrarias, festas, etc. Todavia, foi constatado um número majoritário de educadoras interessadas em contar histórias em sala de aula. Algumas delas, com mais de 20 anos de experiência no magistério, mas que seguem buscando capacitação para melhorar seu desempenho e incentivar os alunos.

A percepção inicial daquele momento, e que foi sendo construída de forma intuitiva, ficando cada vez mais clara é que essas professoras queriam utilizar as técnicas de contação de história para mediar a leitura.

Neste sentido, Barros, Azevedo e Souza (2017, p. 200) afirmam que é “de particular importância a questão da formação de mediadores de leitura, capazes de selecionar textos que reúnam qualidade literária e estética, e dotados de competências que lhes permitam aproximar o texto do seu destinatário preferencial.” Neste sentido, o curso também se propôs a cativar as professoras como mediadoras para o potencial temático e afetivo encerrado na boa literatura infantil, “pois só uma crença sustentada no poder da leitura literária mobilizará o adulto mediador / leitor no sentido de proporcionar encontros profícuos entre o livro e o pequeno leitor.” (p. 200)

O contador de história é tomado então, como ponte entre seus alunos e os livros, se propondo a encantar e atrair as crianças (e não só, jovens e adultos também se envolvem com uma boa contação) para o hábito da leitura. As aproximações entre literatura e contação de histórias são gigantescas, assim poderemos dizer que nosso compromisso é também com a literatura.

Pelo grande número de procura de professoras, pelo curso de formação de contadores de histórias, ele foi ganhando um espaço cada vez maior e ofertamos, por isso, uma unidade carinhosamente chamada de “bloco livro”. Nele discutimos autores do cânone internacional como Esopo, Irmão Grimm, La Fontaine, etc e no Brasil vimos Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Ruth Rocha entre outros. Também falamos sobre adequação etária, representatividade no mundo editorial, poesia (PINHEIRO, 2018), estratégias de leitura (SOLÉ, 1998), as muitas atividades com leitura que podem ser desenvolvidas no contexto escolar.

Mas também abordamos a importância que o professor tem em ser exemplo de leitor. A fala, mais que apropriada, de Bamberger consta nos slides de aulas do curso:

Está claro que a personalidade do professor e, particularmente, seus hábitos de leitura são importantíssimos para desenvolver os interesses e hábitos de



leitura nas crianças; sua própria educação também contribui de forma essencial para a influência que ele exerce. (BAMBERGER, 1986, p.74-75, apud PINHEIRO, 2018, p. 21).

Várias têm sido as formas de tentar estimular a leitura entre as participantes do curso. Perpassamos desde a conscientização da importância do aumento do repertório de cada uma estimulando o rodízio de livros até proporcionar a simulação de um clube de leitura na nossa sala de aula. Um texto curto é enviado com antecedência e na aula nós compartilhamos um lanche enquanto discutimos o que lemos. Com essa atmosfera mais leve, tentamos mostrar a dimensão afetiva e de troca que a leitura, possui.

Assim, como retorno verificamos que muitas alunas docentes já levaram este formato - de clube de leitura, para os seus alunos e o “feedback” das cursistas é bastante positivo. O que almejamos é que as professoras sejam exemplos de bons leitores. Que não apenas cobrem leitura da criança, da família, mas que ela mesma seja uma leitora. “O mais importante é que o professor tenha gosto pela leitura e consiga transmitir isso para os alunos, que leia muitas histórias e que também as repita de tempos em tempos” (KRAEMER, 2008, p. 15).

Após o “bloco livro”, passamos a mergulhar no universo lúdico da contação de histórias. São abordados temas como cenário, figurino, cantigas, brincadeiras, como montar um roteiro das apresentações, contação para bebês, para adultos, o mercado da contação de histórias e recentemente incluímos as novas tecnologias ao apresentar o suporte do podcast para contar histórias via redes sociais. Entretanto, um tema que perpassa todo o curso e é uma preocupação recorrente de quem nos procura: o uso do corpo e principalmente da voz.

### **O corpo e a voz no ato de contar histórias**

O início das aulas sempre priorizamos os jogos teatrais, segundo o pensamento de Huizinga, há elementos que fazem parte da essência do jogo, pois todo jogo tem um espaço, um tempo, um objeto a ser conquistado e um conjunto de regras. A mesma coisa acontece com o jogo teatral, cuja ação dramática circunscreve-se num espaço, ocorre durante um tempo definido, busca a conquista de um objetivo e está sujeito a um conjunto de regras.

Dessa maneira, as atividades com jogos teatrais de Viola Spolin, sempre aqueceram e introduziram nossas aulas. É preciso explorar as potencialidades que o corpo tem, sua expressividade, para que na hora de contar uma história, ela possa perpassar por todos os nossos poros. Os jogos teatrais proporcionam um excelente exercício onde “professores e alunos podem encontrar-se como parceiros, no tempo presente, e prontos para comunicar, conectar,

responder, experienciar, experimentar e extrapolar, em busca de novos horizontes” (SPOLIN, 2014, p. 20).

A preocupação das participantes do curso com o uso da voz é pertinente. É a partir da voz do contador que criamos a atmosfera que precisamos para embalar quem nos ouve. Uma história bem cadenciada nos leva aos cenários que são contados sem que percebamos; por outro lado, uma voz monótona não nos leva a lugar algum. Nos explica Regina Machado:

A experiência estética da escuta depende da cadência do narrador. O ritmo da narração é fundamental na forma de contar. O tom monótono da leitura ou da fala oral distancia a audiência da história, não permite que as pessoas ‘vejam’ a história. Imagens podem ser visuais, táteis, olfativas, sonoras. Elas surgem durante a escuta, quando a pessoa passeia pela paisagem da história, quando ela vive a sequência narrativa. Na verdade, ela é conduzida durante esse passeio pela voz do narrador (2004, p. 71-72).

Portanto, a atenção com a cadência, o ritmo, volume, modulações e, principalmente silêncios, das histórias contadas é permanente ao longo do curso.

Tentamos com todos os tópicos que citamos acima cercar ao máximo as possibilidades de trabalho na formação de contadores de histórias. Mas também estudamos diversas técnicas que auxiliam o ato de contar histórias. Para algumas técnicas promovemos oficinas ensinando a fazer o suporte para a contação, como é o caso do teatro de sombras ou o flanelógrafo. Priorizamos utilizar materiais de baixo custo ou recicláveis. Assim, garantimos que todas possam confeccionar seus materiais, de forma que fique bonito e já pronto para ser utilizado com o seu público.

Optamos por seguir a seguinte dinâmica de aulas: em uma semana a técnica é apresentada, acompanhada de algum aporte teórico, quando preciso, e exemplos de histórias são apresentadas fazendo uso da técnica trabalhada. Na semana seguinte, as alunas são convidadas a apresentarem histórias usando a mesma técnica. Ter um momento no planejamento do curso para que as participantes exercitem as técnicas é de suma importância, pois esse momento prático possibilita o trabalho com a voz, o corpo e principalmente o compartilhar com o outro e a troca de ideias e experiências. Assim esse momento é importante para conversarmos sobre os acertos quanto os aspectos a melhorar, as alunas trabalham a timidez, praticam e exercitam a escuta do “feedback” de todas as companheiras. Registros fotográficos e de vídeo são por vezes feitos, o que ajuda as participantes a analisarem posteriormente as suas próprias atuações. É recorrente os comentários sobre perceberem em si vícios de linguagem ou posturas que merecem mais atenção para uma melhor performance. Já

as outras alunas, na posição de ouvintes, aproveitam para ampliar os seus repertórios. É comum haver o empréstimo de acessórios das contações entre as participantes afim de levarem mais histórias para os seus alunos. Veremos a seguir quais técnicas são trabalhadas ao longo dos dois módulos do curso.

### **As técnicas**

Aqui daremos um breve relato sobre as técnicas que são apresentadas durante o curso de formação de contadores de histórias. Após cada uma das técnicas listadas a seguir, as participantes devem apresentar uma contação de histórias. São 8 técnicas no total, sendo que algumas envolvem oficinas para confecção dos suportes. Sabemos que os contadores tradicionais usam como recurso seus corpos e vozes, e este segue sendo o recurso mais imediato do contador. Já dizia Câmara Cascudo sobre os contadores tradicionais, que “sabiam contar estórias. Contavam à noite, devagar, com gestos de evocação e lindos desenhos mímicos com as mãos. Com as mãos amarradas, não há criatura vivente para contar uma história” (1984, p. 15). São os gestos e as modulações da voz que vão construir os cenários nos quais a imaginação irá mergulhar.

Todavia, no contexto atual, é preciso um algo mais para que se prenda a atenção do público. Competir com as tecnologias contemporâneas pode ser um desafio, portanto o uso de recursos diversos para contar histórias nos ajuda a atrair a atenção das crianças para as narrativas. É verdade que algumas técnicas são seculares, como é o caso do uso do origami ou dos bonecos, e vêm através dos tempos encantando plateias. Fazer uso dessas técnicas pode ser de grande valia na hora de contar histórias. Algumas alunas se identificam relativamente com alguns modos de contar, no entanto o que julgamos importante nessa parte do curso é abrir um leque para as possibilidades se ampliem e que as alunas se permitam aventurar-se na experimentação de tudo. Vamos às técnicas:

- Livro 3D

O objetivo dessa técnica é estimular que as alunas contem as suas histórias. Acreditamos que esta é uma técnica que encanta as crianças, a partir do momento que o livro passa de sua característica 2D para 3D. Assim, esperamos que as crianças se sintam mais motivadas a criarem as suas próprias narrativas num suporte mais encantador. É então oferecida a oficina com os princípios básicos do pop-up, no qual as participantes são convidadas a além de experimentarem as técnicas, que construam também suas próprias narrativas. A experiência tem sido positiva, com apresentações de histórias autorais interessantes.

- Flanelógrafo

Esta técnica é antiga, havendo registros dela sendo bastante popular nos idos dos anos 50 (DEBUS e BALSAN, 2016, p. 167). Na época era de fato utilizada a flanela como um painel em que elementos eram fixados através de palha de aço, lixa ou até mesmo velcro. Com a popularização do feltro, material que proporciona um acabamento rápido e bonito, além de não ser caro, construímos o flanelógrafo com o auxílio de caixas de papelão recicladas e telas de feltro em que os elementos da história são também feitos em feltro.

A confecção do flanelógrafo é feita no formato de oficina, que pode ser concluída tranquilamente dentro de um encontro do curso. O interessante deste material é que se consegue uma aderência feltro-feltro que dispensa qualquer outro material para fazê-lo fixar. Os cenários criados podem ser utilizados em outras narrativas, otimizando o tempo, já corrido, das professoras. “Se ela for um conto de fadas, por exemplo, o espaço será composto por castelos e florestas, e este cenário poderá ser usado para outras narrativas semelhantes” (SANTOS, 2015, p. 52). O resultado são apresentações ilustrativas, atraentes, que podem ser feitas em tamanho portátil. Segundo as participantes que já o utilizaram com seus alunos, elas têm uma resposta positiva com alunos. Geralmente esta técnica tem uma forte adesão entre as professoras-contadoras. E os ouvintes são seduzidos pelas visualizações desde o cenário e personagens até a imaginação da própria trama da narrativa.

- Objetos

Com esta técnica pretendemos estimular a imaginação e abstração das crianças ao contar histórias com objetos que não sejam caricaturas/modelos das personagens. Assim, uma princesa não é representada por uma boneca, mas por uma rosa, por exemplo. Esta técnica não exclui as caixas contadoras, em que dentro de caixas há elementos da história (DEBUS e BALSAN, 2016, p. 166). É apenas uma outra proposta que pode ser bem instigante. Uma contadora, que está na memória das alunas do curso é Helen Helene do Castelo Ratimbum. Em suas narrativas, um jacaré é representado por uma tesoura, uma aranha vira um rolo de fita adesiva ou um sapo é mostrado como uma pinça. O grande desafio desta técnica é a habilidade de mergulhar dentro da história, desconstruindo as personagens a procura de suas características, e a partir de então selecionar um objeto capaz de expressar peculiaridades das personagens, fazendo com que a associação personagem/objeto seja facilmente associada pelo ouvinte.

- Teatro de sombras

Esta técnica desperta grande fascínio em todas as participantes do curso e é apresentada na forma de uma oficina onde as mesmas constroem seus próprios "teatrinhos" a partir de caixas de papelão recicladas. Uma tela de papel manteiga ou seda é fixada num dos lados da caixa e



uma abertura é feita no lado oposto com espaço para encaixar uma lanterna, ou aproveitando os recursos que estão à disposição, os próprios celulares. Utilizar a lanterna dos celulares proporciona uma luminosidade bastante eficaz, com a vantagem extra de se poder agregar efeitos sonoros à apresentação e, utilizando somente um equipamento. Recortes de papel das silhuetas das personagens são presas com fita crepe na ponta de palitos de churrasco para a animação da história. É ainda possível agregar texturas de cores à apresentação ao utilizar papel celofane colorido, atribuindo cor e tornando a contação mais divertida. Para que o teatro de sombras fique esteticamente agradável ao ouvinte forramos o teatro com tecido. A confecção desse material também pode ser concluída em uma aula. É recorrente nestas oficinas que as alunas duvidem de suas habilidades manuais para executar o projeto, entretanto, todas conseguem concluir seus teatros de sombra e personagens. Para que a contação com o teatro de sombras dê certo é preciso garantir que durante a apresentação o local esteja escuro e que, a história selecionada tenha as características do flanelógrafo, onde personagens entram e saem de cena. Dessa maneira,

o teatro de sombra é uma técnica de contação que pode ser feita com poucos recursos, porém, requer dedicação por parte do professor para confeccionar as silhuetas, elaborar o espaço e ensaiar a maneira mais adequada de contar sem prejudicar a história. O impacto gerado por esta técnica sobre os espectadores é bastante positivo, levando os discentes a se interessarem ainda mais por momentos como este, momentos em que estão mais próximos da literatura (SOUZA, 2015, p. 40).

- Origami

Dobraduras são um excelente exercício para trabalhar a coordenação motora fina, além de estimular a concentração, o foco e a imaginação. Irene Tanabe é um exemplo da arte de contar histórias com origami. Com o origami é possível contar histórias fazendo alusão de cada passagem à uma dobra do projeto, e melhor ainda, junto com as crianças que podem levar materializada consigo um pouco da história que foi contada. É uma técnica que requer pesquisa por figuras de origami que casem com a história que se queira contar. Algumas participantes tendem a achar a técnica desafiadora, principalmente por nunca, ou muito pouco, terem brincado com dobraduras. Dessa forma, se faz necessário mergulhar no mundo das dobraduras junto com as histórias pelos benefícios que ambas, histórias e dobraduras, trazem ao desenvolvimento da criança.

- Barbante

A brincadeira de barbante, ou cama de gato como também é conhecida, é uma forma muito interessante de contar histórias. Fazendo uso de um barbante atado às pontas e com movimentos precisos dos dedos das duas mãos, é possível construir inúmeras figuras que ilustram histórias.

Contadores como César Obeid e Rodrigo Libanio utilizam essa brincadeira em suas contações.

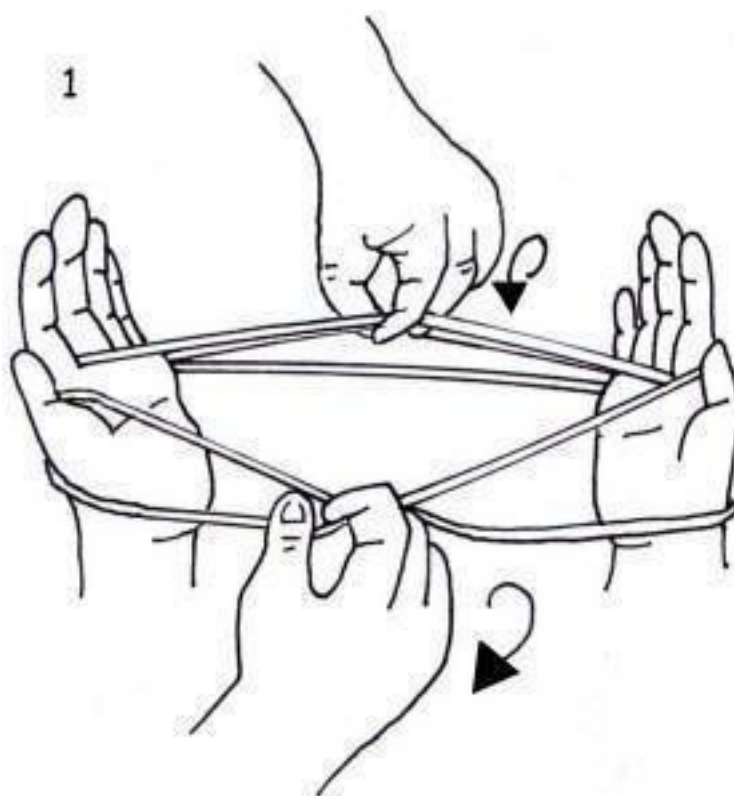


Figura 1: Modelo do jogo cama de gato  
Fonte: as autoras, 2021.

Essa técnica tende a ser menos desafiadora para aquelas pessoas que brincaram de cama de gato na infância. Não raro encontramos participantes que desconhecem a brincadeira, de modo que coordenar os dedos e o barbante pode ser um pouco confuso à primeira vista. Mas nada que com um pouco de prática não se consiga construir narrativas a partir das figuras geométricas com barbante, o que também é um excelente exercício de imaginação, abstração e coordenação motora fina.

- Teatro de bonecos

Outra oficina promovida dentro do curso de formação de contadores de histórias é sobre a utilização do teatro de bonecos. Nesse momento, queremos que as alunas aprendam a fazer os seus próprios bonecos utilizando materiais simples e acessíveis: garrafa pet, rascunhos, fita crepe e gaze engessada. Ao aprenderem a técnica, a ideia é que levem a experiência aos seus alunos. Em duas aulas conseguimos finalizar os bonecos e praticar a manipulação. O boneco que ensinamos as cursistas elaborarem se assimila ao babau, figura tradicional do teatro com boneco popular. Babau pertence ao folclore italiano e de outras regiões europeias, um monstro imaginário com características indescritíveis tradicionalmente invocadas para assustar crianças. Ele não tem articulação da boca, mas mesmo assim consegue atrair a atenção da plateia para as narrativas. Por vezes, o narrador e personagem são o boneco, criando um certo distanciamento da pessoa que o manuseia. Alunas mais tímidas tendem a se dar muito bem com essa técnica, desenvolvendo histórias maravilhosas.

- Jogos

Nesta técnica o contador entra como um mediador das histórias que vão surgindo dentro das regras do jogo. Muitas podem ser as possibilidades para estimular as narrativas: cartas com imagens, palavras-chave, dados, tabuleiro, caça ao tesouro, etc. Para tanto, o contador precisa entender a estrutura das histórias com seus conflitos e soluções. Discutimos acerca da jornada do herói e vemos como essa estrutura é recorrente em histórias que nos acompanham há séculos. As crianças são incentivadas a participarem de uma história coletiva a partir dos estímulos que vão surgindo ao longo do jogo. O mediador vai ajudando-as a costurar a narrativa, mas sem julgamentos, para que a história tenha um fio condutor que a leve a uma conclusão. Criatividade, imaginação, raciocínio rápido, causa e efeito, são algumas habilidades exercitadas com esta técnica.

Ao discorrer sobre as oito técnicas, ou melhor seria dizer - sobre oito maneiras de abordar uma história e mediar momentos de contação e compreensão das narrativas finalizamos a descrição do curso de contadores que tem feito parte de nossa profissão. Cada turma de alunos, aspirantes à contadores nos revela algum aspecto novo, o importante é sermos sensíveis o bastante para escutá-los e aprimorar nossas aulas.

Nas palavras de Pedro Cerrillo (2006, p. 43) não falamos de mediadores especialistas, mas de sujeitos que devem saber que “Ler não é uma perda de tempo. Ler é divertido. Os livros não agradam a todas as pessoas. A leitura nunca deve ser um castigo nem se deve obrigar, mas sim facilitar: é impensável fomentar algo que se impõe; a chave para seguir leitores é a sedução, fazer com que o futuro leitor se deixe seduzir pela leitura.”

## Conclusão

Nas considerações finais desse relato, podemos dizer que o curso de formação de contadores de histórias tem nos mostrado o quanto precisamos criar espaços de troca e formação para professores. Muitas são as profissionais que nos procuram, cientes das dificuldades do cotidiano escolar, porém desejosas de tornar a sua prática docente mais interessante, atraindo os alunos para o universo da leitura. É comum termos nos nossos encontros momentos de partilha das dificuldades: falta de livros, ou livros que não podem ser acessados por medo de serem danificados, falta de sala de leitura e bibliotecas, gestores resistentes a atividades lúdicas, etc. Mas a partilha de como atravessar tais dificuldades têm sido muito enriquecedora, crescemos juntas - nós contadoras e autoras desse artigo e elas, professoras.

Na época de matrículas para o curso, as vagas tendem a terminar muito rapidamente, já que a propaganda entre os grupos de professores se espalha na velocidade da nossa era digital. Acreditamos que as formações oferecidas pelas secretarias de educação e gestão escolar precisam ser mais objetivas para os desafios reais do cotidiano de sala de aula. “Os espaços escolares precisam disseminar práticas pedagógicas que favoreçam o acesso ao livro, promovendo ações e atividades que incentivem a inserção de obras literárias para as crianças desde a mais tenra idade” (BRANDÃO e SOUZA, 2018, p. 22).

Mesmo as professoras mais experientes se beneficiam das técnicas apresentadas no curso de formação de contadores de histórias e tendem a levá-las para as suas escolas tão logo as praticamos. A ampliação do repertório de histórias também é um elemento importante desta experiência. É frequente nos enviarem vídeos e fotos das professoras-contadoras em ação, que nos mostram o envolvimento de toda a comunidade escolar: contações na sala de aula, no pátio da escola, nas salas de leitura, às vezes até no ginásio com toda a escola reunida. Crianças especiais se envolvendo com as narrativas, crianças agitadas se acalmando para ouvir, crianças tímidas ousando recontar. Algumas alunas do curso oferecem formação de contação de histórias para as suas equipes, multiplicando os ensinamentos. Nos enche de orgulho e nos dá a sensação de que o trabalho com as histórias está apenas (re)começando. Ainda temos muitas histórias para contar!



## Referências

BARROS, Lúcia; AZEVEDO, Fernando Azevedo; SOUZA, Renata Souza. Educação literária na família - literatura infantil e interculturalidade: pontes para o diálogo. **Revista de estudos e investigação em Psicologia y Educación**. Vol. Extr., n. 05, p. 200-205, 2017.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

BRANDÃO, Claudia Leite e SOUZA, Renata Junqueira. Conte outra vez: A presença da literatura na primeira infância. *In*: SEGABINAZI, Daniela, SOUZA, Renata Junqueira e GIROTTO, Cyntia G. G. Simões (org.). **Educação literária: Infância, mediação e práticas escolares**. Tubarão: Copiart, 2018.

CASCUDO, Luis da Camara. **Literatura oral no Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

CERRILLO, Pedro. Literatura infantil e mediação leitora. *In*: AZEVEDO, F. (Org.). **Língua Materna e Literatura Infantil**. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico. Lisboa: Lidel, 2006. p. 33-46.

DEBUS, Eliane e BALSAN, Silvana Ferreira de Souza. Os recursos para contar histórias... Das tramas que o entretecem. *In*: GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões e SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Literatura e educação infantil – Para ler, contar e encantar**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

DOHME, Vania. **Técnicas de contar histórias: Um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história**. São Paulo: Informal Editora, 2000.

KRAEMER, Maria Luiza. **Histórias infantis e o lúdico encantam as crianças: atividades lúdicas baseadas em clássicos da literatura infantil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

MACHADO, Regina. **Acordais: Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

PETIT, Michèle. **A arte de ler – ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PIMENTEL, Altima. **Estórias de Luzia Tereza**. Brasília: Thesaurus, 1995.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

SANTOS, Paula Cristina Dantas dos. Brincando com o movimento: uso do recurso flanelógrafo. *In*: SOUZA, Renata Junqueira, MOTOYAMA, Juliane, SILVA, Valéria e VAGULA, Vania (org.). **A arte narrativa na infância: Práticas para o teatro da leitura e a contação de histórias**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

SILVA, Valéria Santos da. **A Hora do Conto no cotidiano escolar: reflexões sobre o ler e o contar na rotina de duas professoras dos anos iniciais**. 2014. 166 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/116009>>.

SISTO, Celso e MOTOYAMA, Juliane. A narração de histórias na infância: técnicas e interação. *In*: GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões e SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Literatura e educação infantil** – Para ler, contar e encantar. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

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

SOUZA, Edna Mara da Silva de. A mágica das sombras: o teatro em cena. *In*: SOUZA, Renata Junqueira, MOTOYAMA, Juliane, SILVA, Valéria e VAGULA, Vania (org.). **A arte narrativa na infância**: Práticas para o teatro da leitura e a contação de histórias. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2014.

## CAPÍTULO 5

### O GRUPO CONTAROLANDO E A PANDEMIA DO CORONAVIRUS: OS DESAFIOS DO ANO DE 2020

*Eliane Santana Dias Debus*  
(UFSC)

*Lílian Mezari Zoldan*  
(UFSC)

*Waleska Regina Becker Coelho De Franceschi*  
(UFSC)

#### Introdução

*Tantas histórias nós temos pra contar  
Em cada história nós vamos lhe mostrar  
Que vale a pena aprender  
Que vale a pena o saber  
Histórias lindas nós contamos pra vocês*

Abrimos este texto com fragmento de letra da música criada em 2012 para o grupo Contarolando – Grupo de criações cênico-literárias do Programa de Educação Tutorial (PET) – do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por Luiz Ubirajara Rodrigues, pai da bolsista e integrante do Grupo, à época, Andréa de Vargas Rodrigues. Por certo, a letra traz na memória o cheiro doce dos aprendicismos (ONDJAKI, 2011) que obtemos e levamos nessa trajetória.

Das muitas histórias do Grupo escolhemos aqui apresentar dois projetos desenvolvidos no ano de 2020 e que buscam socializar poemas para infância. O primeiro, intitulado “Batata cozida, mingau de cará. Vamos brincar?”, teve como referencial o livro *Batata cozida, mingau de cará*, da escritora catarinense Eloí Bocheco (2006), que reúne o conjunto de 40 poemas que dialogam com a tradição oral. O segundo, nomeado “Versos do índico”, traz a seleção de poemas dos livros de escritores de Moçambique *Passos de Magia ao Sol*, de Mauro Brito (2016), *O Gil e a Bola Gira e outros poemas para brincar*, de Celso C. Cossa (2016), e *Viagem pelo Mundo num Grão de Pólen e Outros Poemas*, de Pedro Pereira Lopes (2015).

Inicialmente, tínhamos como meta desenvolver o projeto “Contarolando em formação e ação: co(a)ntando a literatura de temática afro-brasileira, africana e indígena para infância”, ampliando repertório do grupo em ações que contemplam a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), desenvolvidas desde 2017. No entanto, em março de 2020, surpreendidos por um período difícil da sociedade mundial, em particular, no Brasil, de isolamento social advindo

da pandemia provocada pelo Coronavírus, numa distopia contemporânea, colocamo-nos em ação por outras vias, agora remotas. Assim, os dois projetos que são aqui relatados se efetivaram por meio de vídeos nas redes sociais (*YouTube, Facebook e Instagram*).

Desse modo, apresentamos o motivo das escolhas, os encaminhamentos teórico-metodológicos (acertos e desacertos) para a realização do projeto e os depoimentos das e dos estudantes sobre a atividade realizada.

### **Das escolhas**

No ano de 2021, o grupo Contarolando completa 10 anos. Sua gênese é marcada pelo desdobramento das atividades da pesquisa de pós-doutorado de Simone Cintra junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UFSC, sob a supervisão de Eliane Debus. Desenvolvido como projeto de extensão junto ao Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), do Centro de Ciências da Educação (CED), o grupo consolida-se como atividade do PET de Pedagogia e tem como integrantes fixos os bolsistas do PET, para além de outras(os) convidadas(os). Desde 2014, conta com o apoio institucional da Secretaria de Cultura e Arte (SECARTE/UFSC), a partir dos editais Bolsa Cultura e do Procultura, o primeiro, por meio de bolsista e, o segundo, por meio de auxílio financeiro. No caso dos projetos aqui relatados, a participação da bolsista Lílian Mezari Zoldan, do Curso de Artes Cênicas/UFSC, e da doutoranda Waleska Regina Becker Coelho De Franceschi, do PPGE/UFSC, foi de fundamental importância para seu êxito.

O projeto “Batata Cozida, Mingau de cará, vamos brincar!” foi realizado no período de 3 de junho a 3 de agosto de 2020 e contou como referência o livro *Batata Cozida, Mingau de cará*, de Eloí Bochecho (2006). A escolha deu-se por dois motivos: primeiro, pela relação já estabelecida com a produção literária da escritora, haja vista que os primeiros trabalhos do grupo nos anos de 2011 a 2014 se efetivaram a partir de seus títulos; segundo, porque o livro faz parte da Coleção Literatura para Todos, composta por 10 livros de diferentes categorias (poesia, conto, novela, crônica, tradição oral, biografia e peça teatral), e é resultado de concurso nacional do Ministério da Educação (MEC) em 2005, por isso está disponível no portal do MEC e disponível para os leitores gratuitamente em PDF. O livro é composto de 40 poemas que foram lidos pelos estudantes, que selecionaram, a partir de seus interesses, aqueles que seriam apresentados individualmente para posterior gravação em formato de vídeo e publicação em redes sociais.



O projeto “Versos do Índico”, realizado no período de 13 de agosto a 18 de dezembro de 2020, dialoga explicitamente com a proposta inicial do grupo de trabalhar com as literaturas africanas ao selecionar os poemas para infância de escritores de Moçambique: Mauro Brito (2016), com o livro *Passos de Magia ao Sol*, Celso C. Cossa (2016), com *O Gil e a Bola Gira e outros poemas para brincar*, e Pedro Pereira Lopes (2015), com *Viagem pelo Mundo num Grão de Pólen e Outros Poemas*. Os dois primeiros títulos têm publicação somente em Moçambique e o último tem publicação em Moçambique e também no Brasil.

A escolha pela produção literária desses três autores moçambicanos aconteceu, principalmente, pela oportunidade que os componentes do grupo tiveram em participar de encontros literários com os referidos autores de forma presencial em anos anteriores. Nesse âmbito, o 8º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (8º SLIJ), realizado na UFSC, em 2019, que tem se consolidado como evento formador e propiciador de encontros literários, favoreceu o encontro presencial com os três escritores, a apropriação de elementos da literatura infantil e juvenil de Moçambique e as possibilidades de práticas de mediação da leitura literária, influenciando as atividades desenvolvidas no contexto remoto de 2020.

A escrita poética com diferentes possibilidades estéticas nas três produções literárias foi outro fator determinante para a escolha dos livros trabalhados nesse projeto, além do entendimento de que o acesso à sensibilidade leitora oriunda da palavra literária e a ampliação do repertório a partir da produção de escritores provenientes do continente africano colabora para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e, por consequência, com a consolidação das Leis nº 10.639/2003 e nº11.645/2008 (BRASIL, 2003, 2008).

## **Metodologia**

Compreendemos que o exercício de apresentar a literatura para infância por meio da leitura de poemas em redes sociais implica desvestir os protocolos e as convenções usuais dos espaços escolares. Por outro lado, pode trazer um olhar diferenciado para a prática de declamar/ler/ouvir poemas e reverberar também naqueles espaços, além de oportunizar a composição e fruição de experimentos cênicos literários articulados com componentes da linguagem visual.

Diante disso, utilizamo-nos, em ambos os projetos, de estratégias metodológicas que articulam elementos caracterizadores das linguagens artísticas.

No primeiro projeto, ao escolhermos uma autora catarinense para essa proposição de socialização de poemas de maneira virtual e com construções interpretativas a distância, a ênfase foi conceber os vídeos para serem inseridos nas redes sociais de forma individual e periódica. Nesse contexto, os vídeos foram produzidos com o foco na diversidade criativa e na dimensão da estesia (PILLAR, 1999), objetivando exteriorizar a experiência sensível dos participantes do grupo em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais que possibilitaram diálogos na experiência estética com os poemas escolhidos.

Esse primeiro projeto, por ter sido realizado e concebido como experimentação estética e ter como fio condutor os poemas da escritora catarinense que o grupo já conhecia, foi elaborado e realizado num período de tempo mais curto que o posterior.

No segundo projeto, o processo de produção foi ampliado e priorizamos a seleção de poemas com o intuito de levar as literaturas africanas para a infância. Nesse caso específico, a literatura produzida em Moçambique, em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996). Para tanto, elencamos procedimentos estratégicos que ampliaram o repertório linguístico e metodológico atendendo o objetivo formativo do grupo na área da docência.

Durante o processo de ensaios semanais foram realizadas leituras em voz alta sob a orientação da bolsista Lílian e da doutoranda Waleska, para incentivar a percepção do ritmo/cadência das palavras e da experimentação de sonoridades, aprimorando os sentidos auditivos e a leitura de forma fluente, buscando, assim, a expressividade dos significados de cada poema. Os ensaios foram realizados de maneira virtual, através da plataforma *Google Meet*.

Como preparação para as leituras, realizamos uma sequência de aquecimentos vocais e corporais, visando o aperfeiçoamento da potência vocal, dicção e eliminação de tensões físicas. Esses exercícios também eram repassados no aplicativo de mensagens *Whatsapp* do grupo, para que todos praticassem em casa, sobretudo, antes da gravação dos vídeos.

Os vídeos foram gravados individualmente pelos integrantes do grupo devido à necessidade de isolamento social. Consideramos, nesse processo formativo, que o aquecimento vocal é de extrema importância, especialmente, para que os integrantes conseguissem amenizar o nervosismo com relação à leitura para o grupo ou as preocupações com os elementos técnicos, considerando que cada um ficou responsável individualmente pela iluminação e enquadramento visual adequado.

No que diz respeito ao nervosismo no ato de ler em voz alta os poemas durante os encontros síncronos, foi exercitado o pensamento de que os ensaios são seguros e não haveria

juízos. Assim, apenas a Lílian e a Waleska orientavam para que críticas negativas fossem inexistentes, impedindo a criação de bloqueios nos integrantes do grupo.

No decorrer dos ensaios, foram realizados exercícios específicos para cada dificuldade individual encontrada. Entre eles, a prática da técnica da memória sensorial, muito utilizada por atores para evocar uma emoção apropriada para determinada cena através de uma experiência sensorial já vivida, como ensinado no livro *Um sonho de paixão: o desenvolvimento do método*, do professor de arte dramática Lee Strasberg (1990), a partir de estudos acerca do *Sistema*, de Constantin Stanislavski. A técnica foi utilizada com o propósito de pensar nas emoções requisitadas pelos poemas e torná-las latentes mediante o exercício da imaginação e da memória.

Observamos também a dificuldade de alguns participantes na compreensão do sentido de determinados poemas. Para facilitar a apreensão da linguagem poética, foi executado individualmente o exercício da repetição, buscando entender o significado de cada estrofe na leitura dos poemas para interpretá-los com propriedade, emoção, mais segurança e, conseqüentemente, melhor entonação de voz e desprendimento nas expressões faciais e corporais.

Realizados alguns ensaios virtuais, definimos coletivamente o uso de camisetas coloridas para a composição do figurino e cada membro do Contarolando escolheu um objeto com a pretensão de acrescentar estímulos visuais que contribuíssem na composição estética e sensorial de sua apresentação. O cenário para a gravação foi pensado com a intenção de facilitar o acesso a todos e compor uma continuidade de imagens que não destoassem da concepção da narrativa poética. Sendo assim, definimos que os vídeos seriam gravados com um fundo branco, contribuindo para realçar as cores dos figurinos usados.

Com relação às orientações sobre o posicionamento da câmera e a iluminação, optou-se por um enquadramento em plano médio, com o intuito de evidenciar as expressões faciais, e uma iluminação de boa qualidade, a qual poderia ser feita com uma luminária ou utilizando a luz natural em frente a uma janela. A gravação em forma de vídeo, feita individualmente, foi editada e legendada, visando a acessibilidade pelas componentes do grupo: Lílian Zoldan, Aline Neves e Aline Rosa, ambas bolsistas do PET de Pedagogia. Na edição final foram acrescentadas imagens fotográficas nas transições entre os vídeos, de autoria artística de Thales Donato, Andrei Cavalheiro e Zeca Debus. Em ambos os projetos houve adaptação musical de alguns poemas que foram concebidos em partitura e cantados pela bolsista do PET de Pedagogia Elem Marafigo.

Ao final do processo criativo, os vídeos dos poemas foram publicados no canal do *YouTube* (<https://youtu.be/K3lxXqYDPQY>), no *Instagram* (@petpedagogia07) e compartilhados no *Facebook* (<https://www.facebook.com/PETPedagogiaUFSC>) do PET de Pedagogia da UFSC, com o objetivo de divulgar os poemas, o grupo, o projeto, fortalecendo as possibilidades cênico-literárias na formação docente.

### **Dos registros: o que fica na memória**

Ao coordenar as ações, propomos que todos envolvidos escrevessem um pequeno relato sobre as mudanças ocorridas com relação às atividades presenciais do grupo Contarolando e das atividades síncronas. A proposta serviu para registrar esse momento histórico, de maneira que todos expressassem seus sentimentos, as facilidades e dificuldades nessa mudança e, também, para promover a reflexão sobre o processo construído para a interpretação dos poemas: focalizando a retomada sobre todos os exercícios passados (imaginação, memória sensorial, repetição, compreensão do texto para conseguir sentir as palavras, expressão corporal e facial, entre outros). E, com essa reflexão, deixar registrado como material de estudo e como aprendizado pessoal, os exercícios mais impactantes e relevantes, nesse projeto diferenciado de produção cênica literária, respeitando o processo de aprendizagem narrativa individual. Contribuindo, assim, tanto para o futuro uso pessoal, como para a criação de atividades pedagógicas pensando nos estudantes como futuros pedagogos.

O registro foi solicitado, mas não tinha o caráter de obrigatoriedade, dos 13 participantes, recebemos por escrito o depoimento de seis (bolsistas) e dos três coordenadores. Por isso, destacamos aqui alguns daqueles que nos chegaram, acolhendo depoimentos daquelas e daqueles que estão há bastante tempo no grupo e podem fazer um comparativo com as ações anteriores à pandemia, bem como das(dos) integrantes que se inseriram ao grupo em maio de 2020, já em atividade remota.

Acreditamos ser importante ressaltar que, conforme os vídeos eram gravados, eles eram socializados nos encontros semanais e no momento de observação coletiva, os participantes expunham suas percepções do processo criativo, portanto, a avaliação processual foi também realizada na oralidade.

Primeiramente, trazemos à cena as/os protagonistas dessa narrativa:



Quadro 1: Depoentes

Nome	Idade	Curso	Fase	Tempo no PET/ Contarolando
Maria Lúcia Pinto Martins (ML)	25	Pedagogia/ UFSC	8 <sup>a</sup> /9 <sup>a</sup>	3 anos
Rafael da Silva (RS)	22	Pedagogia/ UFSC	3 <sup>a</sup>	1 ano
Elem Marafigo (EM)	21	Pedagogia/ UFSC	6 <sup>a</sup>	3 anos
Juliana Breuer Pires (JB)	23	Pedagogia/ UFSC	8 <sup>a</sup> /9 <sup>a</sup>	4 anos
Suelen Amorin Ferreira (SA)	32	Pedagogia/ UFSC	9 <sup>a</sup>	5 anos
Lílian Mezari Zoldan (LZ)	20	Artes Cênicas/ UFSC	6 <sup>a</sup>	9 meses
Carlos Henrique de Moraes Barbosa (CB)	24	Pedagogia/ UFSC	7 <sup>a</sup>	9 meses

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quais os limites que foram impostos na situação de distanciamento? O estranhamento dos encontros remotos, a tela a separar – do lado de cá e do lado de lá –; as falas ora metalizadas, ora ausentes por problemas no microfone – “*Estão me ouvindo*” –, as conexões de internet (planos enxutos, planos alargados), deram o tom do que era possível – “Acho que ela caiu”. Talvez, nesses tempos síncronos essas foram perguntas e afirmações que fizeram parte das convivências em grupo.

De repente, fomos solapados e retirados do nosso exercício cotidiano da presença, momentos que confluem para entrega dos dizeres corporais que nos colocam em sintonia, eles reacendem a memória “*A riqueza do encontro presencial está para além da contação, e sim na conexão do grupo em ofertar o seu melhor naquilo que os une*” (SA). Chegávamos à sala minúscula do Bloco A, do Centro de Ciências da Educação (CED/UFSC), um a um, algumas pontuais, outras nem tanto, mas a mesa estava sempre posta, agora “*o café que acontecia antes dos ensaios. Não tinha, era cada um na sua casa*” (ML), “*os encontros, as risadas, os afetos, os ensaios onde sempre tínhamos uma trocar de experiências e opinião*” (RS); a ausência desse espaço de encontro reacende nos dizeres, afinal “*somos seres sociais que necessitamos do processo de interação*” (JB).

No entanto, passado os primeiros meses de isolamento, fomos nos “*adaptando*” (ML). Era necessário continuar. Assim, fomos conjuntamente pensando nos projetos de realizar leitura

de poemas. O que aparentemente poderia parecer fácil, gravar um vídeo para divulgar nas redes sociais, foi se reconfigurando, “*pois é uma atividade que além de tempo, demanda também uma concentração para a execução o vídeo*” (CB). A experiência do segundo projeto também ganhou novas nuances, “*Desta vez que gravamos tivemos um preparo maior que demandou um cuidado estético maior para melhor padronização de todos os vídeos*” (CB).

Os exercícios propostos para a leitura dos poemas, mesmo que à distância, provocou nas/nos estudantes a melhora da percepção corporal e vocal, desenvolvendo a autoconfiança e ampliando a capacidade de expressão, como relatado:

Estes exercícios foram fundamentais para mim, pois percebi a diferença na minha postura nos vídeos após os exercícios. Penso que estes exercícios possamos usar em nossa prática pedagógica, para auxiliar no trabalho pedagógico para melhora de nossa fala, postura corporal. Tanto para o nosso trabalho, com as crianças, com os pares e para os educandos. (ML).

Creio que foi um grande desafio para mim, sou um pouco envergonhado e por não ter formação específica para isso, acabo com medo, mas foi uma experiência prazerosa, um ponto que gostei bastante foi das formações, ajudaram bastante para gravar o poema, acho que a questão de sentir palavra por palavra o que estou declamando e tentar sentir o que o poema diz, ajudou bastante, por isso estou gostando bastante de nossas formações. (RS)

Contracenar com uma câmera, sem olhares amigos e sem um ambiente próprio para isso, utilizando toda a criatividade para improvisar um cenário, iluminação, apoio para o celular (que é a câmera) foi muito difícil, mas por fim conseguimos realizar e finalizar dois projetos maravilhosos!!! (EM)

Quando as ações propostas ultrapassam a realização do trabalho coletivo e colaboram para relação consigo mesmo, que confluíram posteriormente para o exercício profissional, “*Não somente no sentido da atuação, mas na esfera da vida privada também, pois aqueles exercícios que foram feitos comigo sobre perceber, refletir e desfrutar cada palavra do poema me ajudou muito, principalmente nas apresentações de trabalhos*” (JB).

Os depoimentos sobre as dificuldades enfrentadas na vida particular e a importância de estar no grupo e a continuidade das ações, mesmo em período tão difícil, depõe favoravelmente na aposta de que tomamos a decisão certa:

Este ano, principalmente no segundo semestre, depois que começaram as aulas, tive uma série de problemas pessoais e familiares que me impediram diversas vezes de participar de reuniões e que culminaram na minha ausência em várias atividades..., porém no que consegui participar, foi muito proveitoso e um aprendizado não somente para os projetos do presente, mas também para outras instâncias da vida. (EM).

Das dificuldades e, ainda, daquilo que fica como possibilidade, pois os discursos apontam para a compreensão de que a gravação de vídeos (poemas, contação de histórias, entre outros), podem funcionar e é uma proposta que pode ser levada adiante, mesmo depois do isolamento social.

Acredito que podemos tornar esses projetos de compilações de poemas e musicalização permanente, se não um por semestre, um por ano acredito que seria viável. Estarmos mais atentos às redes sociais do grupo e ativos dará mais visibilidade ao grupo e talvez até mais oportunidades, tanto de apresentações como de parcerias e quem sabe até custeio. (EM)

Acredito que esta nova face do grupo Contarolando, em meio a pandemia, gerou certa visibilidade às ações do grupo. As produções se interligaram mais facilmente à outras iniciativas e grupos, coisa que pouco acontecia presencialmente e talvez por conta de agendas diferentes. (SA)

A bolsista Lilian Zoldan que exercitava pela primeira vez a docência, ensinando técnicas de dramatização e, para quem não tem a pretensão de ser atriz/ ator, teve o desafio de fazer isso à distância. Mas ela mesma constata que, com o passar dos encontros, foi observando aspectos da individualidade de cada um e os caminhos para trabalhar com alguns bloqueios, como a timidez, bem como essas orientações iriam repercutir na profissão delas/es como futuros pedagogos. Como ela observa:

Um aspecto muito importante que precisei trabalhar foi o de fazer cada um compreender a mensagem do poema e captar seu significado, para expressar na entonação vocal e na expressão corporal.

Quando terminava um encontro, no qual eu notava a evolução de alguém do grupo, era uma felicidade imensa para mim! Poder ver que meu trabalho ajudou um ser humano a se expressar e estar seguro de si, é extremamente gratificante. Tenho certeza que essa segurança será levada para a sala de aula quando eles estiverem praticando a profissão.

O mais importante deste processo, foi reconhecer a individualidade e necessidades de cada um. Trabalhei com os poemas individualmente e orientei cada um separadamente, pois há os tímidos e há os que não compreenderam o poema, ou quem está com dificuldades por causa do fundo ou iluminação do vídeo. (LZ).

O depoimento de Lilian Zoldan, focado nos aspectos metodológicos do trabalho com os integrantes do Grupo, contribui para pensar as possibilidades de continuidade dessa ação específica (gravar vídeos) e demarca o cuidado que devemos ter com o outro.

## Conclusão

*Contarolando eu vou  
Contador de histórias eu sou  
Nessa magia que a vida me ensinou*

O Contarolando, como muitos outros projetos de extensão universitários no país, foi desafiado em 2020 a manter a crença no trabalho coletivo e democrático realizado pelo grupo nos últimos 10 anos. A pandemia do Coronavírus nos separou fisicamente, mas não nos desmobilizou para repensar nossas ações, fazendo com que elas nos alimentassem a nós e aos outros.

Os projetos “Batata Cozida, Mingau de cará, vamos brincar!” e “Versos do Índico” buscaram socializar poemas por meio de declamação/leitura em vídeo, acreditando no encontro com a sensibilidade resultante da palavra esteticamente elaborada, ampliando o repertório que nos constitui. Primeiramente, por meio da produção poética de uma escritora de Santa Catarina e, em seguida, a partir dos poemas de escritores moçambicanos. Em ambos os casos, não nos distanciamos de nossos projetos anteriores.

Os depoimentos das/dos estudantes materializam as dificuldades e superações vividas no ano de 2020 e destacam a importância da continuidade e nos mobilizam para refletir sobre outros formatos de levar a palavra literária ao público.

## Referências

BOCHECO, Eloí Elisabete. **Batata cozida, mingau de cará**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Lei nº 9,394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 8 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e**



**Africana.** Brasília, DF, 2004. Disponível em:<<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2021.

BRASIL. Lei no 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 4 ago. 2020.

BRITO, Mauro. **Passos de Magia ao Sol.** Ilustração de Bárbara Marques. Maputo: Editorial Escola Portuguesa de Moçambique, 2016.

COSSA, Celso C. **O Gil e a Bola Gira e outros poemas para brincar.** Ilustração de Luis Cardoso. Maputo: Editorial Escola Portuguesa de Moçambique, 2016. 28p.

LOPES, Pedro Pereira. **Viagem pelo Mundo num Grão de Pólen e Outros Poemas.** Ilustração de Filipa Pontes. Maputo: Editorial Escola Portuguesa de Moçambique, 2015.

ONDJAKI. **Há prendisajens com o xão:** o segredo húmido da lesma & outras descoisas. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino de artes.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

STRASBERG, Lee. **Um sonho de paixão:** o desenvolvimento do método. São Paulo: Civilização Brasileira, 1990.

## CAPÍTULO 6

### CONTAR HISTÓRIAS E MEDIAR LEITURAS: ENCANTAR A FAVOR DA VIDA E DAS APRENDIZAGENS

*Isabel Cristina França dos S. Rodrigues*  
(UFPA)

*Carmen Lucia Braga Conceição*  
(UFPA)

*Suani Trindade Corrêa*  
(UFPA)

#### **Introdução**

O cenário pandêmico causou impactos nos nossos modos de ser e viver os aspectos acadêmicos, assim como das relações familiares e de sociabilidade. Em direção similar, os projetos de pesquisa, ensino e extensão que desenvolvemos e que sempre dialogaram com a Literatura Infantil (LAJOLO, 2007), em especial, no que trata da contação de histórias (BUSATTO, 2008; SISTO, 2010) e da mediação de leitura (FRIZON; GRAZIOLI, 2018), tanto na Formação inicial, quanto na continuada precisaram de ajustes de modo a favorecermos o aspecto interacional, via mídias digitais, posto que o enquadramento face a face se tornou inviável diante das medidas sanitárias de controle da propagação da COVID19<sup>6</sup> que preconizavam o distanciamento social, encontros não presenciais, dentre outros.

Por conta disso, antes de ajustarmos os projetos já aprovados em editais, as coordenadoras dos projetos de pesquisa integrados<sup>7</sup> desenvolveram levantamento junto aos integrantes quanto às suas condições de saúde e dos seus familiares, tendo em vista que temos

---

<sup>6</sup> A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, cerca de 80% dos pacientes podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

<sup>7</sup> Os projetos de pesquisa (PROPESP/UFPA) “Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino-aprendizagem na formação docente” “Práticas socioculturais, modelagem matemática e decolonialidades na Educação Matemática” trabalham de maneira articulada na oferta de encontros mensais de Autoformação aos docentes da educação básica, licenciandos, pós-graduandos e formadores parceiros da Rede de Bibliotecas comunitárias Amazônia Literária e Programa Conexões de Saberes. Os projetos articulados são ampliações do projeto inicial “Núcleo de Práticas e linguagens docentes” (<https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/8972-nucleo-de-praticas-e-linguagens-docentes-do-iemci-ufpa-e-destaque-internacional-com-projeto-de-leitura-alfabetizacao-e-docencia>)

diferentes perfis (licenciandos e egressos dos cursos de Letras e da Licenciatura Integrada, docentes da educação básica, parceiros formadores das bibliotecas comunitárias da Amazônia Literária e do Programa Conexões de saberes, pós-graduandos e egressos do ProfLetras e Ppgdoc/UFGA) nos referidos projetos. Os cuidados com a vida eram prioritários e não poderíamos deixar os integrantes ter prejuízos ou muitas limitações nos seus processos de formação.

A maioria ressaltou que fizéssemos ajustes nos projetos viabilizando a participação, via plataformas digitais, aplicativos e Redes sociais diversos. Assim, eles poderiam se manter conectados “à vida por causa das histórias”, “à continuidade dos sonhos acadêmicos”, “aos estudos com os docentes”, “às crianças e jovens”. Por isso, deixamos a critério a participação. A maior organização do acervo (estudo e de trabalho), via gravação em áudios e vídeos favoreceriam acessos posteriores.

Sendo assim, os projetos de pesquisa integrados aprovados nas relações com as temáticas que envolviam a pandemia. Para efeitos do artigo aqui apresentado, teremos como aspectos considerados as relações com a linguagem a partir dos encaminhamentos de estudo, elaboração de uma Live e seus desdobramentos no período de junho a agosto de 2020. Por isso, alguns questionamentos que nortearam nossos estudos foram: a) Quais os aspectos assumidos pela Contação de histórias e pela Mediação de leitura nos diferentes contextos?; b) Quais os efeitos do trabalho remoto na Formação inicial e continuada de professores alfabetizadores ?.

Os questionamentos se desdobram nos seguintes objetivos geral e objetivos respectivamente: analisar as formas de lidar com os aspectos da Formação inicial e continuada de professores alfabetizadores pautadas nas estratégias de contação de histórias e de mediação de leitura no contexto dos projetos integrados; Identificar quais gêneros discursivos têm sido mais utilizados e os porquês; Reconhecer possibilidades de desdobramentos de trabalho da contação de histórias e da mediação de leitura nos processos de alfabetização e letramentos.

### **Desenvolvimento: por mais diálogos com a vida na formação docente**

A Formação docente enfrentou em 2020 diversos desafios, tendo em vista que os diferentes contextos de formação tiveram que se adaptar aos moldes remotos de interação. Os docentes da educação básica se depararam com a dupla jornada constituída por dois ambientes de trabalho: remoto e presencial, conforme as demandas das diferentes instituições. Os atravessamentos iniciais no âmbito da UFGA foram de suspensão total das atividades presenciais e os projetos de pesquisa e extensão integrados que envolviam escolas da região

metropolitana de Belém, Soure e Baixo-Acará mensalmente desenvolvendo estudos acerca dos aspectos da alfabetização (SOARES, 2018; 2020) e letramento (KLEIMAN, 1995) articulando as áreas da linguagem, matemática e ciências nos diálogos com as práticas socioculturais (RODRIGUES, 2020).

Em razão da pandemia, as temáticas se concentraram em discutir e elaborar atividades neste direcionamento por considerarmos que a preservação da vida precisaria estar, ainda mais, nas discussões relevantes ao trabalho na formação inicial e continuada de professores, tendo em vista que ao assumir que a constituição da identidade docente (HALL, 2003) perpassa por um ato responsável, negociável em prol das aprendizagens. Assim, a concepção de língua/linguagem enquanto ação (TRAVALGIA, 1998) assumida nas ações formativas que procuram persuadir os diferentes sujeitos convocados e ouvidos ao longo dos encontros.

Sendo assim, no caso das articulações linguagem e práticas socioculturais (RODRIGUES, 2020), optamos por fazer um recorte para este momento envolvendo os processos de alfabetização e letramento no contexto da Formação inicial e continuada de professores alfabetizadores, conforme apontam os estudos desenvolvidos por Soares (2016) e Kleiman (1995). Ao optarmos por tais estudos consideramos que a relação com a vida na fase pandêmica significa dizer que levamos em conta os gêneros discursivos a partir dos estudos de Bakhtin (2006), posto que a seleção dos textos explorados no trabalho com a alfabetização na perspectiva do letramento indicia e cria espaço favorável para que os sujeitos envolvidos discutam e tenham desdobramentos de trabalho e de valorização das trajetórias de vida. Isso significa que a língua é ação, é vida, é movimento, é conhecimento.

### **Formação inicial e continuada: espaços de contar histórias e de mediação de leitura**

Os projetos integrados se pautam em ações formativas que potencializam a contação de histórias e a mediação de leitura (SISTO, 2010), desde 2016, tendo inclusive um grupo de contadores e mediadores de leitura iniciantes – o EncantArtes<sup>8</sup>. Apoiados assim em narrativas

---

<sup>8</sup> EncantArtes: criado em 2015 por licenciandos do curso Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (<http://www.iemci.ufpa.br/index.php/graduação>) que contam histórias e fazem mediação de leitura nas escolas dos Anos Iniciais. Em 2017, fizemos concurso para escolha do nome e da logo do grupo que passou a se chamar EncantArtes. Os integrantes passaram pelo curso de "Vivências teatrais na Formação inicial docente", ministrado pelas professoras Suani Corrêa e Valdete Leal, em uma perspectiva de trabalhar a Literatura aliada à performance (gestos, voz, expressões faciais,



que nos proporcionem problematizar as notícias veiculadas, apropriação e empoderamento, via estudos e ações formativas que mostram alternativas de lidar com novas formas de divulgação de conhecimento em prol de usos adequados de prevenção contra o vírus e como isso pode ganhar proporção nas vidas dos alunos e das suas famílias considerando que a escola está dentro da casa dos alunos, dos docentes e vice-versa nesta fase.

A contação de histórias (BUSATTO, 2008) e a mediação de leitura (SISTO, 2010) articulam aspectos que engendram o trabalho necessário aos processos de alfabetização e letramento, a saber: a tríade oralidade, leitura e escrita. A contação por trazer como endereçamentos a performance da narrativa, ampliação do repertório de histórias, maiores estímulos à interação, conexões com o imaginário, em especial, do que envolve a tradição oral<sup>9</sup> e o favorecimento de utilização de objetos em alguns casos. Em direção similar, porém ampliando tanto o repertório de histórias e o vocabulário com a leitura literal das narrativas, além de possibilitar aos sujeitos um maior contato com o objeto livro e tudo o envolve.

A alfabetização na perspectiva do letramento (1995) cria espaço para que os docentes em formação, os já em atuação e os formadores das parcerias levarem em conta as trajetórias dos alunos atendidos. No caso da fase pandêmica, as narrativas selecionadas poderiam trazer à tona as aflições, dúvidas, medo de perder pessoas queridas, de se contaminar, afetos e esperanças compartilhadas e exercício da empatia. Isso foi propulsor à ampliação das parcerias (graduandos e egressos dos cursos de medicina, biologia e jornalismo), pois na pandemia a proliferação de Fakenews se ampliou.

### **Percurso das ações formativas em prol dos enfrentamentos à pandemia**

Garantir os estudos e trabalho com as narrativas, via contação e mediação durante o ano 2020 também exigiu da equipe de formação reinventar-se diante das adversidades, pois alguns dos principais encaminhamentos (exercícios teatrais, trabalho com a voz, etc.) do trabalho com a formação de leitores no âmbito da formação.

As reuniões virtuais de estudo, planejamento e realização de lives (uma central e seus desdobramentos) a partir do evento intitulado “Diálogos Pedagógicos universidade e educação

---

música, dança e teatro). As versões do referido curso são ofertadas anualmente. Os integrantes já desenvolvem oficinas e minicursos a licenciandos, docentes e alunos da educação básica.

<sup>9</sup> Tradição oral: transmissão de saberes, histórias, conhecimento de uma cultura, de uma geração para outra, por meio da oralidade; tradição ligada ao saber popular. No caso do projeto, busca-se trabalhar com a tradição oral amazônica, ligada às narrativas indígenas, quilombolas e ribeirinhas.

básica I e II”<sup>10</sup> foram algumas das estratégias mobilizadas. A live intitulada “Vivências teatrais, contação de histórias e mediação de leitura” teve na coordenação integrantes dos diferentes perfis dos projetos integrados. A equipe se dividiu em ações de contação de histórias e de mediação de leitura norteadas pelos estudos que convergiam para uma das temáticas (uso da máscara) que ficaram mais em evidência nos diálogos com os integrantes dos projetos. Além disso, discutir as condições de acesso aos livros, a organização e tempo do trabalho destinado ao objeto livro e à tradição oral, as formas de invisibilidade das literaturas africanas e indígenas.

A Live central teve uma duração de 4 horas divididas em uma programação que envolveu estudos e práticos das pesquisas em contação de histórias e mediação e leitura de modo a favorecer também a interação dos participantes. Por isso, o uso de aplicativos digitais e a plataforma do Googlemeet. Potencializou-se o chat da plataforma, pois muitos tinham apenas dados móveis. A interação se tornou mais efetiva e rápida.

A utilização dos comentários no chat e de um formulário google favoreceram a geração de dados. O formulário foi aplicado em momento posterior a Live, tendo em vista que os participantes precisariam de tempo para elaborar e desenvolver atividades de contação e mediação, conforme seus contextos e públicos. No presencial da formação, estas etapas e conclusões eram acompanhadas no Lablu<sup>11</sup> e apresentadas no auditório do instituto para integrantes dos projetos e públicos envolvidos ao longo da formação. No modo remoto, as diferentes lives e os estudos mensais procuraram manter a formação.

### **Conclusão: enfrentamentos e encantos que permeiam a vida e a formação docente**

Em função dos questionamentos que nos mobilizaram, o formulário do Google formulário mostram que, mesmo na fase pandêmica a maioria aceitou o desafio de contar histórias ou mediar leituras. Os gêneros discursivos mais mobilizados foram as com temáticas indígenas (33,3%), africanas (50%) fábulas e histórias em quadrinhos (16,7%). As escolhas pelos gêneros discursivos se pautaram na diversidade dos públicos e das condições de trabalho e de intenção que a escola discutisse questões mais inclusivas e engajadas com a VIDA. Além disso, os participantes representam diferentes vozes (docentes da educação básica, formadores, parcerias, licenciandos e pós-graduandos) que atuam na Educação Infantil (16,7%), Anos

---

<sup>10</sup> Evento que se originou a partir de reuniões de estudo, planejamento e socialização foram realizadas no período de junho a agosto de 2020. O evento teve as versões I, II e III.

<sup>11</sup> Lablu- Laboratório de práticas lúdicas (IEMCI/UFPA), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Almeida Pimentel que é parceria dos projetos integrados, desde 2016. Espaço de realização dos cursos, oficinas, estudos, ensaios e atendimentos aos diferentes integrantes dos projetos.

Iniciais (33,3%), Anos Finais (16,7%) no Ensino Fundamental, Formação de professores (16,7%) e Bibliotecas comunitárias da Rede Amazônia Literária e Programa Conexão de Saberes (16,7%) e bolsistas e não bolsistas (16,7%), conforme observamos abaixo.

As justificativas dos participantes evidenciam mobilizações das negociações (HALL, 2003) que os sujeitos envolvidos, em especial, docentes em formação e docentes da educação básica diante do que é relevante dialogar com a vida diante das adversidades apresentadas pela pandemia:

“Que estejam relacionadas a questões de igualdade. Que falem sobre antirracismo, questões sobre a mulher e também sobre a ciência. Acredito super importante tratar estas questões para que a sociedade se reedueque e seja mais humana”.

“Depende da situação na hora. Por exemplo, para o público infantil, seria uma lenda da Iara, do Curupira, mas para um público mais adolescente, seria bom uma lenda de terror”.

“Vivemos momentos muito difíceis de distanciamento nessa pandemia. Isto nos provoca muitas reflexões. Uma delas é a retomada dos Povos Originários, que têm ganhado forças dentro dos grupos de discussão sobre o Povo Indígena, em que participo. Assim, tenho recomendado literatura indígenas e afros, no sentido de contribuir também para essa busca de identidade ancestral”.

“Dependeria muito do público-alvo, mas eu optaria mais para uma leitura voltada ao entretenimento, pois estamos vivendo um período de uma carga muito negativa de informações. Tirar um pouco o leitor desse contexto seria bem interessante”.

“As leituras humorísticas (piadas, contos, etc.) e as de auto ajuda, porque precisamos de mais risos diante dos problemas enfrentados na pandemia e de auto controle para superar o negativismo e descaso das autoridades de nosso país”.

Termos equipes de trabalho que se articulavam em função da proposta a ser desenvolvida nos seus contextos pautando-se nos estudos mensais, mas lives mais específicas de contação de histórias e mediação de leitura, sem desconsiderar os encaminhamentos das secretarias de educação, observamos nos relatos que as negociações são atravessadas pelas vozes dos diferentes sujeitos. Assim, docentes da educação básica aderem às sugestões de licenciandos, pós-graduandos, formadores parceiros e vice-versa em prol de aprendizagens que assegurem a vida com qualidade. Essas ações nos indiciam atos responsivos (BAKHTIN, 2006) considerando que a possível hierarquia nos níveis de formação deu lugar ao engajamento com o processo de ensino e aprendizagem dos públicos atendidos.

Outro aspecto a ser levado em conta foi que os gêneros discursivos selecionados engendram-se nas práticas sociais o que demonstra também coordenação de lives (5%), aulas (56%), ambiente de trabalho não- escolar (25%) e ambiente familiar (14%). Ou seja, as relações com a vida pontuam e reiteram o que Bakhtin (2012) trata quando nos convoca à interação enquanto forma de agir, persuadir o outro. A escuta e o olhar direcionado ao outro ampliam-se, quando observamos alguns relatos a respeito do que é contar histórias ou mediar leituras na pandemia:

“Contar e mediar histórias em tempos de pandemia foi de suma importância, pois mesmo distante a gente consegue transmitir os sentimentos para quem está assistindo e ao contar transmitimos emoção ao público, eu percebi que o público ficou bastante feliz e emocionado após a contação de história”.

“Contar história ou mediar, nessa fase tão difícil, é importante para se distrair de coisas tão ruins que estão acontecendo. Vimos que as histórias em quadrinhos se adaptaram esse ano, trazendo as informações sobre a prevenção por meio do lúdico”.

"Para as bibliotecas comunitárias mediar leitura e contar histórias é a alma do seu fazer literário. Neste sentido, é preciso sugerir textos, apontar aos leitores possibilidades de ampliação de sua capacidade leitora, contribuindo para construções e significados próprios sobre o que leem."

“Essas práticas devem fazer parte nos momentos de interação nessa fase pandêmica como o acolhimento das pessoas com que interagimos e por ser uma experiência contagiante e de muita troca de experiências entre os participantes, permitindo que a ludicidade passe a fazer parte do cotidiano dos momentos de estudos, que foram reformulados.”

Para Busatto (2003) narrar não é um ato simples e banal, é uma arte que requer preparo do contador/educador. A contação de histórias tem como protagonista principal a palavra – em que o ouvir leva ao imaginar e o narrar deve encantar. E para Abramovich (1991) contar histórias é o uso simples e harmônico da voz. A expressão, a entonação bem usadas repassando sentimentos e a clareza no dizer são técnicas fundamentais ao professor/contador. Dessa maneira, percebemos o quanto as narrativas precisam estar na conexão com os sujeitos e o quanto a diversidade revela os mundos que precisam ser descortinados, ressignificados e ampliados. Os participantes da pesquisa engajaram-se, não apenas com o desafio proposto ao logo dos estudos, mas com um processo de escuta e de acolhida mais imbricado aos seus públicos. A distância dos corpos deixou espaço, ainda maior, à empatia. Por conta disso, verificamos as escolhas multifacetadas das narrativas escolhidas na coerência fruto da negociação, necessidades e expectativas dos envolvidos.



Alguns relatos indiciam o quanto tais negociações envolvendo as atividades de contação e/ou mediação de leitura singularizaram e criaram outras possibilidades de enfrentamento das adversidades e promotoras de conhecimentos atravessados por experiências formativas envolvendo as diferentes vozes que integram os projetos: o envolvimento com as narrativas, tanto das crianças, quanto pelos pais/responsáveis; as relações das temáticas com a fase pandêmica, mesmo que narrativa tendo sido escolhida com o viés de fruição distanciada da fase, o que nos revela a necessidade dos sujeitos de utilização do espaço e tempo para dizerem de si; as percepções de empatia, de adesão de seus pares em prol de uma formação coletiva, o que indicia que o narrador não precisa ser alguém distante, ele se legitima pelas relações que estabelece com a narrativa e com o público.

“Durante a pandemia, gravei alguns vídeos caseiros contando fábulas, e enviava-os para um aplicativo de mensagem, e para a minha surpresa os pais dos alunos assistiram e gostaram muito”.

“Como foi pelo Facebook, os comentários pareceram muito positivos e algumas famílias participaram fazendo dobraduras que ensinei também neste momento”.

“[...] A reação é sempre boa, de reflexões e trocas sobre os assuntos pautados, talvez pela forma que abordo este assunto que me move, não apenas no ato em si, mas sobretudo pelas vivências e narrativas com as quais as pessoas ouvintes também sentem necessidade de contar, de escrever. É como se estivéssemos conversando naquele momento da live. É sempre muito intenso!”

“Eu contei em história em casa, para os meus sobrinhos e seus amigos. Conte algumas lendas que eles gostavam, e um deles falou assim: Dri, nesse tempo não tinha corona né, ninguém tava usando máscara. - Tiago, 5 anos. Isso me chamou atenção, pois as crianças são atentas a todas as coisas que acontecem ao seu redor, e chegam a fazer ligações sobre a história e a realidade atual”.

“Contei história para os graduandos. O que mais me chamou atenção foi como essa prática os envolveu. Durante a história eles começaram a formular hipóteses de práticas pedagógicas que poderiam ser trabalhadas com os seus alunos no futuro, valorizando a as narrativas da nossa Amazônia”.

“Sou professora alfabetizadora e essa prática é fundamental para desenvolver a oralidade, leitura e escrita de crianças e adultos”.

“Toda relação possível, estou me formando para ser professora das séries iniciais do fundamental I e graças a esse projeto estou me formando como contadora de história também.”

“Minha formação é para ser Professora do ensino fundamental I, ou seja, é de suma importância que eu tenha esse repertório de histórias, para fazer em sala com os alunos. Ademais, por meio dessas histórias conheci teóricos incríveis e métodos também”.

O trabalho remoto na Formação inicial e continuada de professores alfabetizadores no contexto dos projetos integrados nos mostrou necessidades diversas, em especial, as relacionadas ao letramento digital, tanto pelos docentes da educação básica e formadores das bibliotecas comunitárias, quanto pelos licenciandos, mesmo estes tendo aspectos instrumentais mais avançados. Em termos de articulação com o processo de ensino e aprendizagem, os três grupos apresentaram dificuldades semelhantes, pois usar as ferramentas e acessar a internet não são suficientes para se pensar ações formativas em tais articulações.

As necessidades mencionadas reiteraram a importância de seguirmos com o investimento no eixo do letramento docente que tem sido explorado, desde 2016, posto que o exercício da profissão perpassa também pelo aspecto das novas tecnologias em prol das aprendizagens. A pandemia revelou o quanto os integrantes dos projetos ainda precisam avançar, pois a preparação do ambiente da contação e mediação que no presencial não era um dos itens mais recorrentes, no ambiente virtual, mostrou-se como relevante porque os parâmetros de interação (olhos nos olhos, toque nos objetos, aproximação aos ouvidos) ficaram mais limitados e o público pode se distrair mais facilmente.

A solicitação para que os participantes acionassem a câmera, a atenção do narrador aos indícios de dispersão do público (nem sempre visualizamos a totalidade dos presentes na plataforma), o travamento da conexão diante de várias câmeras acionadas, os ruídos diante de microfones acionados indevidamente foram alguns dos entraves, em especial, nos que pouco tinham experiência com a plataforma, estavam ainda no processo de ampliação do repertório de histórias e de conhecimento do trabalho com o corpo diante do desafio da performance a qual deve promover uma sintonia entre palavra, corpo e gestualidade, dando ênfase ao que está sendo contado. Não somente a voz, mas o corpo inteiro deve estar presente no ato performático (ZUMTHOR, 2002).

O trabalho com os processos de alfabetização e letramento no âmbito dessa articulação revelou-se como ainda mais desafiador, tendo em vista que a interação assume nos dois processos um fator preponderante. A dispersão foi relatada, tanto durante a Live inicial, quanto pelos participantes que aceitaram o desafio de desenvolver atividades de contação e mediação com seus públicos, inclusive, no caso dos mais experientes. Isso indicou a necessidade de ampliar os conhecimentos das ferramentas virtuais e otimizar o tempo favorecendo a participação dos públicos.

Uma possibilidade seria apresentar uma sinopse da narrativa, associar aos grupos de alunos (e seus familiares) nomes de determinados personagens, favorecer que eles acionem as câmeras, preparar o ambiente da contação e/ou mediação. Entretanto, não poderemos deixar de

ressaltar que em muitos casos, nem mesmo acesso a internet os alunos possuíam e não participaram das atividades.

Por conta disso, articular os processos de alfabetização e letramento nos desdobramentos das narrativas contadas ou mediadas foi bastante desafiador. A tríade oralidade, leitura e escrita se articulava de maneira mais estanques, sendo ora na oralidade, ora na leitura ou na escrita por conta da falta de acesso ou de continuidade dele.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 2012.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa.; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

RODRIGUES, I. C. F. dos S. Escolas de ontem e de hoje na Amazônia paraense: Fissuras em prol das aprendizagens e da Formação docente. **REMATEC**, v. 15, n. 33, p. 224-241, 1 maio 2020.

SISTO, Celso. **A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 1-4. Disponível em: [www.artistasgauchos.com.br](http://www.artistasgauchos.com.br). Acesso em: 10 dez. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo; Contexto, 2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1998.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

## CAPÍTULO 7

### O ARTESANATO DA PRESENÇA NA DISTÂNCIA: CONTAR HISTÓRIAS EM ÁUDIO DE CELULAR PARA CRIANÇAS

*Gilka Girardello*  
(UFSC)

#### **Introdução**

A presença face-a-face, olho-no-olho, foi sempre uma das qualidades mais celebradas do contar histórias. A possibilidade de estarmos juntos - quem conta e quem escuta - em um mesmo círculo de sentido, respirando o mesmo ar, nos ajuda a criar verdadeiras conspirações comunitárias, unidos pela partilha de imagens subjetivas comuns que os contos fazem vibrar entre nós.

Até que, em 2020, o chacoalhão da pandemia atravessou nosso caminho, instalando distância onde desejávamos cirandas nas quais ninguém soltasse a mão de ninguém, erguendo barreiras de medo, incerteza e solidão entre as crianças, suas famílias e seus professores. O papel do contar histórias nesse cenário, um papel que vemos como persistente e renovado, é o horizonte destas reflexões.

Lembro que, logo que foi anunciada a necessidade de uma quarentena para refrear o espalhamento do vírus, muitos de nós, e eu também, não imaginávamos que a crise iria durar tanto, muito menos que ainda estaríamos em plena pandemia um ano depois, época em que escrevo. Recordo que comentava com amigos, naquele março de 2020 que hoje parece tão distante: “vamos ter que atravessar um deserto”. A afirmação dessa imagem tinha para mim um efeito tranquilizador, e ao repeti-la eu esperava que tivesse um efeito semelhante nos outros também. Iríamos seguir sozinhos e distantes, fechados em casa, por um ou dois meses, até que uma ou outra palmeira solitária começasse a anunciar nossa aproximação a um oásis. À medida que as semanas e meses foram se passando, porém, percebi como estava enganada ao prever que a quarentena seria como um deserto vazio, onde nada acontece. Se é um deserto o que estamos ainda atravessando, é preciso povoar as dunas dessa imagem com outros símbolos: tempestades de areia, ataques de beduínos, fome, medo, alerta e incerteza, a sensação da morte sempre à espreita, o desalento diante da falta de rumo de quem deveria saber para onde levar a caravana. E enquanto isso, no dia-a-dia dos nômades em travessia, mulheres dão à luz, crianças dão seus primeiros passos, cozinha-se o que há para comer, estende-se roupa ao sol, cuida-se



dos doentes, há quem desenhe na areia, cante acalantos, faça amor. E há quem conte histórias debaixo da luz das estrelas.

Muita coisa acontece sempre, enfim, entre os humanos. E entre as muitas coisas que têm acontecido neste período em que as escolas e creches continuam fechadas, estão as trocas de afeto e de histórias entre as crianças e suas professoras, entre as crianças e os parentes com quem elas não podem se encontrar. Mesmo através da distância e com a ajuda das máquinas de comunicação, essas tais “tecnologias”, que nos círculos de contadores de histórias tendemos a olhar com justa desconfiança. Cinquenta anos atrás já dizia um pensador canadense, Marshall McLuhan, que os meios de comunicação são extensões dos sentidos humanos: assim, a câmera fotográfica e a filmadora expandem a visão, o telefone e o rádio expandem a audição, etc. Esse papel de alongar, de estender nossos olhos e nossa voz para alcançar quem está longe, nunca foi tão vital para tantos ao mesmo tempo como durante os longos meses de isolamento que vivemos durante a pandemia. Cabe a nós inventar todas as formas pra conseguirmos chegar perto dessas crianças. Como náufragos em uma ilha que lançam ao mar mensagens em garrafas, porque é só o que podem fazer.

Gravar em áudio pequenas histórias para minha neta de três anos e enviá-las regularmente para que ela as ouvisse, através do celular dos seus pais, me ajudou a manter a sanidade mental, ao longo dos vários meses em que eu não podia conviver com ela. Várias amigas e colegas professoras me contaram de estratégias semelhantes que tiveram que adotar, usando mídias para compartilhar histórias com crianças da família, movidas também por essa necessidade quase visceral de estar com elas, talvez por sabermos tão bem como o tempo passa rápido e como é precioso cada momento partilhado com as crianças pequenas.

Essa experiência me ensinou muito, e foi com base nela que propus o tema de uma *live* de formação para os professores de educação infantil da rede municipal de Florianópolis, cidade onde moro. As coordenadoras estavam montando uma formação voltada à “ampliação de repertórios para a criação de ações comunicativas não-presenciais na educação infantil”, pautadas pela sábia compreensão de que precisavam apoiar e inspirar os professores e as famílias, porque só se poderia chegar às crianças pequenas, que estavam em casa, pela mediação dos adultos, somada à mediação tecnológica. Ou seja, havia muitos filtros, véus e interferências a atravessar. Ou, talvez, a incorporar ao presente da conversa, como bordados ou desenhos. Pensei então em parodiar o título de um artigo que tinha publicado há vários anos sobre a narração oral na educação infantil (GIRARDELLO, 2003). Aquele texto enfatizava a importância da “presença”, do estar presente, do respirar junto, do sentir arrepiarem-se os pelinhos dos braços de todo mundo ao mesmo tempo, em uma roda de histórias entre crianças,

no tapete ao fundo da sala de aula. E o título da *live* ficou sendo então: *Voz, “Presença” e Imaginação: contar histórias em áudio para crianças e seus familiares*. Durante aquela transmissão online, em 21/07/2020, compartilhei com as professoras algumas das ideias que sintetizo também aqui neste trabalho.

A palavra “presença” vem aí firmemente entre aspas, porque se trata de um outro tipo de presença. Mas os áudios, os vídeos, as conversas pela internet eram o que tínhamos (ainda são o que temos), então isso teria que ser suficiente, pelo menos para mantermos algum tipo de vínculo com as crianças, para que elas soubessem que seguíamos querendo vê-las e ouvi-las, que elas seguiam existindo e sendo preciosas para nós.

Falar de presença é falar da potência de cada momento presente. E uma história que me acompanhou muito, ao longo do inverno de 2020, foi o conto *A Omelete do Rei*, de Walter Benjamin, que fala justamente dessa potência. Nele, um rei ameaça de morte seu cozinheiro, caso ele não consiga preparar-lhe uma omelete de amoras igual à que o rei comera quando menino, feita por uma velhinha que o acolheu em uma cabana na floresta, junto com seu pai, quando os dois fugiam de uma invasão por um reino inimigo. O rei nunca mais tinha conseguido reencontrar aquele sabor, que, diz ele no conto: “me trouxe novas esperanças no coração”. O cozinheiro responde que, apesar de saber todas as receitas, técnicas e palavras mágicas para bem preparar omeletes, o rei pode mandar chamar o carrasco:

[...] porque a minha omelete jamais será igual à da velhinha. Ela não terá os condimentos que lhe deixaram, senhor, a impressão inesquecível. Ela não terá o sabor picante do perigo, a emoção da fuga, não será comida com o sentido alerta do perseguido, não terá a doçura inesperada da hospitalidade e do ansiado repouso, enfim conseguido. Não terá o sabor do presente estranho e do futuro incerto (BENJAMIN, *apud* OLIVEIRA, 1999).

Nossas crianças, durante a crise social e sanitária que atravessam junto conosco, estão também vivendo um tempo de perigo, de emoções em alerta, com a sensação de “um presente estranho” e de “um futuro incerto”. O que podemos oferecer a elas que, apesar de todas as nossas angústias, possa significar também uma doçura inesperada, um sabor picante, um aconchego de hospitalidade e repouso? Algo que lhes possa trazer “novas esperanças ao coração”?

Entre as tantas respostas que têm chegado até nós, e que sinto que podem ser inspirações para que possamos estar presentes mesmo na distância, trago a seguir algumas ideias - umas inspiradas em textos clássicos, outras emergentes, brotadas no calor da crise atual. São reflexões e referências que, penso, podem ajudar a sustentar as práticas de contar histórias por áudio para

as crianças, mesmo por meio de técnicas singelas, corriqueiras e acessíveis como gravações caseiras, no celular, técnicas que por isso estou chamando de “artesanais”.

1.

A voz também é corpo. “Toda voz emana de um corpo”, diz Paul Zumthor, acrescentando que a palavra falada participa de um processo “cuja totalidade engaja os corpos dos participantes” (ZUMTHOR, p. 241-244). Assim, também uma voz gravada pode ter efeitos físicos sobre quem a ouve, basta lembrarmos de como a voz de certos cantores, mesmo quando a ouvimos em gravações, pode nos provocar arrepios ou lágrimas. E em nosso desejo de chegar mais perto das crianças, podemos experimentar diferentes vozes, já que temos potencialmente em nós um repertório de vozes muito mais variado do que aquelas que usamos no dia a dia. Nesse movimento, é bom ter em mente que estamos falando **para a criança**, sem preocupação com o que vão achar os adultos – os donos do celular - que até poderão estar por perto ou ouvir depois o que gravamos. A prioridade é o contato com a criança, que merece nossa entrega sem medo ou vergonha: a história nos “veste”, e a criança quer que a história dê certo!

2.

Palavras faladas são palavras aladas, fazem a imaginação voar. Muito já se disse sobre o poder das histórias para animar a imaginação de quem as escuta ou lê. Aqui, no caso de quem conta histórias para crianças por meio de uma gravação de áudio, é necessário ainda um outro tipo de exercício imaginativo. Não só temos que projetar em nosso cinema mental as cenas da história que vamos contar, mas também precisamos imaginar a criança que nos escuta: construí-la diante de nós, trazê-la para perto com ajuda da memória e do afeto, fazer de conta que estamos juntos, abolir subjetivamente a distância física que nos separa dela. Criar, enfim, um estado de presença entre nós, não menos verdadeiro e profundo por ser imaginado.

3.

Palavras brincantes são muito importantes para a criança que está entrando na linguagem. Sabemos que o brincar de faz-de-conta é espaço primordial do desenvolvimento da linguagem, da fluência verbal e das habilidades de narrar histórias. Uma atitude lúdica, informal, prazerosa, de saborear as palavras, intensificando a graça de seus sons e rimas, combina bem com a informalidade que predomina hoje nas conversas por celular, e que pode ser mantida nas histórias contadas por áudio às crianças. O tom casual e íntimo, a sutileza e o sussurro, prestam-se bem a uma gravação que será escutada com o celular junto ao ouvido da criança ou na

privacidade dos fones. Ruídos simples podem acentuar a materialidade das palavras, os climas da história e seu caráter de brincadeira: o estalar de dedos, o *pocotó* de um galope, o *plim-plim* de uma colherinha no copo, um sopro que pareça vento, um *poc-poc* estalando a bochecha, assobios, papel amassado pra sugerir fogo, a água caindo de um copo pro outro, o *chuá* de um pau-de-chuva, a batida na porta imitada com os nós dos dedos na mesa... Obviamente há um sem-fim de efeitos digitais já prontos nos aplicativos de edição de áudio, mas o que estamos valorizando aqui são os gestos artesanais da presença, que a criança até acha especialmente engraçados, porque sabe que é a sua “profe” que está ali fazendo aquilo pra ela. E que a criança percebe que pode fazer também.

4.

Pelas mídias, é possível um outro tipo de intimidade. Os aparelhos de mídia, principalmente os dispositivos móveis como os *smartphones*, são hoje quase como que próteses, como óculos e bengalas, que sentimos muitas vezes como se fossem parte de nosso próprio corpo. Por isso, a criança que coloca um telefone celular junto ao ouvido para escutar a voz de alguém que fala com ela - uma professora, um tio, uma avó - que lhe conta uma história, pode estar também vivendo uma relação peculiar de proximidade e afeto.

5.

Quanto mais simples melhor, neste momento. É o que diz Justin Reich, professor do MIT, sobre a educação em meio à crise da pandemia que vivemos<sup>12</sup>. Também a pesquisadora argentina Inés Dussel, em uma palestra sobre a educação por meio das telas durante a quarentena<sup>13</sup>, naquilo que ela chama de “escola de pantufas”, destaca que “menos é mais”. Diante da preocupação produtivista de muitos pais e gestores com os resultados e os rankings, ela assinala que “produzir o amanhã também é uma produção”. E que o mais importante, em um cenário de crise social e educacional como o que vivemos, é “saber onde e como estão as crianças, para ver quais os melhores modos e ferramentas pra se gerar encontros.” Na mesma linha vai a proposta de Maria Isabel Leite, “em defesa da fogueira das caixas”:

A escola é feita de caixas – tempos organizados em planilhas e tabelas; espaços divididos por grupos e horários; conteúdos especificados por grades curriculares; crianças vistas em suas etapas de desenvolvimento... cada coisa no seu quadrado, cada um na sua caixa. (...) Como numa espécie de mimetismo,

---

<sup>12</sup> Transmissão online. Disponível em: <https://youtu.be/7EnnSachgeQ>

<sup>13</sup> Transmissão online. Disponível em: <https://youtu.be/6xKvCtBC3Vs>

o sistema educativo busca se “teletransportar” e adentra os lares por meio de tablets, laptops e computadores de todo tipo. A crença parece ser uníssona e reverbera como palavras de ordem: a escola não pode parar! Há conteúdos a cumprir! As crianças precisam aprender e não podem perder tempo! (...) Que tal, como educadoras e educadores, nos unirmos às mães e pais em seu cotidiano educativo familiar e buscarmos ajudá-lxs – não a torná-lxs professoras ou professores, tampouco instigando que desenvolvam grandes habilidades manuais e criem milhões de “brinquedos criativos” (leia-se: iguais aos modelos). Falo de ajudar famílias a terem mais presença e inteireza, mais tranquilidade, mais paciência... mais calma e sabedoria para enfrentar o novo e o desconhecido!” (LEITE, 2020, p. 16;19).

Todas essas recomendações estão sintonia com o gesto singelo e artesanal de se buscar estar perto das crianças, enviando-lhes pelo celular histórias gravadas especialmente para elas. Não apenas histórias, por certo, e são de extrema riqueza as experiências originais inventadas pelas professoras brasileiras para estar perto de suas crianças durante os meses de distanciamento: pequenas vídeo-cartas (como a de uma professora de Florianópolis que enviou a cada dia, para suas crianças, pequenos vídeos que gravava em seu quintal, mostrando a transformação de uma lagarta em borboleta), cartas manuscritas, bilhetes dentro das cestas básicas, cartazes, transmissões para serem ouvidas em radinhos de pilha, o compartilhamento de mídias antigas, como CDs e DVDs, que possam ser usadas de novos modos, sementes de plantas para serem cultivadas em potinhos de iogurte, grafites pintados nos muros da escola com palavras de esperança...Todas essas são formas de estar presente, que, por mais singelas, podem chegar às crianças com a força inesquecível da omelete de amoras da história de Benjamin.

6.

A escolha de quais histórias contar neste momento, em cada contexto e para cada criança, é ao mesmo tempo um exercício profundo de ir ao encontro delas e um mergulho em nós mesmos. Que histórias contar? Os critérios sugeridos por Bruno Bettelheim (1978) seguem tendo o seu valor: pensando em cada criança, escolher histórias capazes de diverti-la, despertar-lhe a curiosidade, atizar sua imaginação, sua inteligência e sua compaixão. Histórias que estejam harmonizadas com as ansiedades e as esperanças das crianças. Que reconheçam as dificuldades da vida e inspirem soluções, sem dogmatismo ou condescendência. Histórias que promovam a confiança da criança nela mesma e no futuro. Nesse sentido, no momento presente, que para muitas crianças é marcado por incerteza e solidão, pode ser bom evitar histórias cujos finais sejam muito tristes ou sem saída, para que a ficção possa cumprir seu papel de ajudar a ampliar e compreender a textura complexa da vida, porém deixando sempre aberta uma porta



para a esperança. Evitar o perigo da “história única”, contra o qual nos adverte Chimamanda Adichie, é outra boa ideia, buscando histórias de diferentes origens e culturas, e também de diferentes gêneros, estéticas e temáticas.

Na busca das histórias para contar, além de abrir o leque para a grandeza, a beleza e a diversidade do mar de histórias, precisamos também procurar dentro de nós. No exercício que neste último ano para mim foi constante, o de ir atrás de boas histórias para gravar regularmente para minha netinha, acabei lembrando de contos muito queridos, amores antigos que já tinham se extraviado na memória. Alguns consegui encontrar em livros ou na internet, outros precisei quase que reinventar a partir de raros fios de lembrança. Recontá-los, revisitar imagens subjetivas de um passado remoto, fazendo de conta que estava junto daquela menina amada que me fazia tanta falta, foi uma experiência única. E espero que um pouco desse sentimento especial tenha chegado a ela quando escutou aquelas histórias que tinham sido contadas especialmente para ela. Para mim, ao menos, o movimento narrativo em direção a essa criança foi um bálsamo, um exemplo a mais do poder terapêutico que as histórias exercem também sobre quem as conta.

7.

A partilha de áudios domésticos de histórias pode inspirar a expansão da clareira narrativa na família, esse lugar de encontro, de imaginação e de luz aberto pelo contar histórias. (GIRARDELLO, 2014). Sim, pois nesses áudios as histórias chegam às crianças dentro do telefone celular dos adultos, e assim estes também acabam sendo cúmplices do encontro, mesmo que o espiem pelas frestas. E, como tão bem sabemos por experiência própria, os adultos também precisam de histórias, que confortem, animem, que sejam “como fragatas que nos transportam para outras vidas, nos fazem conhecer outros seres humanos, outros sentimentos”, como diz Magda Soares, referindo-se a suas experiências de leitura durante a pandemia, e acrescentando que a “consola ver que houve e há outros mundos, outras gentes, outros contextos... (...) que nos afastam, pelo menos pelo tempo da leitura, das nossas atuais desesperanças” (SOARES, 2020, p. 187).

Quem sabe, assim, a família da criança se anime mais a contar os preciosos casos da infância dos pais, dos irmãos e da própria criança: histórias de antigos brinquedos amados, episódios de grandes e pequenos acidentes, situações engraçadas. Tais casos podem ser desencadeados por chaves como estas: *Uma vez a tua avó...Uma vez o teu avô...Uma vez, quando eu tinha a tua idade...A primeira vez que eu...Naquele tempo...E foi assim que eu...Nunca esqueço uma vez quando...*

7.

É vital abrir também espaços para escutar as histórias das crianças. Mandar histórias para elas, sim, mas deixando aberto um canal para que elas possam contar também o que têm vivido, visto, temido e sonhado neste tempo “estranho e incerto”. Nisso muito temos a aprender com a sabedoria indígena. Diz Daniel Munduruku:

Educar é fazer sonhar. Na sociedade indígena, educar é fazer brotar os sonhos de dentro pra fora, e às vezes rir do mistério da vida. (...) Percebi que na sociedade pós-moderna ocidental, os professores faziam o contrário. Punham de fora pra dentro. Os sonhos ficavam entalados dentro das crianças e dos jovens. Não tinham tempo pra sair”. (MUNDURUKU, 1996, p. 38-39).

Aí está algo que sempre foi importante para a educação das crianças, mas que hoje se transforma em uma emergência: a garantia de tempo para que os sonhos das crianças não fiquem entalados dentro delas. Não só os sonhos durante o sono, mas também os devaneios e viagens imaginárias, as fantasias, os receios e os temores que as crianças vivem quando estão acordadas. Narrar as próprias experiências são formas básicas de elaborá-las, a gente sabe. E as crianças precisam mais do que nunca lidar com as experiências intensas que estão vivendo, simbolizá-las, colocá-las em palavras, desenhos e formas. Tendo quem as veja e escute. Psicólogos e psicanalistas já nos fizeram entender o quanto os acontecimentos traumáticos na vida da criança podem ser melhor elaborados pela brincadeira e pela imaginação, incluindo a partilha narrativa daquilo que se viveu. Muitos estudos brasileiros no campo da infância enfatizam isso, incluindo alguns recentes, como o livro *Produção Narrativa Infantil* (CAMPOS, 2020) e o dossiê “*Narrativas de/para crianças: imagens, memórias, histórias*” (HARTMANN; ARAÚJO, 2020). Assim como a fruição de histórias tem o poder de iluminar e ajudar a resolver os conflitos psíquicos que fazem parte da vida também das crianças de hoje, quando elas mesclam ficção e experiência nas histórias que contam a quem as acolhe com uma escuta profunda, estão também trazendo luz e sentido ao mistério, à incerteza, à busca de saber quem são.

Olhar as crianças, escutá-las (ainda que através da mediação das mídias) como quem diz “estou aqui, te vejo e te escuto, estamos juntos”, pode ser a coisa mais importante que os professores e as professoras podem fazer pelas crianças neste momento. Lembrando que "o professor é aquele que pergunta: quem é essa criança, de onde ela vem, o que ela traz, o que ela sonha, para acompanhá-la e encaminhá-la na direção dos seus sonhos" (Serge Daney, *apud* FRESQUET, 2011, p. 12)

Mas elas só vão contar se ouvirem contar também. Porque contar histórias é um jogo: te conto uma coisa, me contas outra; te dou uma palavra, me dás tua escuta atenta; e assim vamos. Estudando o papel do desenvolvimento narrativo nas crianças pequenas, a psicolinguista Maria Cecília Perroni (1996) destaca o valor do que chama de *o jogo do contar*, no diálogo entre criança e adultos, em que estes devolvem e complementam, por palavras e gestos, os fragmentos narrativos que os pequenos começam a elaborar. E Daniel Munduruku nos ajuda mais uma vez, dizendo que, como professor, conta seus sonhos para que as crianças se animem a contar também os delas.

Vou concluir com o reconto<sup>14</sup> de pequena história este breve percurso voltado a animar a partilha narrativa, do jeito que for possível em cada momento. É um conto que fala do poder especial e da necessidade das histórias em tempos de grandes crises, mesmo nas piores condições. Afinal, é a certeza desse poder e dessa necessidade o que me levou a escrever este texto.

Numa antiga tribo judaica, a cada vez que uma catástrofe se aproximava, o povo olhava para o rabino. Este ia para um lugar da floresta, fazia uma fogueira segundo um ritual muito preciso, dizia uma prece, e o perigo era afastado. Passou-se uma geração, e mais uma vez as sombras de guerra, ou de outra grande ameaça, surgiram no horizonte. O velho rabino já tinha morrido, e o novo rabino tinha esquecido o lugar exato da floresta onde fazer o ritual. Ele fez o que pode: foi até um lugar qualquer da floresta, ali acendeu a fogueira, disse a prece – e foi suficiente, o perigo foi afastado. Passou-se mais uma geração, e novamente uma catástrofe se avizinhava: uma peste, ou talvez um terremoto. Mais uma vez, foi a um jovem e inexperiente rabino que coube a tarefa de cumprir o ritual. Mas o rabino não só desconhecia o lugar exato da floresta onde fazer a fogueira, como também tinha esquecido o modo certo de acendê-la. Fez ele também o que estava a seu alcance: acendeu a fogueira o melhor que pôde, em um lugar qualquer, disse a prece – e foi suficiente, a catástrofe foi evitada.

E aí chegamos, uma geração depois, ao herói desta história: o pobre e jovem rabino Israel de Rizin. Quando chegou sua vez de cumprir o ritual, pois todos olhavam aflitos para ele, esperando que afastasse a grande ameaça que se aproximava, não só ele não conhecia o lugar certo de fazer a fogueira, nem o modo exato de acendê-la, como também não lembrava das palavras da prece. A única coisa que ele pôde fazer foi contar a história. Esta mesma, que acabei de contar a vocês – e foi suficiente.

---

<sup>14</sup> A partir do conto folclórico da tradição hassídica, narrado por Elie Wiesel, no prefácio de seu livro *The Gates of the Forest* (WIESEL, 1966).

## Referências

- BETTELHEIM, Bruno: **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CAMPOS, Karin Cozer de: **Produção Narrativa Infantil**. Curitiba: Appris, 2020.
- FRESQUET, Adriana (org.) **Dossiê Cinema e Educação # 1: uma relação sob a hipótese de alteridade de Alain Bergala**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2011.
- GIRARDELLO, Gilka: A voz quente do coração do rádio. *In*: PRIETO, Benita: **Contadores de Histórias: um exercício para muitas vozes**. RJ: Prieto, 2011.
- GIRARDELLO, Gilka: Voz, Presença, Imaginação: contar histórias para crianças pequenas. *In*: FRITZEN, C. & CABRAL, G. (orgs.): **Infância: imaginação e educação em debate**. Campinas: Papyrus, 2007.
- GIRARDELLO, Gilka: **Uma clareira no bosque: contar histórias na escola**. Campinas: Papyrus, 2014.
- HARTMANN, Luciana; ARAÚJO, Hanna T. (orgs.) Dossiê Narrativas de/para crianças: imagens, memórias, histórias. **Revista da FUNDARTE**. v. 42, n. 42, 2020.
- LEITE, Maria Isabel: Em defesa da fogueira das caixas na educação. *In*: RUAS, Cláudia; LEITE, Maria Isabel: **Precisamos priorizar as crianças: pandemia, educação & infância**. Florianópolis: O Livreiro das Rosas, 2020.
- MUNDURUKU, Daniel: **Histórias de índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.
- OLIVEIRA, Paulo: **Vidas compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- PERRONI, Maria Cecília: **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- SOARES, Magda: Entrevista. *In*: RUAS, Cláudia; LEITE, Maria Isabel: **Precisamos priorizar as crianças: pandemia, educação & infância**. Florianópolis: O Livreiro das Rosas, 2020.
- WIESEL, Elie: **The Gates of the Forest**. New York: Holt, Rhinehart & Winston, 1966.
- ZUMTHOR, Paul: **A letra e a voz: a “literatura” medieval**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

## CAPÍTULO 8

### O QUE A UNEB TEM PRA CONTAR: APRENDIZAGENS EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Rosemary Lapa de Oliveira*

UNEB

*Daniely Conceição Souza Rocha*

UNEB

*Flávia Luciana Borges Ribeiro*

UNEB

#### **Introdução**

O ano 2020 começa com o fantasma de um vírus altamente contagioso e letal e, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara a pandemia. No entanto, segundo registrado nas mídias jornalísticas, no Brasil, o enfrentamento à covid-19 começou em fevereiro, com a repatriação dos brasileiros que viviam em Wuhan, cidade chinesa epicentro da infecção. Em 15 dias, nosso país confirmou a primeira contaminação, quando a Europa já confirmava centenas de casos e encarava centenas de mortes decorrentes desse vírus.

O avanço da covid-19 é considerado acelerado pela OMS, pois passaram-se apenas 25 dias entre o primeiro contágio confirmado até os primeiros mil casos (26/02 a 21/03). Foram seis dias para confirmação de 2 mil contaminados pelo novo coronavírus (21/03 a 27/03) no Brasil. O número de casos chegou a 4 mil na semana seguinte (27/03 a 02/04). Hoje são milhares de vidas perdidas e, ainda que tenhamos já a vacina, ainda o contágio em todo o mundo é uma triste realidade, conforme dados dos órgãos oficiais da saúde de vários países.

No contexto de pandemia em que a sociedade se encontrou em 2020, muitos sujeitos que tiveram suas rotinas modificadas se sentiram isolados, ansiosos, angustiados e tristes com tudo o que aconteceu: demissões, luto, medo, ansiedade, angústia, entre outros sentimentos. A saúde física logo foi eficientemente cuidada pelo pessoal de saúde, que lutou incansavelmente para minimizar os problemas causados pelo COVID19. O pessoal das artes, a princípio com o impedimento logístico de atuar, encontraram na mediação tecnológica espaço para cuidar da saúde emocional e psíquica das pessoas, através das redes sociais.

Sensibilizada com essa situação em que se encontravam tantas pessoas no mundo, através do edital N° 030/2020, referente ao aviso n° 045/2020, publicado no Diário Oficial do Estado de 15/04/2020, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) lançou convocação de inscrições para o processo seletivo de projetos que tivessem como objeto o desenvolvimento de



ações de Extensão no Programa PROBEX – EDIÇÃO ESPECIAL de prevenção e combate à COVID-19. O objetivo declarado em tal edital foi incentivar e apoiar o desenvolvimento de projetos de extensão voltados à prevenção e combate à COVID-19 na Bahia com a participação da comunidade acadêmica fundamentado no princípio acadêmico da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, atendendo assim à meta 12.7 do Plano Nacional de Extensão (PNE), aprovado pela Lei Federal nº 13.005/2014, a Portaria nº 188 do Ministério da Saúde, de 4 de fevereiro de 2020, o Decreto Estadual nº 19.549, de 18 de março de 2020, a Resolução do Conselho Estadual de Educação – Bahia N.º 27, de 25 de março de 2020 e a Resolução do Conselho Universitário (CONSU) nº 1.406/2020.

Nesses termos, nasce o projeto de extensão O que a UNEB tem pra contar<sup>15</sup>, cujo objetivo principal foi provocar ações lúdicas no campo do enleituramento, voltado para crianças, jovens, adultos e idosos, através de ouvir, contar, ler e interpretar textos narrativos e poéticos. Afinal, ao desenvolver ações de leitura e contação de histórias em variados gêneros textuais, dialogamos recursos lúdicos e terapêuticos da leitura e da escrita. Nesse sentido, no âmbito terapêutico inerente à arte ancestral de contar histórias, o projeto alcançou grande parcela da população, corroborando para o desenvolvimento humano, cuidando do bem-estar psíquico e emocional, oferecendo histórias contadas por quem quis fazer parte do projeto: funcionários, professores, graduandos, pós-graduandos, egressos e contadores de histórias, facilitando o acesso das pessoas à essas histórias através das redes sociais, nas quais foram disponibilizados vídeos com leitura ou contação de histórias e declamação de poemas, humanizando as tecnologias sociais.

Assim, este é um artigo que aponta para a importância da arte de contar histórias e de ouvir histórias, uma ação por si só interdisciplinar, educativa, cultural, científica e política que promove interação entre a universidade e outros setores da sociedade, a partir de projeto científico-cultural que presta importante serviço à comunidade. O presente trabalho almejou ampliar a concepção das práticas extensionistas aos discentes e toda a comunidade acadêmica como um efetivo e transformador instrumento de mudança social e aperfeiçoamento profissional.

---

<sup>15</sup> Link de acesso: <https://youtu.be/F5JpsYuVFk8>

## Metodologia

De natureza qualitativa, a estrutura metodológica deste trabalho consiste na análise dos materiais editados e publicados pelas monitoras no canal de YouTube<sup>16</sup>: O que a UNEB tem para contar, bem como depoimentos coletados por participantes do projeto. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a proximidade do pesquisador com situação estudada permite que retrate as visões dos sujeitos de forma descritiva e a ênfase é dada mais ao processo do que ao produto. Em relação a essa abordagem, Flick (2009, p. 25) diz que:

Os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentados em diários de pesquisa ou em protocolos de contextos.

A pesquisa qualitativa exige do pesquisador passar um determinado período em contato com a realidade pesquisada, seja observando, participando, dialogando ou interferindo, pois esta é a única capaz de analisar dados que não podem ser mensurados numericamente, como no caso dos relatos de experiência sobre o Projeto de Extensão O que a UNEB tem pra contar.

O projeto teve como metodologia o incentivo à contação e leitura de histórias diversas, convidando, através das redes sociais, a comunidade unebiana: funcionários, professores, graduandos, pós-graduandos, egressos, além da comunidade externas, principalmente contadores de histórias, a gravarem vídeos em seus celulares e enviarem para edição, além da divulgação nas mídias sociais das histórias produzidas. As histórias gravadas em vídeo eram enviadas para um processo de edição feita pelas monitoras bolsista e voluntária para posterior produção de áudios e vídeos com histórias a serem distribuídas à comunidade unebiana.

A experiência na produção e edição de vídeos foram registradas em diálogos pela rede social WhatsApp<sup>17</sup> e, salvaguardando as identidades, através da nomeação dos colaboradores

---

<sup>16</sup> Segundo o site Brasil Escola, o YouTube foi criado em fevereiro de 2005, por Chad Hurley e Steve Chen, dois funcionários de uma empresa de tecnologia situada em São Francisco, EUA. O site permite que os usuários coloquem seus próprios vídeos na rede, sendo visualizados por qualquer pessoa no mundo inteiro. Acesso em 26 mai 2020. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/informatica/youtube.htm>

<sup>17</sup> O nome do aplicativo é uma brincadeira com a expressão "What's Up?", em inglês, que pode ser traduzida como "E aí?" ou "Como vai?". O serviço foi criado em 2009 por Brian Acton e Jan Koum, dois ex-funcionários do Yahoo, que venderam sua criação ao Facebook em 2014 por US\$ 19 bilhões (valor da época).

de pesquisa com a notação abreviatura de colaborador (col) seguida de numerais ordinais em sequência: col1, col2, col3 e as monitoras, terão seus nomes suprimidos, sendo apresentadas por Monitora1 e Monitora2. Para efeito de pesquisa, tanto as pessoas que produziram os vídeos, quanto as que o consumiram serão tratados da mesma forma, uma vez que o que importa para a pesquisa são seus depoimentos sobre a experiência de interagir com as histórias e poemas disponibilizados.

## **Fundamentação teórica**

A UNEB é uma universidade pública e inclusiva que prima pela formação docente através de discussões político-científicas, visando a produção de conhecimentos na área da Educação, buscando preservar o significado sociocultural e crítico do processo educativo e o caráter multireferencial, pluricultural e interdisciplinar do referido processo. Nesse contexto, as discussões sobre o papel da leitura e da escrita, da contação de histórias e da literatura na constituição de leitor, papel profícuo e primordial da escola, notadamente na educação básica, precisa estar sempre no foco das discussões, notadamente no curso de Pedagogia, no qual se insere o projeto O que a UNEB tem pra contar.

Compreendendo esse importante espaço de formação, é oferecido semestralmente um Seminário Temático no formato de componente optativo para estudantes do Departamento de Educação – Campus I/UNEB, aliado a um tópico especial de Educação oferecido no Curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB), ambos amparados em pesquisas realizadas no Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de histórias (GPELCH). Essas produções constituem-se em importante espaço de pesquisa e diálogos na formação do professor da educação básica e do ensino superior, discutindo noções de língua, cultura, diversidade e conceitos de leitura, letramentos, enleituramento, literatura na formação de profissionais para um fazer pedagógico crítico, multirreferenciado e voltado para o lúdico, como vêm assinalando as reflexões feitas por Abramovich (1997), D’Ávila (1992) entre outros. Esses adjetivos são fulcrais a um ensino que promova a cidadania e a leitura, notadamente pelo meio da literatura, que tem papel primordial nesse processo.

A literatura, notadamente aquela que recebe o adjetivo de infanto-juvenil, foi sempre muito discriminada – nas academias, na sociedade e mesmo as escolas –, como sendo uma literatura menor, conforme descreve Andruetto (2012). E, assim, a escola vem desconsiderando que, conforme nos lembra Auster (*apud* ANDRUETTO, 2012), a arte é um método de conhecimento, uma forma de penetrar o mundo e nele encontrar o lugar que nos corresponde.

É nessa esteira de pensamento que Abramovich (1997) defende a importância de ouvir muitas e muitas histórias para a formação de qualquer criança. Para essa autora, escutar histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor, ou seja, de compreensão do mundo.

Mas as histórias fazem mais que formar leitores, elas cuidam da saúde emocional e psíquica. Segundo Coelho (2012), os seres místicos dos contos de fadas e correlatos são, em essência, arquétipos ou símbolos engendrados pelos mitos de origem. São formas de comportamentos humanos, situações, desígnios, forças malignas ou benignas a serem enfrentadas na Aventura Terrestre a ser vivida pelos seres humanos, isto é, cada um de nós.

É ainda essa autora que ensina que a linguagem simbólica é a mediadora entre o espaço imaginário (do inconsciente, do Mistério, do Enigma...) e o espaço real em que nossa vida se cumpre (COELHO, 2012, p. 100). A reflexão sobre esses passos nos leva à reforma interior.

Como sabemos, a linguagem simbólica é ambígua, não tem significado unívoco e definitivo. Sua significação depende não só da intencionalidade e visão do mundo daquele que a inventa ou cria (o autor), como também daquele que a ouve ou lê e a interpreta (o receptor) (COELHO, 2012, p. 38).

A história nos afeta em dois níveis: consciente e inconsciente. Em geral, é no nível inconsciente que ela recebe a mensagem terapêutica da história. Sunderland (2005, p. 21) nos ensina que se as palavras literais expressassem plenamente o que sentem os seres humanos, não haveria necessidade de música, pintura, teatro ou poesia. A linguagem natural do sentimento é a metáfora e Bonaventure (1992, p. 9) completa que não se precisa de nenhuma capacidade especial, nenhum conhecimento intelectual específico para entender os contos, pois eles nos dizem algo sobre o ser humano que às vezes não sabíamos como formular e o dizem de maneira bastante simples.

É nesses argumentos que residem a importância do Projeto de Extensão ora apresentado, além do profícuo papel na formação docente que a extensão tem.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 2016), em seu capítulo IV, artigo 43, traz a finalidade da extensão no ensino superior, que tem como tripé o ensino, a pesquisa e a extensão. Dentre os seus parágrafos, pode-se destacar a prestação de serviços à comunidade e a formação de uma relação de reciprocidade, estimulando o conhecimento do mundo atual, em especial os problemas regionais e nacionais. Bem como, promover a extensão, visando à multiplicação dos benefícios oriundos da pesquisa científica e tecnológica originadas na instituição. Ficando notório assim que as Instituições de Ensino Superior não só devem formar profissionais, mas devem incentivar e estender suas habilidades para além da faculdade, angariando mais conhecimento profissional e vivência social.

Daí vem a discussão a respeito da extensão para formação de qualquer acadêmico, dada sua aproximação com o cotidiano de sua área de formação específica, podendo vivenciar todas as dimensões: política, social e econômica. Tendo participação na vivência com a comunidade em que está inserindo, propiciando uma transformação social.

Deslandes & Arantes (2017, p.180) nos ensinam que a extensão universitária no Brasil teve início no século passado, porém os assuntos relacionados às questões políticas e sociais passaram a ser tratados após o decreto do “Estatuto da universidade Brasileira” em 1931. A concepção da extensão na íntegra, só emergiu em 1960, quando surgem ações voltadas para as classes mais desfavorecidas. De lá para cá muita coisa mudou e hoje a extensão universitária é considerada um dos pilares do ensino no Brasil, fomentando não somente a formação profissional e humanística, mas também a transformação social. A extensão universitária no Brasil vem sofrendo mudanças ao longo da história, assim como as questões sociais e econômicas brasileiras sofreram transformações ao longo dos anos. Ou seja, o meio está inserido na formação curricular acadêmica, assim como a academia deve estar inserida no meio em que se encontra.

O momento atual que vivemos torna essa busca por aprendizagens urgente e um maior contato com a comunidade torna-se premente. O COVID19 criou uma nova realidade e, portanto, obriga a universidade a promover ações de inserção na comunidade. O projeto O que a UNEB tem pra contar busca essa aproximação por meio da contação de histórias. Para atingir aqueles mais afastados, o veículo não poderia ser mais acessível já que qualquer celular conectado à internet tem acesso ao canal no YouTube e pode ver, ouvir e contar histórias.

A contação de histórias neste momento de incertezas, muita tensão e isolamento tem função terapêutica tanto para quem conta quanto para quem ouve. Campbell (1997) defende que independente da história narrada elas nos fazem transcender o momento de angústia, mas nos leva para lugares de nossa infância e se encontra desde os mitos dos povos antigos, aos contos dos irmãos Grimm.

Quer escutemos, com desinteressado deleite, a arenga (semelhante a um sonho) de algum feiticeiro de olhos avermelhados do Congo, ou leiamos, com enlevo cultivado, sutis traduções dos sonetos do místico Lao-tse; quer decifremos o difícil sentido de um argumento de Santo Tomás de Aquino, quer ainda percebamos, num relance o brilhante sentido de um bizarro conto de fadas esquimó, é sempre com a mesma história que muda de forma e não obstante é prodigiosamente constante que nos deparamos, aliada a uma desafiadora e persistente sugestão de que resta muito mais por ser experimentado do que será possível saber ou contar (CAMPBELL, 1997, p. 6).



## Resultados

O maior resultado do projeto "O que a UNEB tem pra contar" foi a formação para o trabalho com histórias mediado por tecnologias, além de despertar o interesse para a formação para o contar histórias como uma ação lúdico, terapêutica e pedagógica. Para melhor argumentar sobre isso, apresentamos agora os relatos dos colaboradores de pesquisa sobre a experiência de contar, declamar, ouvir, ler histórias.

Para a Monitora1, além do enlevo pela contação de histórias, o projeto apresentou um desafio diferente: contar histórias por meio de editor de imagens. A perspectiva do uso aplicado das tecnologias na formação do profissional de educação, apesar de já ser uma realidade, agora torna-se emergencial, segundo ela. Num mundo em que todos estão no dito isolamento social, as mídias digitais são buscadas tanto para entreter como para estudar; neste novo paradigma da educação, a colaboração no projeto tem aberto um universo de possibilidades, nas palavras dela.

Concordando com Camino & Santos (2011), sabemos que ensinar implica em criar condições para que o educando use sua inteligência para construir estratégias que lhe permitam lidar com os desafios de sua cultura e de sua existência. Nesse sentido, não há mais como admitir uma educação que se restringe ao espaço de sala de aula. É preciso explorar as novas possibilidades que as tecnologias proporcionam.

Para a Monitora2, ao vislumbrar uma perspectiva de aplicação para além do período de pandemia, a extensão impulsiona a confiança em profissionais em formação, permitindo adquirir novas habilidades e intimidade com o ambiente virtual, fazendo com que nos tornemos professores mais capazes, tendo consciência de nossa natureza inacabada.

O colaborador 1, nos relata, via WhatsApp, que acredita que as histórias e poemas que são gravados para o projeto tenham alcançado o propósito terapêutico desejado para o momento. “Ao ouvir algumas histórias, consigo dar muitas risadas com as narrações e me emociono com outras”, disse coll e completou: “Ao participar da ação, tive a sensação de contribuir para uma atividade que visa proporcionar um momento de diversão e reflexão em um período de enclausuramento social da nação brasileira”.

Segundo Sanderland (2005), os sentimentos humanos são intensos e complexos e, muitas vezes, confusos, perturbadores e dolorosos. Mas, como a comida, esses sentimentos precisam ser bem digeridos, ensina a autora. Ouvir e contar histórias e dialogar com as artes de modo geral ajuda nesse processo de digestão de sentimentos que circulam a nossa volta nesta

pandemia, como o enclausuramento, que pode ser vivenciado no conto A princesa e o Gigante<sup>18</sup>, por exemplo, que faz parte do canal.

Esse relato, além de refletir a satisfação de alcançar o objetivo a que nos propusemos, traduz em palavras o que acompanhamos ao longo do projeto, entre contação, coleta de histórias e edição. O canal conta agora com 138 inscritos e tem uma média de 121 visualizações por dia, com 660 espectadores. Das histórias narradas, seis foram executadas pela equipe do projeto (professora orientadora e monitoras) todas as dezenove restantes foram propostas pela comunidade acadêmica.

Outro dado interessante é sobre as visualizações como no gráfico abaixo em que vemos a participação da comunidade ao longo dos dias e alguns comentários. A história O colecionador de palavras<sup>19</sup> aparece no canal postada no dia 24/05 e, nas interações, uma pessoa diz gostar tanto das histórias que fica aguardando as próximas.

É importante dizer que no canal não encontramos nem ao menos uma pessoa que tenha marcado com “não gostei”. Em todos os vídeos postados, encontramos apenas a marcação do ícone “gostei”.

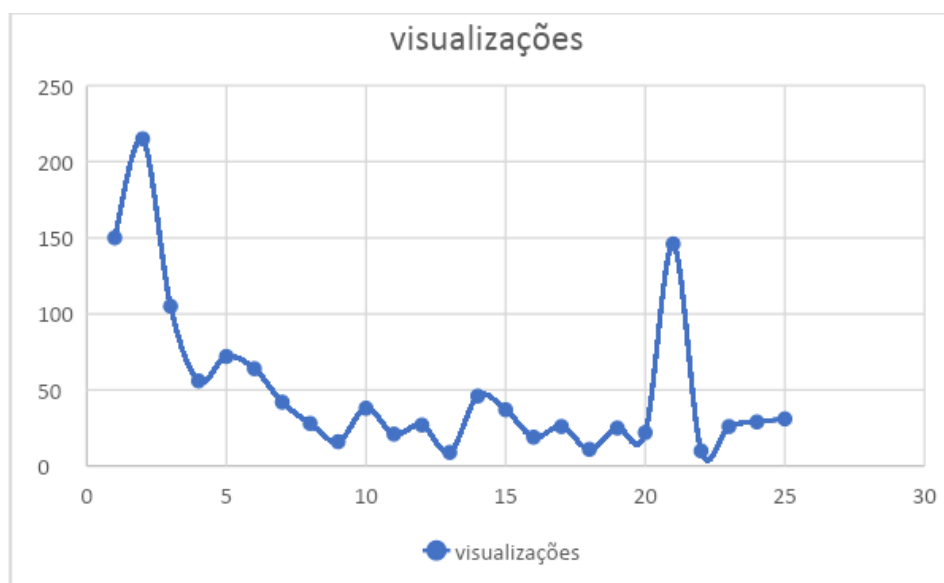


Imagem 1: Visualizações  
Fonte: Produzido pelas autoras.

O gráfico mostra os picos de visualizações que embora variem, têm constante acesso. Vemos então que a ação proposta é relevante para a comunidade e promove a participação ativa

<sup>18</sup> Disponível em <https://youtu.be/KI4jvdLBJiQ> Acesso em 29 mai 2020

<sup>19</sup> Disponível em <https://youtu.be/3-dXwB3W3hg>. Acesso em 29 mai 2020

de todos os envolvidos, seja acompanhando as histórias no canal ou colaborando para mantê-los em sua sanidade emocional e psíquica.

Segundo depoimento das monitoras, quando iniciaram as ações neste projeto, estavam inseguras em relação a tecnologia e a tudo o que estariam por vivenciar. Elas contam que suas experiências até então, eram apenas através do componente curricular Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), no qual estudaram teoricamente como funcionava um ensino à distância e suas implicações. “Usando esta disciplina como base, juntamente com o auxílio da coordenadora do projeto, fomos desenvolvendo o trabalho via redes sociais”, dizem elas, ressaltando o importante papel da extensão para a formação integral da pessoa em processo de profissionalização.

### **Considerações finais**

O projeto teve como objetivo precípua colaborar com o combate à COVID19 em uma de suas atuações menos visíveis e pouco explorada pela mídia que é o ataque ao bem-estar emocional e psíquico. A julgar pelos comentários no canal e informalmente via redes sociais, é possível dizer que o objetivo foi alcançado.

Porém, outro objetivo paralelo também se mostrou alcançado ao longo do projeto, qual seja: formação para lidar com as mídias digitais, tanto das monitoras em formação, quanto da coordenadora do projeto, pois o isolamento social e conseqüente fechamento físico das escolas apontou para o fato de que todas as pessoas envolvidas na educação, seja na educação básica, seja em nível acadêmico, pouca (quando não, absolutamente nada) experiência tinham com as tecnologias e como elas podem gerar aprendizagens intencionais, pois acidentais já provocam muitas.

Segundo relatam as monitoras, com a corroboração da coordenadora do projeto, estar em casa e atuando para o bem comum, gerando bem-estar emocional por meio das histórias para todos aqueles que já vinham sofrendo psicologicamente neste atual contexto de pandemia, traz um ganho imensurável à formação em todos os sentidos, desde planejar quais vídeos criar, mobilizar as pessoas a criarem seus vídeos e fazer a edição desses materiais para publicação. Essas vivências adquiridas fortalecem e enriquecem atuais e futuros profissionais da educação, pois possibilita ter um olhar mais apurado às práticas pedagógicas.

A extensão universitária nasceu com o propósito de dialogar com as ações universitárias com a comunidade, auxiliando na resolução de problemas práticos. O Edital da PROEX/UNEB fez essa chamada e essas autoras aceitaram o desafio e findaram por perceber que as histórias

ensinam (muito mais do que está na moral e de forma dialógica); as histórias entretêm (através de seu viés lúdico e ancestral) e as histórias são terapêuticas (no sentido em que nos sensibilizam a pensar de uma forma diferente ou experienciar situações para aumentarmos nosso repertório de sensações e sentimentos).

O canal continua aberto. Muitas histórias ainda querem ser contadas, ouvidas, lidas... Prontas para curar, ensinar entreter e muito mais.

## Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009
- ADRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad. Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012
- BONAVENTURE, Jette. **O que conta o conto**. São Paulo: Paulus, 1992
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados: LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 13. ed. Brasília: Edições Câmara, 2016.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- CAMINI, Márcia Andreia Pizolotto. **A contação de histórias no contexto das novas tecnologias em sala de aula**. 2011. 20f. Artigo parcial para obtenção de título em mídias na educação da Universidade Federal de Santa Maria.
- CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. 10. ed. São Paulo: Cutrix, 1997.
- COELHO, Nely Novaes. **O conto de Fadas**: símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2012
- D'ÁVILA, Cristina Maria. Eclipse do lúdico. **Revista da FAEEDBA**: Educação e contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun. 1992) – Salvador: UNEB, 1992
- DESLANDES, Maria Sonia; ARANTES, Alisson Rabelo. A extensão universitária como meio de transformação social e profissional. **Sinapse Múltipla**, Betim, 6, 2, 179-183. 18 dez. 2017.
- FLICK, Uwe. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 53 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2016.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo, v. 5, n. 61, 2002

SUNDERLAND, Margot. **O valor terapêutico de contar histórias para crianças, pelas crianças.** São Paulo: Cultrix, 2005



## CAPÍTULO 9

### ACESSIBILIDADES TÁTIL, VISUAL E SONORA NAS PRÁTICAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

*Eliane de Souza Ramos*  
(UNICAMP)

*Juliano Guerra Rocha*  
(UFU)

#### **Introdução**

A perspectiva inclusiva da Educação Especial aproximou os sistemas de ensino brasileiros do tema “acessibilidade”, que, ao longo dos anos, vem sendo assimilado pelos profissionais da Educação. Sua inserção em documentos como a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2009), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) conferiu à escola regular e comum a necessidade e urgência de compreendê-la e praticá-la.

Pelo Modelo Social (PALACIOS, 2008), nos demos conta de que a diferença de algumas pessoas tem recebido o nome de deficiência, como se ela fosse natural. O contato com os pressupostos desse Modelo nos levou a problematizar como se tem dado a construção da deficiência na dinâmica educacional, pedagógica, política, cultural e social.

O processo de atualização do modo como a deficiência pode ser entendida, impulsionado pela difusão do Modelo Social em diferentes países, retirou dela essa equivocada conotação natural. Além disso, levou os diferentes atores da sociedade contemporânea ao reconhecimento dos limites e falhas das situações que se impõem inacessíveis a algumas pessoas. Tais situações se caracterizam pela presença de barreiras que dificultam o acesso e impedem a plena participação dessas pessoas em diferentes atividades, nas quais se incluem as práticas de contação de histórias. Essas pessoas têm assumido a deficiência que é do meio e ao invés de viverem uma situação de deficiência, acabam sendo chamadas de “pessoas com deficiência”.

Na atualidade, a manutenção de um grupo denominado “pessoas em situação de deficiência” se justifica quando esse posicionamento se destina à garantia de direitos humanos, como é o caso do direito à Educação em escolas regulares e comuns, e ao acesso à educação especial inclusiva.

A construção de rampas e a reforma de banheiros nas escolas consolidou-se como uma das primeiras experiências práticas, ainda embrionárias, voltadas à acessibilidade na Educação, realizada em ambientes comuns. Tais experiências se tornaram possíveis graças ao expressivo aumento das matrículas de estudantes em situação de deficiência nesses ambientes.

Alunos, profissionais da Educação e famílias passaram a conviver com essas rampas e banheiros “adaptados” e a se impactar com a emergente necessidade de realizar mudanças arquitetônicas que visem assegurar a mobilidade, com mais segurança e conforto, a todos e todas que circulam no espaço escolar.

Nessa primeira experiência prática de tornar os espaços físicos da escola mais acessíveis, observamos distorções quando recorremos aos pressupostos inclusivos para analisá-la e debatê-la. Não são raras as situações nas quais os banheiros “adaptados” são de uso exclusivo dos estudantes em situação de deficiência. Alguns desses banheiros atendem estudantes tanto do gênero feminino como do masculino, o que não acontece com outros banheiros da escola. Outros, ainda, foram construídos em locais que exigem maior deslocamento dos estudantes e cuidadores que, quando necessário, apoiam a mobilidade desses estudantes. Tais banheiros, embora tenham sido “adaptados”, não se tornaram efetivamente acessíveis. Diante disso, eles, por vezes, acabam sendo transformados em um local onde são armazenados produtos de limpeza da escola ou até mesmo em almoxarifados.

Quanto às rampas, que pretendem assegurar o acesso, são inúmeras as obras que resultam em construções inadequadas no que se refere à sua localização na escola, à inclinação que têm e à presença (ou não) de barras que garantam a segurança daqueles que as utilizam. Certas rampas oferecem riscos à integridade física de estudantes, familiares e profissionais da Educação e, por esse motivo, são pouco utilizadas.

Nesse contexto, fica evidente que é preciso avançar no entendimento que se tem sobre o que significa transformar uma situação de deficiência ou uma situação inacessível, produzida na e pela escola, em uma situação acessível. Destacamos alguns aspectos que, para nós, são essenciais na construção e atualização desse entendimento.

O primeiro deles refere-se à necessidade de realizar um rigoroso estudo que resulte na categorização da barreira que está sustentando e alimentando a produção da situação inacessível, estudo esse que deve ser articulado pelo professor de Educação Especial das escolas regulares e comuns. A esse professor cabe envolver todos os partícipes dessa situação, a fim de que possam expor suas vivências, sensações, análises e proposições. Desse estudo, nasce um Plano no qual são registrados os dados até então coletados, as ações que terão como propósito

promover a acessibilidade na escola, bem como os responsáveis pela execução de cada uma dessas ações.

O segundo aspecto, não menos importante, compreende a realização periódica de estudos pautados na inclusão escolar, com o intuito de embasar o entendimento que se tem sobre o que significa tornar uma dada situação escolar mais acessível. Tal estudo pode reorientar as equipes educacionais e pedagógicas quando porventura realizam ações que pretendem ser inclusivas, mas que na verdade seguem segregando e excluindo os estudantes em situação de deficiência.

Notamos que as mudanças impostas pela perspectiva inclusiva da Educação às escolas tendem a ser compreendidas e postas em prática de maneira linear e gradativa. Neste texto, pretendemos que o sentido inclusivo, inerente ao ato que torna uma situação escolar mais acessível, se conecte ao que cada leitor conhece e oportuniza aos seus estudantes no campo tátil, visual e sonoro, durante as práticas de contação de histórias.

Para tornar uma situação acessível é preciso refutar ações que proponham adaptações à situação inacessível. O acesso a um espaço físico por meio de rampas ou elevadores, por exemplo, não compreende uma adaptação quando é comparado ao acesso a esse mesmo espaço via escadas.

A escola inclusiva e acessível é aquela que legitima o deslocamento por rampas, elevadores e escadas, sem que produza o “modo normal” e o “modo adaptado” de se deslocar. A perspectiva inclusiva da Educação não admite a adaptação imposta ao estudante por outrem, porque, ao fazê-la, estabelece aquele que será considerado “o aluno normal” e “o aluno diferente”. A escola inclusiva considera e reconhece toda forma de ser, estar e de vir a ser de cada um dos estudantes, sem categorizá-los e compará-los entre si.

Constatamos que uma situação se torna acessível quando todos os estudantes têm a oportunidade de entrar em contato com conteúdos táteis, visuais e sonoros que, estando disponíveis nas práticas de contação de histórias, oferecerão repertório para que construam seus próprios conhecimentos, pensamentos, ideias, ações e sensibilidades que lhes são possíveis em um dado momento da sua escolarização.

Conteúdos visuais e táteis podem se tornar acessíveis pela audição, assim como conteúdos sonoros podem se tornar acessíveis por meio de línguas de sinais, que são espaço-visual-táteis, além de outros recursos táteis.

Para que as práticas de contação de histórias sejam acessíveis, o professor precisa ter clareza de que o conteúdo que pretende tornar acessível difere do meio ou do canal que ele utiliza para que esse conteúdo seja disponibilizado a todos os seus estudantes. Assim como uma

rampa ou um elevador não alteram o destino final de uma pessoa, a audiodescrição ou uma língua de sinais não devem alterar ou substituir o conteúdo tátil, visual e sonoro, que podem se tornar acessíveis, por outros conteúdos que o professor acredite serem mais adequados a determinados estudantes.

Observamos que tem sido recorrente a substituição de conteúdos escolares na tentativa de torná-los acessíveis, resultando na equivocada e indesejada adaptação nas práticas de contação de histórias. Com isso, a experiência visual de acessar uma história pela língua de sinais tem substituído o acesso aos sons que nela são produzidos. Do mesmo modo, a descrição das imagens, presentes nos livros e nas cenas que se compõem no ato de contar uma história, em geral, não são comunicadas oralmente, o que poderia oportunizar a todos a construção de imagens mentais.

A rapidez com que os olhos captam as cenas, com imagens e movimentos, e as orelhas captam os sons, que compõem uma paisagem sonora, tem dificultado uma ação educacional, pedagógica e artística mais acessível.

O que nos move na busca por ações que, nas práticas de contação de histórias, tornem as experiências táteis, visuais e sonoras acessíveis é o fato de que consideramos texturas, formas, imagens, movimentos e sons como bens universais que devem estar disponíveis a todos os estudantes nas escolas regulares e comuns.

### **A acessibilidade tátil e visual nas práticas de contação de histórias**

As práticas de contação de histórias oportunizam às crianças situações nas quais elas podem fantasiar, imaginar, pensar, criar, exercitar e aprimorar suas habilidades auditivas, visuais, linguísticas e intelectuais, produzir locais e personagens, tomar conhecimento de fatos históricos, se sentirem felizes, com medo e tantos outros sentimentos.

Durante a contação de histórias, as crianças ouvem palavras, frases e textos, que podem ser falados ou sinalizados. Quando entram em contato pela primeira vez com alguns desses sinais e palavras, as crianças podem encontrar dificuldades para compreendê-los no momento em que a história está sendo contada. A experiência de acessar algo conhecido vincula a criança à história, ao mesmo tempo em que o contato com algo que ela desconhece pode motivá-la a aprender para além do que já domina.

Essas palavras, frases e sinais de uma língua sinalizada, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), são acompanhados de sons e expressões faciais e corporais, realizados por aquele que conta a história. Ademais, cada história acontece em um cenário que pode ser

personalizado com imagens e objetos específicos, ou ainda se manter sem grandes modificações, permanecendo na sua composição habitual. Ambos os cenários podem propiciar intensas, ricas e sensíveis construções a quaisquer crianças.

As práticas de contação de histórias, realizadas na escola, exigem planejamento, organização e preparo do Contador, que comunica conteúdos culturais, artísticos, morais, éticos, históricos, políticos, afetivos, linguísticos, educacionais, pedagógicos etc. Rocha e Barbosa (2019, p. 170) elucidam que “contar histórias na escola não pode ser uma atividade mecânica e repetitiva (sempre e somente) mediadas pela voz do Contador, pelo livro e por uma narrativa”.

Existem algumas práticas que podem compor situações mais acessíveis durante uma contação de histórias<sup>20</sup>. No caso de crianças que não podem enxergar ilustrações, letras, sinais, pessoas e objetos, ou, ainda, crianças que podem enxergar, mas que não retiram dessa experiência elementos suficientes para que se satisfaçam nas suas curiosidades e interesses, o Contador de Histórias poderá oferecer, a elas e aos seus colegas, alguns recursos táteis e visuais.

Ressaltamos que esses recursos podem conferir às crianças em situação de deficiência intelectual e às outras crianças da turma maior flexibilidade cognitiva no momento em que acessam uma história. Acreditamos que o trabalho com recursos táteis e visuais pode minimizar comportamentos hipersensíveis manifestados por algumas crianças consideradas com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

As práticas de contação de histórias, realizadas na escola, se tornam mais acessíveis quando todos os estudantes são apoiados e orientados a antecipar as atividades das quais são parte. Estar ciente do que vai acontecer em sua turma contribui para que eles se sintam seguros e pertencentes ao ambiente no qual se inserem. Práticas que antecipam as atividades podem eliminar barreiras que produzem ansiedade, comportamentos intensos, agitação e descontrole nos estudantes.

Outra habilidade que precisa ser exercitada pelas crianças é o adiamento. Considerando que imprevistos acontecem na escola, nem sempre as atividades são realizadas de acordo com o planejamento organizado pelo professor. As crianças geralmente apreciam as práticas de contação de histórias, o que torna o seu adiamento uma experiência geradora de frustração e inquietação.

Dito isso, nas situações de adiamento é importante que o professor ofereça novos parâmetros de previsibilidade às crianças, contribuindo para que elas se sintam acolhidas e

---

<sup>20</sup> Cf. Rocha e Barbosa (2019).



apoiadas na reorganização das suas expectativas e da rotina escolar. Acreditamos que se sentir acolhido, seguro, pertencente ao meio e ao grupo são condições indispensáveis para que cada estudante participe, de acordo com as suas reais possibilidades, das atividades escolares.

Os inúmeros aspectos envolvidos nas práticas de contação de histórias nos fazem considerar imprescindível a necessidade de eliminar barreiras que impeçam ou prejudiquem a comunicação e a interação entre as crianças e os Contadores. Destacamos que tanto estudantes quanto os Contadores precisam se sentir contemplados no desejo que têm de entender o outro e de se fazer entender por esse outro. Nesse sentido, concebemos a comunicação como um direito que precisa ser assegurado a todos e todas na escola.

O trabalho com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e com a Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) tem se revelado essencial na transformação de situações comunicacionais inacessíveis, a fim de que se tornem acessíveis. Por se tratarem de uma língua e de um conjunto de figuras que promovem a comunicação e a interação entre estudantes, professores e familiares, defendemos que os possíveis interlocutores de uma turma do ensino comum devem ter a oportunidade de se apropriar tanto da Libras, quanto da comunicação por meio de figuras. Essas figuras podem ser organizadas em pranchas de comunicação, álbuns, celulares, tablets e serem avulsas. Existem pranchas que são individuais e outras que são temáticas.

As pranchas individuais são personalizadas e organizam conteúdos compatíveis com o que cada estudante deseja comunicar. Esses conteúdos devem ser selecionados e as pranchas confeccionadas pelo professor que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pelo estudante que as utilizará diariamente.

A prancha individual é do estudante, portanto ela deve acompanhá-lo o tempo todo, dentro e fora da escola. Na dinâmica comunicativa, o estudante, seu professor e familiares observam as insuficiências do repertório dessa prancha. Com o parecer favorável do aluno, o professor de AEE faz inserções e retiradas de figuras da prancha, mantendo esse recurso visual sempre atualizado. Nos casos em que o aluno apresenta algum impedimento para enxergar os símbolos da prancha, ela pode conter objetos concretos e se tornar um recurso tátil.

As crianças que se beneficiam da CSA devem ter assegurado o direito de eleger livremente os seus interlocutores na escola, em casa e na comunidade. Além disso, seus movimentos da face, do corpo, os sons que elas podem produzir, dentre outras manifestações, devem ser legitimados, por professores e familiares, enquanto iniciativas que comunicam.

Quando a comunicação acontece com o apoio da CSA, deve-se preservar a espontaneidade dos acontecimentos e os turnos de interação. Lembramos que esse recurso, que

promove a acessibilidade comunicacional, não impede a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral pelas crianças.

A prancha individual que apresentaremos logo mais possui figuras organizadas em bordas que têm cores específicas. Na cor amarela, constam figuras (fotos e desenhos, por exemplo) que representam “pessoas”. Em verde, simbolizações que indicam “ações”. Na cor laranja, estão os símbolos relacionados a “lugares e objetos”. Os símbolos em azul indicam “como o aluno se sente”. Em rosa, estão as figuras que representam o “sim” e o “não”.

Quando se comunicam por meio da CSA, as crianças podem olhar para as figuras, apontá-las, movimentar-se em direção a elas, dentre outros comportamentos que compõem a situação de comunicação e interação.

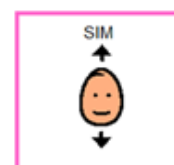


Figura 1: Prancha Individual de Comunicação Suplementar Alternativa (CSA)

Fonte: Material elaborado e cedido pela Equipe do Programa de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação do Município de Amparo/SP. Prancha confeccionada no Programa BoardMaker da Mayer Johnson, com uso das figuras do Picture Communication Symbols (PCS).

**Descrição da imagem:** na imagem é apresentada uma prancha com dez colunas, sendo que cada coluna é formada com 4 cartões. Em cada cartão há uma imagem e a palavra que descreve essa imagem. Na primeira coluna é apresentado o aluno, a mãe e duas vezes a palavra e a imagem da professora. Na segunda coluna, irmão, pai e professora. A terceira coluna tem a representação de ações como falar, dormir, comer e levantar. Na quarta coluna são apresentadas as ações de brincar, cantar, beber, andar. Na quinta coluna são ações de pintar, escrever, lavar as mãos e recortar. Na sexta coluna, são apresentadas as ações de desenhar, guardar, escovar os dentes e colar. Na sétima coluna são apresentados alguns objetos: computador, casa, mochila, casaco. Na oitava coluna são apresentados os objetos: livro, escola, carro e shorts. Na nona coluna há alguns sentimentos expressados em imagens e nas palavras: alegre, zangado, doente, dor nas costas. A décima coluna apresenta os sentimentos: triste, cansado, dor de cabeça e dor de ouvido. Abaixo das dez colunas descritas anteriormente há dois cartões: à esquerda, um cartão com uma mão com os dedos fechados, apenas com o dedo indicador em pé e duas setas representando o movimento de não. À direita, uma cabeça com duas setas, uma para cima e outra para baixo, que indicam o movimento da cabeça manifestando o sim.

As pranchas temáticas configuram outro tipo de recurso da CSA. Elas reúnem figuras referentes a um tema específico, como uma história, e podem se tornar pranchas que apoiam a lavagem das mãos, o banho, idas ao banheiro, a culinária, brincadeiras coletivas que têm regras, jogos, dentre outros conteúdos. Essas pranchas podem ser utilizadas por todos os estudantes de uma turma comum nas situações de comunicação e interação. Podem ainda contribuir significativamente para a organização e seguimento de uma rotina. A seguir, compartilharemos um exemplo de prancha temática com conteúdos retirados da história “O jogo puxa-puxa”.





Figura 2: Prancha Temática de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA)  
 História: “O jogo do puxa-puxa”

Fonte: Material elaborado e cedido pela Equipe do Programa de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação do Município de Amparo/SP. Prancha confeccionada no Programa BoardMaker da Mayer Johnson, com uso das figuras do Picture Communication Symbols (PCS).

**Descrição da imagem:** na imagem são apresentados vários cartões. À esquerda há duas colunas iniciais com oito cartões cada. Em cada cartão há um trecho escrito da história “O jogo do puxa-puxa”. Em cada cartão há também um quadrado em branco. À direita são apresentados quinze cartões com imagens que ilustram a história, de modo que o aluno fará correspondência entre o trecho da história e a respectiva ilustração.

Os recursos visuais e táteis que podem apoiar e enriquecer as práticas de contação de histórias são muitos. A seguir, listamos algumas possibilidades que podem promover a acessibilidade nessas práticas.

Recursos táteis e visuais	Promovem o/a:
Fantasias e Maquiagens	<p>Movimento espontâneo da criança que busca se caracterizar inspirada no contexto proporcionado pela contação de histórias.</p> <p>Desenvolvimento de habilidades motoras, amplas e finas, sensoriais, exercitadas nas situações em que as crianças experimentam diferentes fantasias e se maquam com liberdade.</p> <p>Construção de noções temporais, espaciais e de tamanho, quando levam as crianças a se caracterizarem no tempo previamente determinado pelo Contador, a posicionarem adequadamente as roupas antes de vestilas e a verificar se o tamanho da fantasia é compatível com a sua estatura e peso.</p> <p>Aprimoramento da capacidade criativa e inventiva, estético-literária.</p> <p>Construção de condutas colaborativas, cooperativas e sensíveis entre as crianças.</p>



Cenários e maquetes	Compreensão de como determinados espaços se organizam e quais elementos os caracterizam. Educação das sensibilidades, pois ambientam as práticas de contação de histórias.
Miniaturas de personagens, fantoches, dedoches, elementos da natureza e objetos que surgem na história	Análise de objetos, a fim de que as crianças verifiquem quais características presentes neles se aproximam das suas construções alocadas no campo das ideias. Conhecimento de formas, cores, texturas, tamanhos, pesos, medidas etc. Realização de movimentos que poderão ser percebidos de maneira completa nas miniaturas e imaginados em uma proporção maior, que corresponda à realidade – andar, correr, rolar, saltar, voar, cair, quicar etc.
Objetos que em nada se assemelham aos personagens e elementos da natureza, mas que serão definidos coletivamente como aqueles que estarão presentes na prática de contação de histórias. Ex: caixas de leite longa vida, latas, palitos, lápis, folhas de árvores, bolas etc	Ausência de modelos e a necessidade de criar, imaginar e inventar a partir de referências que as crianças já tenham construído.
Imagens com contornos em alto relevo	O acesso aos contornos das imagens, que, quando associados à descrição do que nelas pode ser visto, contribui para que cada criança construa uma imagem mental sobre determinado conteúdo.
Escrita em Braille	Contato com diferentes sistemas de representação das letras que formam as palavras presentes na narrativa da história contada.

O tema acessibilidade está ainda associado a recursos de alto custo. Optamos por destacar recursos de baixo custo e que são familiares ao exercício da docência, pois desejamos que os Contadores de Histórias se vejam como profissionais que podem criar e realizar práticas educacionais, pedagógicas e artísticas mais acessíveis a todos e todas.

### **A acessibilidade sonora nas práticas de contação de histórias**

Consideramos que uma pessoa ouve quando o seu sistema auditivo captura e amplifica os sons. Existem pessoas que escutam os sons do ambiente por inteiro, como o de uma porta batendo e fragmentos de uma palavra falada, por exemplo. Esses fragmentos podem ser ilustrados na situação em que a conexão remota “falha” durante uma *live* e nos impede de ouvir o que está sendo dito. Se a “falha” na conexão persistir, provavelmente perderemos o interesse no conteúdo da *live* e deixaremos de participar do encontro virtual.



Como deve ser, no dia a dia, ouvir somente alguns sons que formariam uma palavra falada? Escutá-la de maneira fragmentada dificulta a sua compreensão, portanto não se trata de focar as questões que versam sobre o tema da “surdez” na referência limitada de que algumas pessoas “ouvem tudo” e outras “não ouvem nada”, mas de considerarmos o que e como cada pessoa ouve durante as práticas de contação de histórias.

Temos ainda alunos que capturam e amplificam os sons, porém encontram dificuldade para compreendê-los e atribuir-lhes sentido. Com isso, evidenciamos três processos biológicos/orgânicos, sociais e sensíveis: i. processos que permitem a captura e amplificação dos sons pela orelha; ii. processos cerebrais nos quais a informação sonora é compreendida; e iii. processos sensíveis que permitem a atribuição de sentidos à experiência sonora, que é singular. Esses últimos acontecem quando o corpo interage com pessoas, objetos, sensações e produz conexões a partir do que pensa, ouve, vê, sente, descobre, lembra e cria.

Conviver com a impossibilidade de ouvir alguns sons coloca certas pessoas em situações de privação quando vivem experiências sonoras, educacionais, pedagógicas, artísticas e sociais. Ramos (2018) iniciou um debate sobre como pode ser praticada a acessibilidade sonora sem que as pessoas em situação de deficiência auditiva e surdez sejam forçadas a se relacionar com os sons como se pudessem ouvi-los espontaneamente.

Os sons acontecem no mundo e são de todas as pessoas e seres, portanto produzir meios para que eles se tornem acessíveis poderia compor uma problemática a ser concebida no âmbito dos direitos humanos. Diante disso, é preciso tecer diálogos que se abram à compreensão de que a acessibilidade sonora é um direito das pessoas consideradas com deficiência auditiva, surdez e ouvintes.

As línguas de sinais, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), não são sonoras. Elas existem sem que os sons sejam necessários na sua composição linguística e gramatical. Já as línguas orais-auditivas, como a Língua Portuguesa, são sonoras e não existem na ausência dos sons, pois para falá-las é necessário emitir voz/som e para escrevê-las representamos o que podemos falar.

Tais observações contribuem para que compreendamos por que a acessibilidade sonora não tem sido incorporada às situações em que as línguas de sinais são trabalhadas nas práticas de contação de histórias.

Quando sinalizamos uma música, história ou parlenda, realizamos os sinais do texto expresso na Língua Portuguesa e não incluímos sinais que se refiram aos sons, instrumentos, harmonias e ritmos que constituem esses conteúdos. As músicas instrumentais não costumam ser sinalizadas e, nesse cenário, boa parte dos profissionais da Educação conclui que os sons

não fazem sentido para as pessoas que não os escutam. Do mesmo modo, as pessoas consideradas com deficiência auditiva e surdez acabam se identificando como aquelas que “não escutam nada” e que, por isso, devem rejeitar os sons.

Para que os sons se tornem acessíveis a pessoas em situação de deficiência auditiva e surdez, a sinalização deve incluir a existência dos sons, oferecendo subsídios sonoros para que essas pessoas compreendam aquilo que não podem ouvir e atribuam a essa experiência o sentido que lhes convém.

Entendemos que a acessibilidade sonora é um direito que não está atrelado à compreensão correta e verdadeira dos sons e à construção de um sentido que seja comum a outras pessoas. A compreensão e os sentidos só poderão ser construídos por aquele que tiver acesso ao conteúdo audível.

Quando os sons são percebidos de maneira incompleta, fragmentada, o estudante não dispõe dos recursos necessários para que os compreenda e sinta, por isso os abandona. Ouvirlos por meio de aparelhos auditivos não assegura a compreensão e a construção de sentidos para eles. Muitas pessoas se recusam a utilizar esses equipamentos porque passam a ouvir sons que não entendem. Cada vez que elas fracassam na atribuição de sentidos aos sons, menos vontade terão de se dedicar à tarefa de entendê-los.

Tal fato nos convida ao planejamento e à realização de um trabalho, educacional e pedagógico, nas práticas de contação de histórias, que proponha a todos os estudantes a construção e o compartilhamento dos sentidos dos sons que lhes ocorrem. Esse trabalho pode incorporar o uso de aparelhos auditivos, caso os alunos em situação de deficiência auditiva e surdez se beneficiem deles.

Embora as línguas de sinais não sejam sonoras, a estrutura gramatical e linguística que têm, de natureza espaço-visual-tátil, torna possível uma comunicação que contemple as características de um som. Estudos das práticas de contação de histórias nas quais buscamos tornar os sons acessíveis aos estudantes em situação de deficiência auditiva e surdez, matriculados em escolas comuns bilíngues e inclusivas, têm evidenciado que esses alunos passam a compreendê-los e a atribuir sentidos próprios aos sons, de maneira criativa, curiosa, prazerosa e espontânea.

## **Conclusão**

Em um primeiro contato com a expressão “acessibilidade”, as escolas regulares e comuns visualizaram a falta de acesso em suas escadas e banheiros, levando-as a reformá-los

para que se tornassem arquitetonicamente acessíveis aos estudantes que fazem uso de cadeiras de rodas e outros recursos que viabilizam a mobilidade com segurança e independência.

O exercício conceitual e prático de eliminar barreiras arquitetônicas foi se expandindo na escola inclusiva e abarcando outros tipos de barreiras. Destacamos as barreiras atitudinais, comunicacionais, aquelas que impedem o acesso ao conteúdo curricular, as que se apresentam nas práticas de contação de histórias, dentre outras.

Os recursos táteis, visuais e sonoros que podem conferir acessibilidade às práticas de contação de histórias são inúmeros. Eles podem ser criados e produzidos pelo Contador, que, com suas ações, insere todos em uma cena artística, cultural, educacional, pedagógica e sensível. Tal cena se mantém aberta à criação, à pesquisa, à invenção, à fantasia e ao reconhecimento incondicional de que todos os estudantes têm o direito de ser e estar nas práticas de contação de histórias, de acordo com as suas possibilidades.

Não se trata, portanto, de adaptar as práticas de contação de histórias a um público específico, mas, sim, aperfeiçoá-las, ampliando possibilidades táteis, visuais e sonoras, para que elas se tornem vigorosamente acessíveis a todos.

No decorrer deste capítulo insistimos que o direito à comunicação é essencial para garantia de outros tantos direitos no âmbito educacional. O próprio direito à literatura e aos bens culturais, defendido por Candido (1995), passa, necessariamente, pela comunicação e interação. A experiência estética de vivenciar uma contação de histórias não pode ser negada a nenhuma pessoa, por isso, mais do que memorizar o texto, pensar em expressões corporais, na entonação etc., quem conta uma história precisa organizar sua apresentação, apoiando o sujeito na construção da sua emancipação intelectual e social, pois, afinal, “negar a literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 1995, p. 186).

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei N. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, 2015.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad**: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: CERMI, 2008.

RAMOS, Eliane de Souza. **Alfabetização e letramento de alunos com surdez no ensino comum**. 2018. 288 f. (Tese Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2018.

ROCHA, Juliano Guerra; BARBOSA, Meiriene Cavalcante. Acessibilidade e inclusão nas práticas de contação de histórias. *In*: GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; LOBO, Dalva de Souza. **Os encantadores de histórias**: sobre práticas orais, memórias e arte narrativa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

## CAPÍTULO 10

### A ESCUTA NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: REFLEXÕES ACERCA DE UMA EXPERIÊNCIA

*Amanda Valiengo*  
(UFSJ)

*Priscila da Silva Rocha*  
(UFSJ)

#### **Introdução**

Como professoras e pesquisadoras, temos diferentes experiências com a contação de histórias e seu valor estético na vida humana. Uma recente pesquisa, ainda em andamento, sobre o uso de diferentes gêneros orais no desenvolvimento da linguagem oral, impulsiona a escrita deste texto, quando das observações em uma turma de Educação Infantil e de entrevista com a professora emergem diferentes situações envolvendo a literatura, especialmente a mediação e contação de histórias<sup>21</sup>.

Ainda que a contação de histórias possa ser realizada por diferentes pessoas (professores, atores, bibliotecários, leigos...) e em diferentes lugares (escola, teatro, rua, biblioteca...), neste texto partimos da realidade observada em uma turma de Educação Infantil, em que as professoras se tornam as contadoras de histórias e organizam as situações para que as crianças escutem diferentes contações.

Ao vivenciarem o gênero oral contação de histórias, os indivíduos envolvidos: crianças e professora precisam aprender suas características e sutilezas. A professora, como parceira mais experiente, é aquela que pode organizar tempo, espaço e materiais adequados e, no preparo e execução da contação deve levar em conta um aspecto fundamental que é a escuta.

Fundamentadas por premissas da comunicação verbal (BAKTHIN/VOLOCHINOV, 2006), pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2018; LEONTIEV, 2004), por conceituações sobre a contação (BAJARD, 2014) e pela a Pedagogia da Escuta (RINALDI, 2012), compreendemos que além de características específicas para a contação de histórias –

---

<sup>21</sup> Bajard (2014) apresenta uma diferenciação entre mediação e contação de histórias. Segundo o autor, a mediação é uma atividade em que o leitor/mediador se prende ao texto, narrando por meio da recitação ou dramatizando. Neste sentido, a emissão que são os elementos da prosódia, o resgate do texto, o olhar entre os protagonistas da mediação e a exposição do livro fazem parte dessa atividade. A contação de histórias, para o autor envolve a espontaneidade ao narrar, considerando a voz, as mãos, o olhar, os gestos, possibilitando uma maior expressividade oral, gestual e corporal.



discutida em outros capítulos deste livro – a escuta pode e deve fazer parte tanto dos processos educativos como artísticos. Assim questionamos: como organizar contações de histórias que favoreçam o aprendizado da escuta da criança? Como escutar o que as crianças expressam, por meio de diferentes linguagens, para a escolha de novas histórias e maneiras de contar, antes, durante e após a contação?

A contação de histórias, como gênero é uma forma de enunciado oral em que o escutar e o falar são fundamentais para a constituição do processo. Bakhtin/ Volochinov (2006), afirma que toda comunicação verbal se constitui por meio dos enunciados, ou seja, pelos gêneros textuais. Esses enunciados (orais ou escritos), segundo o autor, são funções relativamente estáveis do ponto de vista temático, composicional e estilístico. De acordo com o autor, os gêneros textuais emanam de diversas atividades humanas que apresentam características próprias e que sempre estão relacionadas com a utilização da língua. Assim, “[...] toda atividade oral discursiva é permeada por recursos repletos de sentidos que dão significado ao que se deseja comunicar, como a gesticulação, a postura corporal, movimentos faciais, o silêncio, risos, suspiros, entonação da voz, entre outros, [...]” (OLIVEIRA, 2019, p. 31).

Organizamos este texto da seguinte maneira: contextualizaremos a contação de histórias como um gênero oral, apresentaremos algumas características para a contação de histórias e destacaremos, a partir de alguns trechos de entrevista, a escuta, como elemento essencial na contação de histórias.

### **Gênero oral contação de histórias: características e propostas pedagógicas**

As crianças, mesmo sem saber ler, têm acesso à literatura por meio da escuta e/ou leitura de imagens. A tradição do oral é uma prática antiga, onde as primeiras experiências da vida humana advêm das práticas da oralidade. Bajard (2014) ressalta que a prática de narrar é um fundamento da educação de todos os sujeitos e que esta pertence a todas as culturas. O sujeito, desde muito pequeno, se apropria da linguagem por meio das relações, e assim, se humaniza.

De acordo com a Teoria Histórico Cultural, fundamentada por Vigotski (2018) e seus colaboradores “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 279). Dito isto, as crianças nascem com a capacidade de aprender e com potencialidades de desenvolvimento de aptidões, mas essas precisam ser criadas pelas experiências que lhes proporcionam por meio das relações.

Na escola, as relações, mantidas por meio das interações orais (incluindo a contação de histórias), podem ser potencializadas quando concebemos o professor contador e a criança como protagonistas. Nas palavras de Rinaldi (2012, p. 108), “O valor mais alto e a significação mais profunda residem na busca por senso e sentido que são compartilhados por adultos e crianças (professores e estudantes), ainda que sempre com a percepção integral das diferentes identidades e dos distintos papéis”.

O gênero contação de histórias é um enunciado oral em que um sujeito, o contador, narra histórias, ou seja, é uma prática da oralidade que utiliza aspectos do plano oral (aspectos prosódicos, uma série de recursos expressivos tal como a gestualidade, os movimentos do corpo, e a mímica). Na configuração desse gênero, está também o uso de recursos diversos materiais (sons, fantoches, ilustrações, slides, objetos diversos...). Ao contar uma história, as enunciações são compostas de subjetividades, subentendidos e entonações. Para Bajard:

[...] a contação de histórias é, antes de mais nada, uma prática da oralidade (da oratura, para distingui-la da literatura, universo da escrita). O contador transmite a outras gerações estórias recebidas de sua comunidade através de uma estrutura narrativa estável, veiculada por uma forma linguística evolutiva. Os estudiosos mostram que a forma verbal dos grandes mitos, apesar de guardar de modo fidedigno a estrutura do enredo, possuem uma flexibilidade linguística que possibilita a sua adaptação à especificidade da situação. Mostram que a própria idéia de “permanência” é uma noção adquirida pelo gênero humano graças ao advento da escrita. (BAJARD, 2014, p. 14).

A contação de histórias, segundo o autor, enriquece a língua do ouvinte, contribuindo para o desenvolvimento da língua materna, formando leitores e incentivando a leitura. Para além dessa contribuição, a contação de história é uma arte que encanta os participantes que escutam, imaginam, criam e interpretam. Assim, o contador de histórias precisa se preparar, considerando os percalços e as possibilidades de interação e buscando sempre por uma atividade prazerosa, que ao mesmo tempo enriqueça as possibilidades estéticas e artísticas, para os ouvintes.

A atividade da contação de histórias no contexto da Educação Infantil é um momento em que o professor pode abordar diferentes temáticas com as crianças, sendo uma oportunidade de apropriação da cultura da humanidade. Souza e Motoyama (2019, p. 33), destacam que:

O “(re)contar é retomar as origens do registro da história humana e transmitir um conhecimento pela via oral, [...] o (re)contar oferece à criança a oportunidade de entender e praticar a oralidade, expandir a imaginação e ter novos modelos para interpretar a realidade.

Segundo as autoras, a contação proporciona o entendimento e a prática da oralidade. Neste sentido, a organização da fala, a compreensão gestual e a escuta são alguns aspectos da oralidade presentes nesse processo. Neste texto, focamos o olhar para a escuta, e assim, trazemos a concepção de escuta defendida por Rinaldi (2012) que a compreende como emoção, como uma escuta para além do ouvir com os ouvidos, a escuta como sensibilidade.

No sentido proposto por Rinaldi (2012, p.122), a criança escuta desde muito cedo, porque a “busca pelo sentido da vida e do eu na existência nasce com a criança e é por ela desejada” e a professora, por meio das relações com as crianças, medeia [...] conexões, atribuição de significados a eventos e fragmentos que são reunidos em inúmeras e variadas experiências” (RINALDI, 2012, p. 122), o que é difícil pelo excesso de informação, pelas diferentes esferas da vida a que estamos submetidos, pela mídia e capitalismo. Nesse processo, o papel da professora é o de protagonizar com a criança a construção de significado para o senso de identidade, da vida.

O cerne da Pedagogia da Escuta está nas relações estabelecidas para tentar compreender as coisas no dia a dia, encontrar significados. Quando Rinaldi (2012) conceitua o termo escuta, conectamos às nossas experiências e possibilidade de reflexões para as contações de histórias:

- Escuta como sensibilidade aos padrões que conecta, ao que nos conecta aos outros;
- Escuta como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido, com todos os sentidos;
- Escuta das diferentes linguagens, símbolos e códigos;
- Escuta como tempo, tempo de ouvir, situado fora do tempo cronológico, com pausas para se ouvir, “como pausa, uma suspensão, um elemento que engendra ouvir os outros, mas que também é gerado pelo escutar o que os outros têm de nós.” (RINALDI, 2012, p. 124);
- Escutar como verbo ativo que envolve interpretação, formula questões;
- Escuta que tira o indivíduo do anonimato e o legitima, da visibilidade;
- Escuta como premissa para qualquer relação de aprendizado.

Neste sentido, buscamos, por meio das vivências com uma turma do 2º período, refletir a organização de contações de histórias que favoreçam essa escuta defendida por Rinaldi e que acreditamos ser fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

## Escuta da professora e das crianças na contação de histórias

Escutar é dar valor ao outro; não importa se você concorda ou não com ele. Aprender a escutar é uma tarefa difícil; é preciso se abrir para os outros, e todos nós necessitamos disso. A escuta competente cria uma profunda abertura e uma forte predisposição à mudança (RINALDI, 2012, p. 209).

Como professoras, reconhecemos que nossa função está em organizar o contexto educativo, criando condições de possibilidades para o desenvolvimento das crianças, assumindo assim, um papel de parceiro mais experiente do processo, escutando atentamente as crianças, o contexto. O trabalho das professoras de crianças pequenas, “é organizar situações e ambientes em que a criança possa, em tempo integral, e desde pequeninha, ser sujeito de atividades que provoquem e possibilitem seu desenvolvimento.” (MELLO, 2017, p. 92). Dito isto, é preciso conceber uma concepção de criança capaz e atuante nas experiências propostas.

As observações e entrevista ocorreram no ano de 2019 para a geração de dados de uma pesquisa de Mestrado em Educação, ainda em andamento. A turma, observada na pesquisa, era do 2º período da Educação Infantil de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora, MG, composta por 22 crianças com idades entre cinco e seis anos. As crianças eram muito participativas e atuantes nas atividades propostas. A professora regente é formada em Pedagogia e possui especialização em Educação Infantil.

As contações de histórias estavam presentes na escola, por meio do projeto “Faz-de-conta” que era um projeto de Literatura com momentos de contação de histórias com todas as turmas do turno, na área coberta com palco de madeira. As contações aconteciam uma vez por semana no início do turno. Também aconteciam em outros momentos, somente com a turma em diferentes locais, na sala da turma, na sala de leitura e no pátio da escola. Na entrevista com a professora regente, destacamos alguns trechos para reflexão, a seguir.

Escutar a criança significa ir além daquilo que ela fala ou só deseja, significa conhecer a cultura humana e permitir que a criança tenha acesso a ela. Dentre tantas qualidades e especificidades humanas, reconhecemos a literatura e a contação como um direito, também a professora entrevistada narra sobre a dificuldade de inserir a contação, mas ao mesmo tempo o “poder” que ela tem até de ensinar as crianças a se aquietarem e escutarem o gênero literário. Nas palavras da professora:

A questão da contação no início do ano, era uma atividade quase que impossível de dar. Mas o professor precisa de ter persistência naquilo que ele quer pra sua aula, para o seu ano letivo e tal. Então, quando eu vi que a turma

era muito agitada, eu inseri a contação de história e pronto. Quando foi na segunda semana de aula, o projeto já começou (Entrevista com a professora/ Fonte: Elaboração da pesquisadora).

A partir da resposta da professora na entrevista, percebemos que a contação de história foi implantada na turma pela necessidade, por conta da “agitação da turma”. A professora viu que era preciso uma prática para além do projeto desenvolvido com toda a escola. Mello (2017), ressalta que devemos criar necessidades que levem à humanização das crianças, criar motivos que as levem a se envolverem com o conhecimento do mundo que está a sua volta.

Apesar de a escola inteira participar, algumas outras professoras compreendiam que o projeto não daria certo porque as crianças não conseguiam parar e escutar. Muitas vezes atribuímos que a escuta significa somente ficar em silêncio e que essa qualidade já nasce com a criança ou somente a família tem que ensinar. No entanto, o próprio relato seguinte da professora, mostra que as crianças aprendem a participar dessa situação social.

A gente tem que pensar nisso tudo, é uma coisa louca o tal do ser professor porque tem que pensar em mil coisas pra conseguir um objetivo e vale muito a pena. Porque hoje em dia que gracinha que eles estão né (Entrevista com a professora/ Fonte: Elaboração da pesquisadora).

Rinaldi (2012) afirma que a escuta é sensibilidade, ou seja, as professoras poderiam estar atentas ao processo para pensar em estratégias que poderiam transformar a atividade, traçando condições reais que possibilitassem o desenvolvimento da escuta das crianças, inclusive para além de ficarem quietas.

O relato da professora, expõe alguns aspectos fundamentais no processo da contação de história e são destacados por Souza e Motoyama (2019), indicando que ao professor cabe a mediação na orientação do texto, na escolha da técnica, e nas discussões após o ato. A professora na entrevista aponta que o desenvolvimento das capacidades de escuta é processual, ou seja, como afirma Vigotski (1995), o desenvolvimento humano não é uma via de mão única, pois nas relações (processo externo), o sujeito vivencia experiências que são internalizadas e posteriormente externalizadas com novas roupagens. O sujeito ressignifica as experiências vivenciadas no coletivo depois de internalizá-las. O sujeito não só é transformado pelas relações no mundo, mas ao interagir com ele, também o transforma.

O desenvolvimento infantil tem algumas regularidades, que dependem do contexto histórico e social, e independem da idade. No entanto, com o desenvolvimento filogenético, tais regularidades marcam mais ou menos a idade. Assim, uma professora com experiência, conhece o que normalmente chama mais atenção das crianças de cada faixa etária. Isso atrelado ao



conhecimento específico de cada turma e criança pode auxiliar na escolha do repertório para a contação. Como explica a professora:

E aí na escola você tem que insistir, você não pode largar pra lá porque está muito difícil. Porque aos pouquinhos eles entendem e aí trazer histórias que contemplem a faixa etária, a disposição que colocam eles você tem que pensar se vale a pena a rodinha, se vale a pena o “vucovuco” (crianças misturadas, assentadas sem lugar específico) que é agrupar eles bem. Então, assim, se vale a pena tirar mesmo, colocar sentado na mesa. Aí você tem que mais ou menos pensar se aquela história vai abraçar muito a criança ou não. Se o objetivo é envolver eles têm que trazer uma história muito da legal a ponto deles ficarem né. Eu não posso ficar contando histórias que vão deixar as crianças enlouquecidas. Eu tenho que trazer histórias para refletir, pra abrir, sei lá. Refletir mesmo nas atitudes das crianças ou para ensinar alguma coisa. Então nem sempre a gente conta história que eles amam. Às vezes são histórias pedagógicas, de conteúdos mais assim. (Entrevista com a professora/ Fonte: Elaboração da pesquisadora).

Outro aspecto, indicado na fala da professora, é a escolha da história de acordo o gosto das crianças e da temática proposta. Conforme aponta Sisto (2012, p.39) “Contar histórias não é uma opção ingênua. É uma maneira de olhar o mundo. E nossas escolhas nos revelam”. Para a professora, essa escolha interfere no objetivo a ser alcançado. Para ela, ora é para ensinar uma atitude, ora alguma coisa (normalmente referindo-se a algum conteúdo escolar).

Embora concordemos que inevitavelmente a literatura e contação ensine muitas “coisas”, de diferentes naturezas, inclusive é uma fonte de enriquecimento da língua (BAJARD, 2014), concordamos com Vygotski (2010) que há equívocos atrelados a utilização da arte na escola, destacamos dois: 1. O equívoco da moral – uma vez que nem sempre aquilo que a professora contadora quer ensinar de moral, será considerado pela criança, justamente por ser a contação uma arte e não um manual de ensino de boas maneiras; 2. O equívoco da arte e o estudo da realidade – porque por mais que possam ter fatos da realidade, a obra de arte nunca reflete a realidade em sua plenitude, tem aspectos criativos e ilusórios.

Assim, podemos refletir sobre o que de fato devem ser os objetivos de uma professora para escolher as histórias, para contar ou não histórias. Ressaltamos a necessidade de ampliação da formação docente, tanto para se tornar uma contadora, como para ampliar seu olhar para o que de fato deve ser um objetivo nesse processo. Como objetivos, podemos destacar uma fala da própria professora: “Aí você tem que mais ou menos pensar se aquela história vai abraçar muito a criança ou não”. Consideramos essa fala poética e oportuna: sim, as histórias devem abraçar as crianças, o seu poder estético deve prevalecer na escola e o modo de contar e fazer as intervenções, devem possibilitar o encantamento, o estranhamento, a indignação, o

conhecimento de diferentes culturas e formas de manifestações artísticas, devem revelar e possibilitar a escuta como relação, constituição do ser humano, como reconhecimento do outro e abertura às mudanças (RINALDI, 2012).

A professora também destaca a organização das crianças para a contação. Quando ela expõe este aspecto, podemos pensar no espaço como elemento para o desenvolvimento. Ao organizar os espaços na escola, as professoras e professores de Educação Infantil interferem nas vivências das crianças, pois, a partir dessa organização que as crianças realizam suas atividades. Vigotski (2018) compreende o meio como um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento das crianças, assim:

a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece. Se as crianças tomam consciência de formas distintas, isso significa que um mesmo acontecimento terá sentidos completamente diferentes para elas. (VIGOTSKI, 2018, p. 79).

Diante disso, percebemos a importância que o professor deve dar à organização do espaço. As vivências das crianças serão influenciadas pelo meio em que estão inseridas. Então, quando a professora coloca possibilidades de acesso a contação, parece que ela tenta oportunizar diferentes espaços para a que atividade ocorra de forma a promover o desenvolvimento das crianças.

Um dos desafios da professora contadora de histórias é chamar a atenção das crianças para a história, organizando junto com elas o espaço em que se dará a prática. Neste sentido Souza e Motoyama (2019) destacam os três momentos fundamentais para a contação se efetivar alcançando os objetivos da interação: aquecimento, introdução e finalização. No aquecimento, o contador utiliza recursos (brincadeira, música, parlenda, versos...) para motivar e chamar a atenção do ouvinte para o início da história. No segundo momento, a introdução, o contador faz uma breve apresentação do que está para acontecer, é o momento em que vai direcionar os primeiros passos da história, é o momento do “Era uma vez...”. O terceiro e último momento, segundo as autoras, é a finalização, onde o contador apresenta a finalização da história, pontuando o seu fim. Assim, como na fase introdutória, o contador apresenta o “Felizes para sempre...”

Trazemos essas considerações para refletir sobre os momentos da contação de história e a escuta da criança. Como visto, o primeiro momento da contação envolve a organização do espaço e das crianças no lugar escolhido, chamando a atenção para a atividade da contação.

Para a professora, na introdução, as crianças não devem falar, somente depois, na finalização, como afirma a professora:

Mas é igual eu falei, se a gente não insistir, eles nunca vão ficar, eles não vão conseguir compreender que tem que ficar em silêncio, que tem que escutar, ficar em silêncio para entender o que estou contando. Então é uma questão de insistência e vale a pena, porque as crianças fazem as intervenções na hora que a gente vai comentar da historinha é tudo condizente mesmo com aquilo que você contou (Entrevista com a professora/ Fonte: Elaboração da pesquisadora).

Compreendemos a necessidade de as crianças aprenderem a escutar durante a história, mas também parece importante que elas possam fazer algumas intervenções espontâneas. A contadora pode inclusive aproveitar desse momento para envolver ainda mais os ouvintes. Podem ser incluídos outros aspectos na história, terem pausas em outros lugares, diferentes dos pensado no preparo. Enfim, a contadora também se diverte e acaba por contar uma nova história a cada mesma história que conta ou inclui novas estratégias nas próximas contações de história.

Destacamos ainda que as escolhas e a mediação da professora contadora de histórias, deveria levar mais em consideração os aspectos artísticos e menos os aspectos dos conteúdos programáticos ou ensino da moral e bons costumes às crianças. É verdade que podemos aprender sobre tudo isso ao escutarmos uma história, mas como afirma Lourenço (2014), o encantamento por meio da experiência estética confirma o valor da obra que se expõe. Nesse sentido, a contação é uma possibilidade de encantar-se e de encantamento do outro.

### **Considerações finais**

Para finalizar este texto, mas não nossas reflexões, sintetizamos alguns aspectos que consideramos fundamentais nas práticas de contação de histórias para uma humanização de crianças e professoras que escutem e sejam protagonistas nesse processo:

- A Pedagogia da Escuta é um termo amplo que vai além da escuta com os ouvidos. A professora pode aprender a escutar o que a literatura infantil avança e produz, ao mesmo tempo em que pode escutar as especificidades das regularidades do desenvolvimento infantil e da história e contextos de vida das crianças da sua turma para a escolha de temáticas, de histórias, de modos de contar e de organizar a estrutura (aquecimento, introdução e finalização). O objetivo da escolha das temáticas deve ser estético, levando em consideração “as histórias que abraçam as crianças”;

- A escuta da criança pela professora passa necessariamente pela concepção de criança que a professora tem. Ao conceber a criança como ativa e capaz, a professora escolhe as históricas pelas suas características estéticas, poéticas, estilísticas, mais do que pelo o que as crianças podem estar acostumadas, como por exemplo, histórias curtas, com desenhos estereotipados e simplistas e modos infantilizados de contar ou pelo conteúdo ou moral que deseja ensinar;

- Escutar a contação de histórias não é uma qualidade inata na criança, isso significa que ela aprende a escutar e, para tanto, é preciso criar a necessidade e condições para que ela aprenda a escutar;

- Durante a contação, a professora contadora pode ampliar seus sentidos para perceber que a criança expressa diferentes indicativos que podem melhorar a contação e a sua participação como ouvinte. Assim, além de estratégias já previstas anteriormente no preparo para a contação, as indicações das crianças podem ser novas estratégias, além de novos conhecimentos para o coletivo.

Enfim, a contação de histórias depende das relações estabelecidas numa dialética entre quem conta e ouve e as especificidades da escuta são fundamentais na humanização de crianças e adultos, para compartilhar, aprender e ensinar em momentos mais felizes de vida.

## Referências

BAJARD. E. **Da escuta de textos à leitura**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BAKHTIN, M. /VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

LEONTIEV. A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOURENÇO. A. Contando histórias e encantando nos espaços de leitura. *In*: OLIVEIRA, E. K.; MORAES, G. L.; PEPE C. M. (Org.). **Leitura literária e mediação**. 1ed. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2014.

MELLO, S. A. A escuta como método nas relações na escola da infância. *In*: COSTA S. A.; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

OLIVEIRA, A. M. D'A. A. de. **Oralidade em práticas na educação infantil**. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2019.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SISTO, Celso. **Textos e Pretextos**: sobre a arte de contar histórias. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SOUZA, R. J.; MOTOYAMA, J. F. M. Contação de histórias, espaço e mediação: as experiências do CELLIJ. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, p. 31-42, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Organização** [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. – 1.ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKII, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.



## CAPÍTULO 11

### CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO AÇÃO MEDIADORA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

*Ana Elysa Bastos de Castro*  
(UFLA)

*Carolinne Machado Barra*  
(UFLA)

*Ilsa do Carmo Vieira Goulart*  
(UFLA)

#### **Apresentando o cenário**

Uma vez que as histórias propiciam encantamento e momentos de partilha àqueles que se submetem a uma experiência de leitura, criam-se espaços internos e externos de expressividade e de interação, com interlocuções entre o narrador e o leitor-ouvinte e entre os leitores, que permitem acionar a imaginação, a criticidade e o conhecimento de mundo, oferecendo por meio do contexto narrativo outras possibilidades de pensar, de agir e de ser.

Nessa direção, compreendemos que as atividades de leitura a partir da literatura infantil e as atividades de contação de histórias, podem ser vistas como uma fonte de prazer, de entretenimento, como também de reflexão e de conhecimento, deixando-se ser cativado pela experiência de leitura, possibilitando a transformação do eu e do outro em sociedade. Portanto, neste texto pretendemos refletir sobre as estratégias de se trabalhar a leitura e a contação de histórias que, inicialmente, ocorrem de forma visual ou auditiva, viabilizando a compreensão de mundo, impulsionando os leitores para uma nova mentalidade ou posicionamento frente às realidades vivenciadas.

Neste sentido, a reflexão proposta há mais de 20 anos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa trouxe a questão de que o ensino da leitura literária deveria ser considerado uma oportunidade de reconhecimento das individualidades, bem como as características presentes nesse tipo particular de escrita. (BRASIL, 1997). Sendo assim, de que forma a universidade na formação dos futuros pedagogos pode proporcionar que a leitura e a contação de histórias se tornem atividades ou momentos de vivência de práticas sociais e culturais pelas crianças?

Em busca de respostas propomos a refletir sobre as estratégias desenvolvidas em no curso de extensão “Leitura Literária e contação de histórias nas escolas”, de modo a socializar

práticas de ler e narrar em ambiente escolares, bem como destacar de que forma as ações do projeto impactaram como ação formativa aos estudantes do curso de Pedagogia, como contadores-protagonistas do projeto.

Consideramos que nem todas as crianças encontram-se envolvidas de um ambiente social que lhes proporcione ouvir histórias narradas por seus pais, avós e demais familiares desde muito cedo, por isso, para muitas, a escola se mostra o principal canal de aproximação da leitura, evidenciando a necessidade de ser fortalecida no ambiente escolar, a fim de desencadear a imaginação, a diversidade de emoções, de expressão e interação social, iniciando a experiência como sujeitos leitores.

Partimos da premissa de que a atividade de contação de histórias se mostra uma forma envolvente de aproximação da literatura, uma ação mediadora que provoca no leitor-ouvinte o encantamento, o fascínio e a sensibilidade em meio a outras realidades que são retratadas pelas narrativas. Diante disso, buscamos neste texto refletir sobre a arte de ler e contar histórias como uma atividade que assegura às crianças estabelecer seu senso crítico, uma vez que em sua formação são submetidas a uma diversidade de contos.

Assim, nesse texto procuramos apontar a atividade de contação de histórias como ação mediadora para o letramento literário, visto que se trata de um “[...] processo de apropriação da literatura enquanto linguagem” (COSSON, 2014, p. 185). A reflexão parte das experiências vivenciadas no projeto de extensão “Leitura e contação de histórias nas escolas”, que realizou entre os anos 2018-2020 atividades de contação de histórias nas escolas públicas e privadas de Lavras e região, para assim discutir acerca das práticas de letramento perpassando na formação leitora e a ludicidade como um fator significativo para a assimilação de diferentes aprendizagens.

Para tanto, buscamos subsídios teóricos nos documentos norteadores da educação como: a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (BRASIL, 1997); além disso, pautamos em pesquisas sobre letramento literário, literatura e contação de histórias de Busatto (2012; 2013), Zilberman (2012), Paulino e Cosson (2009), Zumthor (2014), Machado (2009), Apel e Gonçalves (2010), Baptista e Monteiro (2009) e Benjamin (1983).

Deste modo, organizamos as discussões da seguinte maneira: na seção inicial apresentamos uma reflexão sobre as concepções de leitura e letramento literário no contexto brasileiro. Na segunda seção discutimos sobre a contação de histórias, apontamos aspectos da arte narrativa e de sua importância e, por fim, socializamos uma experiência a partir das ações desenvolvidas no projeto de extensão: “Leitura literária e contação de histórias nas escolas”.

## Leitura e letramento literário: alguns apontamentos

Segundo Zilberman (2012) a relação entre sujeito e o livro é complexa e inserida em paradoxos, o consumo da leitura de crianças e jovens na escola pode ser alta, porém fora do contexto escolar ocorre uma inversão. Outros meios de consumo de massa, primeiro a televisão, a partir da década de 70 aos poucos tomou cada vez mais espaço de entretenimento dos livros e nas últimas décadas a internet com o uso de dispositivos digitais. Embora diferentes agentes como a família, as ações culturais, sociais e políticas têm sua parcela de compromisso ao estímulo à leitura, o incentivo, a valorização e a promoção de práticas de letramento, muitas vezes, está delegado apenas à escola. A instituição escolar torna-se uma das responsáveis no processo de formação do leitor, propiciando estímulo à leitura em ações com finalidades pedagógicas ou práticas de letramento com fins de entretenimento.

Frente às discussões sobre o letramento, como capacidade de interagir em situações em que a língua está presente (SOARES, 2014), nos deparamos com outro conceito recentemente inserido nas discussões acerca de práticas de alfabetização, que se refere ao letramento literário, ou seja, ao “[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Além disso, o letramento literário trata-se de uma ação dinâmica e contínua de práticas de leitura, acionadas por meio da interação do leitor com a narrativa, seja oral ou escrita. Cada nova leitura promove apropriações de conhecimentos, de sentimentos, de perspectivas, pois a compreensão leitora se mobiliza de acordo com os saberes e as vivências dos sujeitos-leitores.

Sendo assim, em meio às histórias as crianças usufruem do prazer que as narrativas lhes proporcionam em recontar e recriar, demarcadas pela criação imaginária, pela expressividade de modo a ressignificar o mundo e a si mesmas, o que atribui à literatura um elemento fundamental para o desenvolvimento humano. (PAULINO; COSSON, 2009).

No ambiente escolar é comum se deparar com a não valorização da leitura literária, que, por vezes, são realizadas em ambientes reservados à sala de aula com o intuito de responder apenas questões de interpretação de texto, as quais não contemplam a leitura individual, ou restringem-se a atividades relacionadas ao assunto do texto lido. Portanto, para que o letramento literário seja concretizado na escola é necessário propiciar o contato direto e mais interativo com textos literários. (GONÇALVES; APPEL, 2010).

Tais propostas pedagógicas devem-se dedicar única e exclusivamente a proporcionar o gosto pela leitura, com o cuidado de não se restringir a um trabalho pedagógico com interesse restrito à abordagem de temas ou conceitos curriculares. Haja vista que as práticas literárias são consideradas um dos principais agentes de inserção da criança no mundo escrito. Na infância a leitura pode ser inserida como uma atividade compartilhada, podendo ser realizada de diferentes formas, como acompanhar, ou seja, ouvir a leitura individual, coletiva ou realizar sua própria leitura de forma silenciosa. Além disso, ao ouvir uma história a criança se apropria de outros aspectos da contação, tais como:

As histórias que ficam da infância não são somente aquelas que lemos por conta própria, mas também aquelas que nos foram contadas. Neste caso, a memória guarda, além da história e seus personagens, a voz de quem contou, sua entonação, seus gestos, sua emoção. Ao contrário do que se imagina, os dois modos de conhecer as histórias são experiências que prosseguem pela vida afora, mesmo depois que se aprende a ler (MACHADO, 2009, p. 72).

Partindo do pressuposto de que a literatura é um elemento significativo para a formação dos sujeitos enquanto leitores, entendemos que na infância a criança inicia suas escolhas e, desse modo, o contato com obras literárias permite o aguçar da linguagem, do imaginário, da atenção e da memória, além da potencializar a criatividade, a expressividade e a sensibilidade. Diante disso, com o interesse em prosseguir por esse caminho de conhecimentos, consegue dar sustentabilidade a leituras mais complexas e densas. No entanto, a criança não nasce com seus interesses ou habilidades de leitura definidos, o que atribui aos pais, aos familiares, aos professores, às crianças mais experientes o papel de mediadores da leitura, lendo para e com as crianças, a fim de que se torne uma prática diária e de intensa busca por conhecimentos, por estudo, por prazer, por entretenimento.

Uma das contribuições do acesso à literatura por parte da criança está associada ao fato de se harmonizar a fantasia e a realidade, a fim de satisfazer os desejos internos de forma imaginária. É o que relata Coutinho (2000) em relação ao desenvolvimento de algumas particularidades na criança:

A literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, questão os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Os fatos que lhe deram às vezes origem perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças à imaginação do artista. São agora fatos de outra natureza, diferentes dos fatos

naturais objetivados pela ciência ou pela história ou pelo social (COUTINHO, 2000, p. 52).

Dentre as competências específicas de Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental, a que diz respeito às práticas de leitura literária refere-se às ações que possibilitam o desenvolvimento do senso estético para satisfação, além de valorizar a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões relacionadas à ludicidade, à imaginação e ao encantamento, de modo a reconhecer o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 87)

Dessa forma, as práticas docentes direcionadas ao desenvolvimento das seguintes habilidades especificadas na Base Nacional Comum Curricular para os primeiros anos do Ensino Fundamental, em que se destacam o: (1) “reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade” e o (2) “recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor” (BRASIL, 2017, p. 97).

Para isso, a continuidade no trabalho com a leitura literária é decisiva quando temos como objetivo a formação de leitores autônomos. A organização e planejamento do tempo didático, com foco em atividades de leitura que favoreçam a formação do leitor literário, devem ser habituais. As situações didáticas propostas com regularidade, cujo objetivo remeta a ações de interação com a narrativa, de expressividade, de argumentação, de constituição de atitudes, de desenvolvimento de hábitos reflexivos e opinativos etc. Ao promover o interesse pelas atividades de ler e escrever, o professor pode ancorar-se em procedimentos pedagógicos que insiram os leitores e escritores em práticas sociais de uso da língua, em que essas atividades se repitam de forma sistemática e previsível, seja em um período semanal, quinzenal ou mensal.

O trabalho pedagógico com a leitura pode estar relacionado às práticas educativas, tendo como propósito vivenciar diversificadas experiências estéticas leitoras, com várias referências e fazendo conexões entre elas. Existem obras produzidas para se trabalhar conteúdos curriculares específicos, essas obras não podem ser prioridades quando temos como propósito a leitura literária. O mesmo acontece quando trabalhamos outro conteúdo usando como base os livros de literatura. Não se refere que tais livros não sejam considerados apropriados, o que dependerá do encaminhamento e do interesse em utilizá-los como argumento para ensinar algo, não relacionado ao viés literário. (BRASIL, 2017).



Nesse contexto, sabemos que ler e ouvir histórias lidas pelo professor representa um ganho significativo à compreensão leitora, à capacidade de elaboração e de reflexão sobre as narrativas. Além disso, favorecem o contato com as diferentes possibilidades de enunciações-discursivas, ao propiciar um contato constante com diferentes textos criamos condições para uma leitura mais autônoma, aproximando as crianças do mundo letrado.

### **Contação de histórias como ação mediadora**

Para se trabalhar o viés da leitura literária no contexto escolar, uma das alternativas é apropriar-se da atividade de contação de histórias. A ação de ouvir e de contar histórias incentiva as crianças à leitura, assim como o desenvolvimento da expressividade, da empatia, da relação dialógica e da compreensão e apreensão da estrutura da narrativa oral e escrita (WESCHENFELDER, 2005 apud GONÇALVES; APPEL, 2010, p. 113). A atividade de contar história faz parte da índole humana, de ações consideradas vitais tanto quanto o ato de respirar, comer e dormir. Haja vista que o ato de contar sempre esteve presente nas civilizações, mobilizando e incentivando ações, preservando e disseminando conhecimentos e saberes, caracterizando culturas. (BENJAMIN, 1983)

Nas práticas literárias na escola devemos estar em sintonia com as modificações sociais a fim de acompanhar as necessidades dos alunos. É o que afirma Gonçalves e Appel (2010, p. 75):

[...] o letramento literário será sempre um processo permanente de transformação, isto é, uma ação continuada. [...] que esta será uma aprendizagem para toda a vida, não termina na escola, e que se renova a cada leitura; ou seja, revelando o caráter interativo da leitura, isto é, a cada nova leitura uma nova apropriação de conhecimentos, pois inferimos à leitura nossos conhecimentos de mundo.

Com isso, podemos ressaltar que o letramento literário atinge conhecimentos, além dos escolares, por permitir estabelecer relações com assuntos comuns no cotidiano dos estudantes nas leituras pode ser uma boa alternativa para aproximá-los da literatura.

Diversas práticas ou eventos de letramentos podem auxiliar o contato da criança com a leitura de forma lúdica. Podem vir a acontecer por meio da atividade de contação ou dramatização de histórias e da mediação da leitura literária envolto de um ambiente acolhedor, de um espaço para que todos possam apreciar a narrativa de uma maneira

convidativa. No contexto escolar, dentro de uma sala de aula, não existe um único modo de organizar as crianças para ouvir histórias, o que dependerá do espaço físico que a instituição possui, dos livros disponíveis e do propósito pedagógico que o professor pretende alcançar. Pode-se fazer uso de materiais e de estratégias que consigam prender a atenção durante a atividade de contação de histórias, por exemplo, o uso de fantoches, objetos que fazem parte da narrativa ou, até mesmo, da arte de dramatizar como recurso de performance para a história, utilizando a entonação, a acentuação e o ritmo, que se mostram possibilidades mediadoras e favorecedoras do letramento literário.

Ao participar da contação de histórias e estimular os alunos a recontarem outras histórias, trata-se de um exercício de socialização e de interação, em que a criança desenvolve capacidades comunicativas, como se expressar com desenvoltura diante de um grupo de pessoas, bem como o domínio de espaço. Não obstante, ao entrar em contato com os seus sentimentos aprenderá a lidar com os mesmos, o que proporcionará, conseqüentemente, a um amadurecimento psicológico. (BUSATTO, 2012).

Assim, a autora ao diferenciar teatro, monólogo e as narrativas orais, descreve que “[...] mesmo assim, acredito que narração oral de histórias ou contação de histórias é outra coisa. Aqui entra em cena o sujeito narrador oral e sua técnica peculiar que é envolver o ouvinte usando como suporte apenas o corpo e a sua voz”. (BUSATTO, 2013, p.35).

Esse fato ao contrário de outras apresentações orais que utilizam diversos artefatos como forma de enriquecer a narrativa, mostra o quanto a contação de histórias exige unicamente o envolvimento oral em meio a entonação, a criatividade de gestos e expressões, a interação com a história para conquistar os leitores-ouvintes.

Conseqüentemente, o corpo e a voz fazem parte da performance que se refere ao acontecimento oral e gestual. Portanto, a performance se refere não só ao corpo, mas à relação dele com o espaço que ocorre por meio da noção de teatralidade. Para isso, o contador de histórias deve se inteirar da narrativa e utilizar do seu corpo como forma de estratégias para chamar a atenção das crianças, além de dar suporte ao que está sendo contado. (BUSATTO, 2013).

Segundo Busatto (2013, p.32) “[...] a contação de histórias, como a performance, é uma linguagem artística multidisciplinar, pois envolve letra feito voz, movimento feito imagem visual, som feito paisagem sonora”. A autora compara o corpo do artista como um objeto de arte “[...] com isso quero dizer que algumas vezes o contador de histórias transforma seu corpo em cenário de ação, trazendo o texto impresso na pele, cria corporalmente (enquanto narra) imagens dos espaços por onde a história desliza.” (BUSATTO, 2013. p.32). Assim como

Busatto, Appel e Gonçalves (2010, p. 76) afirmam que para “[...] conseguir-se o gosto pela leitura das crianças, e prender suas atenções para a narrativa de cada encontro, utilizaram-se estratégias de leitura que as faziam participar ativamente das histórias”.

O ato de contação de histórias apresenta outros aspectos que vão além do ler uma história em voz alta para outra(s) pessoa(s). A contação de histórias envolve uma gama de habilidades artísticas para sua realização, de modo que:

A efemeridade da ação performática também é característica da ação narrativa oral. Uma contação de histórias nunca irá se repetir, por mais que a história narrada esteja memorizada, palavra por palavra. A possibilidade de participação, não só intelectual e emocional, mas física, do público, faz com que seja única, pois pode sofrer alterações por conta da plateia (BUSATTO, 2005, p. 24).

A contação de histórias se torna uma performance única e exclusiva cada vez que é apresentada. Com isso, Busatto (2013, p. 34) assegura que uma das “[...] particularidades da narração oral é que sua ação acontece sem que sejam necessários os recursos técnicos como os já citados. Numa narração, quanto mais perto o público do narrador, mais pessoal e particularizada fica a narração”. Com essas particularidades, toda vez que a mesma história é contada o leitor a recebe ou a compreende de modo diferente, pois cada narrador tem sua própria forma de narrar, de interpretar, ou seja ao criar sua própria performance torna-se, assim, a atividade de contação ainda mais singular.

### **Encenando a “Leitura literária e contação de histórias nas escolas”**

Dentre os estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE)<sup>22</sup> emergem desdobramentos como iniciação científica, apresentações em congressos e projetos de extensão. O projeto de extensão “Leitura literária e contação de histórias nas escolas” foi criado em agosto de 2018 e oferecendo narrativas dramatizadas, por meio de peças teatrais gratuitas.

---

<sup>22</sup> Com intuito de suprir a demanda nos estudos acerca da leitura, linguagem e escrita que surgiam na Universidade Federal de Lavras, sobretudo no Departamento de Educação, foi criado em 2014 o Núcleo de Estudos em Linguagem, Leitura e Escrita (NELLE) da Universidade Federal de Lavras, MG, que reúne pesquisadores, educadores, professores e alunos da graduação e da pós-graduação em torno de discussões pertinentes às múltiplas linguagens, às práticas de leitura e escrita na Educação Básica e Superior.

O projeto de extensão, na versão de 2018-2020, desenvolveu atividades de leitura literária e de contação de histórias com crianças na educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, das escolas públicas ou privadas de Lavras e região. As ações de leitura e contação de histórias aconteceram em forma de espetáculos organizados pelos integrantes do NELLE. A proposta foi promover a sensibilidade para a ação leitora e contribuir para o processo de letramento literário das crianças.

Este projeto teve articulação com ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista as práticas como componente curricular da disciplina que compõe 5.º Período do curso de Pedagogia, como a GDE158-Linguagem oral e escrita. Além disso, as ações do projeto de extensão geraram proximidade com a pesquisa a partir das atividades de estudos teóricos desenvolvidos sobre leitura, leitura literária e contação de histórias oportunizadas nos encontros do NELLE.

O projeto de extensão visou extensão atividades que contemplassem as demandas da comunidade educacional. Nossa proposta baseou-se em visitas a instituições de ensino previamente agendadas e contou com a colaboração de bolsistas e voluntários, uma vez que o projeto esteve vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC-UFLA).

As encenações foram criadas em forma de contação de histórias, a partir de livros de literatura infantil, fábulas e contos para apresentação escolas. Os estudantes do curso de Pedagogia confeccionaram os figurinos dos personagens, criando relações entre as narrativas, a adaptação proposta e a dramatização realizada nas escolas, de forma a propiciar a expressividade e a relação afetiva entre as crianças e os personagens das histórias, bem como possíveis repercussões em relação à compreensão leitora, a partir da contação de histórias.





Imagem 1: Grupo do Projeto de extensão “Leitura Literária e Contação de Histórias nas escolas” em uma das suas apresentações em 2019.

Fonte: Arquivos do NELLE (2019)

Se é na diversidade de situações sociais que se forma o leitor, o projeto de extensão “Leitura Literária e Contação de Histórias nas escolas” procurou desenvolver práticas de leitura e de contação de histórias com crianças na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, de modo a contribuir para o processo de letramento literário desse público infantil. A equipe do projeto contou com a participação de cerca de 25 integrantes entre seus anos de vigência, sendo alunos da graduação e pós-graduação.



Imagem 2: Grupo do Projeto de extensão “Leitura Literária e Contação de Histórias nas escolas” em uma das suas apresentações em 2018.

Fonte: Arquivos do NELLE (2018).

A proposta de encenação em 2018 baseou-se na adaptação do conto da “Dona Baratinha”, conhecido entre o público infantil. Na história, Dona Baratinha decide que é a hora de casar e procura por um marido, ao decorrer do conto avalia seus pretendentes, mas no final percebe que pode ser feliz sozinha. Neste ano de 2018, percorremos escolas de Lavras e região totalizando 12 instituições.





Imagem 3: Grupo do Projeto de extensão “Leitura Literária e Contação de Histórias nas escolas” em uma das suas apresentações em 2019.

Fonte: Arquivos do NELLE (2019).

Durante o ano de 2019, o projeto percorreu 14 instituições de ensino público e privado na cidade de Lavras e região. A peça apresentada foi uma adaptação da fábula “A cigarra e a formiga”. No conto original a cigarra passa os dias se divertindo e cantando, enquanto a formiga trabalha, assim ao chegar no inverno a formiga tem abrigo e comida e a cigarra encontra-se com fome, frio e necessita pedir abrigo no formigueiro. O final é encontrado em duas versões: as formigas acolhem a cigarra e outra que deixam a cigarra a própria sorte no rigoroso inverno. Essa fábula apresenta a moral da importância do trabalho, além de mostrar a responsabilidade dos nossos atos. Na adaptação do conto combinamos um pouco convergente entre as duas versões, atribuindo às cigarras a função dar aulas de canto a um novo personagem “Formigão”, trazendo um final diferente e uma moral que valoriza todos os trabalhos, incluindo os cantores e a união nas adversidades.

Entendemos que as atividades de leitura literária e de contação de histórias devem ser exploradas, com o intuito de criar um ambiente leitor, o que proporciona a ativação da imaginação de crianças, instigando ainda mais o gosto pela leitura. Para isso, a contação de histórias possui um conjunto de aspectos performáticos, para que se aconteça com êxito são utilizados recursos como: voz, imagens, entonações, expressões, entre outros. Tais aspectos podem ser explorados e incentivados entre as crianças para que atuem como pequenos narradores de contos conhecidos ou recriados.

Por fim, a realização deste projeto apontou a importância de práticas de leitura contínuas a fim favorecer ao letramento literário, além de um trabalho conjunto da escola, família e comunidade para que esse desenvolvimento seja efetivo. Desse modo, a criação de ambientes propícios que favorecem à formação de leitores torna-se pertinente, além do acesso aos materiais de qualidade e gratuitos e incentivadores, com isso a atividade de contação de histórias assume um papel fundamental como mediadora das práticas de letramento literário. Uma gama de práticas diversificadas como teatro, atividades de leituras (individuais, dupla, com a professora etc.) auxiliam os processos do letramento literário, habilidades artísticas, entre outros. Com isso, destacamos que a formação literária também ocorreu na dimensão docente por perpassar ações integrativas entre os estudantes do curso de Pedagogia e o contexto escolar, propondo parcerias com projetos de extensão, com vista a ampliar a relação entre a universidade e a educação básica.

### **Finalizando o cenário**

Propostas pedagógicas que estimulem o letramento literário se mostraram um aspecto determinante que deve ser considerado quando se pensa em vida em sociedade, uma vez que pode abrir novos caminhos e possibilidades para a interação social e cultural de sujeitos-leitores. Dessa forma, os contadores de histórias assumem centralidade ao planejar, organizar, avaliar e traçar caminhos para que ocorram situações de leitura, promovendo o desenvolvimento das habilidades necessárias para a formação de leitores. No contexto escolar, além de estimular a leitura, o professor em parceria com os projetos de extensão das universidades pode apresentar às crianças um ambiente literário de forma contagiante, provocando o encantamento, a curiosidade e a criatividade.

Contudo, destacamos que as atividades de contação de histórias devem ser exploradas, com o intuito de criar um ambiente leitor, o que proporciona a ativação da imaginação de crianças. Por possuírem um conjunto de aspectos performáticos para que se aconteça com êxito, como: voz, imagens, entonações, expressões, entre outros, podem ser exploradas e potencializadas por meio dos mediadores da leitura, como também pelas próprias crianças, na forma de reconto.

Por isso, a criação ações leitoras, o acesso aos materiais de leitura, a participação em atividades de contação de histórias se mostrou uma ação mediadora para a formação de leitores, enfim a gama de práticas diversificadas como teatro, atividades de leituras (individuais, duplas, com a professora etc.) que potencializam contextos de letramento literário, de habilidades

artísticas, de expressividade e narratividade. Com isso, assinalamos a viabilidade de integração entre a formação para a arte narrativa, a fim de ampliar os diálogos entre a instituição escolar e acadêmica, promovendo contextos e eventos de letramento literário contribuindo com a formação de leitores.

## Referências

APPEL, Marta Lia Genro; GONÇALVES, Luana Iensen. Contação de Histórias: uma alternativa para o letramento literário: uma alternativa para o letramento literário. **Signos**, v. 1, ano 31, p. 69-82, 2010.

BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão. Letramento. *In*: MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (org.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. p. 29-41.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. *In*: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf) Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Mec/ Sef, 1997. 87 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020

BUSATTO, Cléo. Contar e Encantar: pequenos segredos da narrativa. *In*: BUSATTO, Cléo. **Literatura oral - o saber popular: o poder de encantamento dos contos. O poder de encantamento dos contos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. Cap. 1. p. 15-41.

\_\_\_\_\_. Oralidade narrativa e os contadores de histórias. *In*: BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 1. p. 17-48.

BUSATTO, Cleomari. **Narrando Histórias no Século XXI: tradição e ciberespaço**. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30383535.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

COSSON, Rildo. Letramento Literário. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa Val; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Ouvir, ver, ler histórias: narrativas verbais e visuais em práticas de letramento literário na infância. *In*: MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (org.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. p. 71-88.

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

SOARES, Magda. Letramento. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa Val; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.

ZILBERMAN, Regina. A formação do leitor. *In*: ZILBERMAN, Regina. **A Leitura e o Ensino da Literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 13-20.

\_\_\_\_\_. O leitor e o livro. *In*: ZILBERMAN, Regina. **A Leitura e o Ensino da Literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 21-53.

ZUMTHOR, Paul. Em torno da ideia de performance. *In*: ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014. p. 31-46.

## CAPÍTULO 12

### REFLEXÕES SOBRE ARTE NARRATIVA E INFÂNCIAS

*Juliana Cardoso Daher  
(Artista da Cia Pé de Moleque)*

#### **Introdução**

Relativamente a pouco tempo na historiografia das infâncias bebês e crianças passaram a ser reconhecidos e legitimados como sujeitos culturais que não só vivenciam como produzem cultura. Seus processos de aprendizagem e de construção de habilidades têm sido cada vez mais descortinados por estudos e teorias sobre desenvolvimento infantil e outros campos, ampliando a compreensão dos adultos para esses fenômenos.

De receptora passiva de cuidados legislados por alguém que supõe o que é melhor para a criança, essa passa a ser reconhecida como sujeito que estabelece interações com o mundo, com a cultura e com a sociedade, desde que nasce. Assim, a criança conhece, investiga, interroga e manifesta sua forma de compreensão do mundo, especialmente através do brincar e de outras experiências lúdicas, conforme afirma Guimarães (2011). E o brincar é a cultura das infâncias, produzida pelas crianças. Suas vozes são escutadas quando estamos diante de um brinquedo ou uma brincadeira.

Sarmiento (2002) discorre sobre a cultura das infâncias produzida pelas crianças. Pontua que diferentemente do que vários campos de conhecimento indicam como um “aquém”, uma “falta” de competência das crianças no sentido de uma incompletude de habilidades, seja intelectual, na linguagem, nas habilidades motoras, em verdade consiste em uma diferença, não em um déficit. Portanto, o que advém da criança não é menor ou inacabado, considerando a meta o desempenho do adulto.

Nessa perspectiva, as produções culturais das crianças tornam-se expressões de tanta relevância quanto as produções realizadas pelo ser humano em qualquer outro tempo da vida. Expressam a singularidade da compreensão e expressão do mundo interno e externo, em um discurso de autoria das próprias crianças, o que é extremamente importante, uma vez que comumente a criança é silenciada ou não convidada a dizer sobre si.

E as produções artísticas e culturais feitas por adultos e que têm como destinatárias as crianças? Sobre essa questão, Gouvea (2007) recorre ao conceito de alteridade de forma a



melhor delinear uma perspectiva de infância e de uma produção cultural feita por crianças e para crianças:

Por outro lado, lançar mão do conceito de alteridade para compreender a criança tem em vista a superação de uma construção etapista, que torna o adulto como ápice dos processos de desenvolvimento, impondo à criança uma infantilização de sua experiência. Nesse sentido, busca-se compreendê-la como sujeito social, com uma produção cultural diferenciada, embora não exclusiva, cujas marcas se fazem presentes na produção cultural mais ampla, em que o infantil não é sinônimo do infantilizado. (GOUVEA, 2007, p.113-114).

Portanto a criança não deve ser subestimada enquanto público de bens culturais, visto que opera, no decorrer do seu desenvolvimento, em diferentes modos de recepção, o que não faz dela por isso, um sujeito menos apto a vivenciar experiências artísticas, seja como agente, seja como público.

E por que apresentar essas reflexões iniciais para tratar da arte narrativa para crianças?

Reconhecemos tal necessidade em decorrência de alguns fatores muito frequentes quando observamos os currículos de alguns cursos de formação de contadores de histórias, as performances de alguns (muitos) contadores de histórias direcionadas para as crianças e as demandas que esses profissionais recebem quando são convidados e/ou contratados para contar histórias para o público infantil. Destacamos, portanto, três fatores que possibilitarão muitas reflexões.

O primeiro fator é o frequente caráter funcionalista da experiência de contar histórias para crianças. Comumente encontramos relatos de experiências e práticas de contadores de histórias cuja função primeira é incentivar à leitura, apresentar temas solicitados pelas escolas no intuito de trazer de forma mais lúdica conteúdos didáticos a serem abordados ou ainda o atendimento às demandas dos adultos que não conseguem abordar com as crianças temáticas mais sensíveis, como luto e morte, violência, abuso sexual ou que desejam abordar temáticas relacionadas aos bons valores e costumes, visando doutrinar as crianças segundo as expectativas que têm sobre como deve ser o comportamento infantil. Desse modo, a concepção de que a história tem a função de transmitir determinado conteúdo ou mensagem ou deve incentivar determinado comportamento é muito frequente no contexto de contar histórias para o público infantil.

O segundo fator que destacamos é certa padronização na formação de contadores de histórias no que tange à performance e apresentação para o público infantil. Os adereços, objetos de cena, a música, a maquiagem, o figurino com características marcadas pelo excesso

de cores, texturas e estampas tornam-se condição para o contador de histórias realizar o seu ofício. Podemos observar essa “prescrição” durante muitas oficinas e cursos de formação e nas performances dos contadores de histórias que fazem essas formações. Supomos que tal tendência dos cursos de formação pode estar sustentada em uma concepção de criança e de infância específica que não pode prescindir dos elementos citados, considerados fundamentais para se contar histórias para crianças.

O terceiro e último fator apresentado é a recorrente censura feita para o público infantil. Frequentemente somos informados sobre livros, histórias que entram na “lista de proibidos” para as crianças a partir de interpretações e leituras feitas pelos adultos.

Nesse aspecto, um episódio que nos marcou profundamente foi a polêmica no ano de 2018 em torno do livro “O menino que espiava por dentro”, de autoria de Ana Maria Machado, publicado em sua 1ª edição no ano de 1983. A partir das referências de contos de fadas como “Branca de Neve” e “A bela adormecida”, a autora apresenta o protagonista Lucas, um garoto que deseja viver no mundo da imaginação e assim como as personagens dos referidos contos de fadas, com uma maçã conseguiria adormecer profundamente (no caso engasgaria com a maçã) e seria acordado pelo beijo de uma princesa. No livro o menino dorme, sonha e é acordado pela mãe, que encarna sua princesa. Essa narrativa foi interpretada como apologia ao suicídio infantil por algumas mães e pais e tal percepção viralizou na internet, sendo a autora do livro e a obra atacada por um “tribunal virtual” com muita veemência. Sobre tal fato, a autora afirmou em entrevista quando questionada se considerava esse episódio um reflexo do momento pelo qual o país atravessa:

Acho, sim, um nítido reflexo. (...) É uma época de denúncias levianas e de irresponsabilidade, que está fazendo mal ao país como um todo. Vivemos um momento em que há uma perigosa mistura de ódios, intolerância, fanatismo e superficialidade, em que falta diálogo e desacostumamos de ouvir os outros (MACHADO, 2018, s/p.).

Nessa direção, o governo federal institucionalizou ações através de um programa intitulado “Conta pra mim”, oficialmente publicado em portaria ministerial em 20 de abril de 2020. Trata-se de um projeto cujo principal objetivo é promover amplamente a literacia familiar. Ao entrar no site institucional do programa, podemos identificar a narração de histórias como uma das estratégias para o desenvolvimento e promoção da Literacia familiar, que, segundo a portaria ministerial do programa consiste em um “(...) conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores” (BRASIL, 2020) . Ou seja, temos em um programa

governamental a narração de histórias difundida como estratégia de caráter estritamente funcionalista, totalmente desvirtuada de sua natureza artística e de sua origem enquanto manifestação de culturas tradicionais que através da tradição oral difundem suas mitologias, histórias sociais, afetivas, seus legados.

Machado (2015) alerta sobre o risco de utilizar a narração de histórias com intenções pedagogizantes e escolarizadas:

A intenção educativa que focaliza “falar, ler e escrever corretamente” como obrigação social e “cidadã” corre o sério risco de afastar as crianças da arte da palavra e da escuta, e portanto de si mesmas, pois durante o exercício imaginativo de escutar e ler obras literárias afloram perguntas sobre o que mais querem saber, não necessariamente sobre o que querem lhes ensinar. (MACHADO, 2015, p.19).

Além dos explícitos objetivos de desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e pensamento matemático, o programa apresenta, ainda, uma coleção de livros voltados para o público infantil de qualidade questionável. Ilustrações e projetos gráficos de qualidade duvidosa, adaptações grosseiras de contos tradicionais infantis, pasteurização dos conteúdos de forma moralista, com enredos empobrecidos. Com explícita intenção moralizante e de controle do comportamento infantil, a coleção é um atentado à imaginação a partir do esvaziamento simbólico e da diversidade que reflete diferentes realidades. A possibilidade de se fazer uma suspensão de realidade torna-se cada vez menos instaurada com um repertório de histórias tão empobrecido e a criança, através do “faz de conta”, perde a oportunidade de lidar com perigos, frustrações, incômodos, que possam emergir através da narrativa.

Sobre a experiência de leitura desse tipo de livro, Perrotti (1990) elucida:

Presa a contextos privatizantes, ao invés de se vincular ao *mundo*, lugar da liberdade e da cultura, a leitura corre o sério risco de se esgotar num uso utilitário, ligado à esfera de produção, da necessidade, das *coisas da vida*. Sendo assim, acaba sendo proposta para a infância não em função de seus interesses abrangentes, seus interesses mais profundos e vibrantes, como por exemplo, a apropriação, a compreensão, a participação do e no *mundo*, mas em função de interesses imediatistas, pragmáticos, produtivos incrustados nas instituições especializadas e por elas definidos; interesses, de resto, que obviamente não conseguem tocar fundo crianças e jovens, sobretudo desvinculados daqueles mais abrangentes e fortemente motivadores - os do *mundo*. (PERROTTI, 1990, p. 94).

Portanto, diante do acima exposto, faz-se urgente refletir sobre a arte narrativa para crianças, sobre a oferta de repertórios e experiências estéticas que genuinamente sigam de encontro e façam sentido para este público.

## Desenvolvimento

Para tecer uma proposta de raciocínio que conduza a reflexões sobre a arte narrativa voltada para crianças, nos debruçaremos em três pontos que são, em nossa opinião, primordiais quando pensamos na arte de contar histórias para crianças: concepção de infância, linguagem e imaginário. A partir desses três aspectos, buscaremos refletir sobre a dimensão artística do ofício do contador de histórias.

A noção de infância na história da humanidade é relativamente recente. É um produto da história moderna no que se refere à sua constituição histórica e social (KUHLMAN, 1993), e nenhuma das conceituações, conforme afirmam Kuhlman e Fernandes (2004), é constituída a partir do referencial da criança:

[...] se a história da criança não é possível de ser narrada em primeira pessoa, se a criança não é nunca biógrafa de si própria, na medida em que não toma posse de sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto quem organiza e dimensiona tal narrativa, talvez a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança (KUHLMAN e FERNANDES, 2004, p. 15).

Na obra intitulada *História social da criança e da família*, Ariès (1981) apresenta um trajeto histórico do desenvolvimento da concepção de infância e compreensão das peculiaridades da criança, a partir dos registros em obras de arte realizados na Europa. Desse modo, o autor traça uma historiografia do conceito de infância numa perspectiva europeia, portanto, ocidental e burguesa. Contudo, para outras culturas, a noção de infância pode ser diferente ou mesmo inexistente, variando conforme os diversos contextos socioculturais (COHN, 2005, p.22).

Frente ao exposto, percebemos que as contradições nas histórias da infância, em sua pluralidade, são presentes e evidentes. É inviável, portanto, tentar restringir as experiências de infância a uma só historiografia, visto que o conceito de infância é dinâmico a partir das inúmeras variáveis que o constituem: classe socioeconômica, contexto político e religioso, os impactos disso na experiência de cada criança, dentre outros.

Segundo Cohn (2005), a partir da década de 1960, decorrente de uma reavaliação de conceitos da antropologia, especialmente no que se refere ao conceito de cultura, os estudos

da chamada “antropologia da criança” deram um verdadeiro salto, pois, a partir de concepções anteriores, a compreensão se limitava ao entendimento de que:

[...] às crianças é inculcada a cultura, ou de que elas são socializadas, ou seja, inseridas por agentes e práticas socializadoras na sociedade mais ampla. Enfatizando ora a cultura, a aquisição de competências e a formação de personalidades, ora a inserção na estrutura social, essas análises pressupunham um fim último e uma imutabilidade do processo estudado e conhecido pelo pesquisador, marcado que estava pela reprodução social e transmissão cultural. Era necessário dar um passo adiante, e se fazer capaz de abordar as crianças e suas práticas em si mesmas (COHN, 2005, p.18).

Ou seja, a perspectiva é de que se reconheça a criança como sujeito social, inserida não só em uma cultura, mas em culturas diversas, constituídas por um sistema simbólico que é sempre acionado pelos atores sociais (incluindo as próprias crianças) para dar sentido às suas experiências. As crenças, os valores e costumes são aspectos observáveis das culturas, mas o que os constitui é uma trama simbólica que pode se sustentar apesar da mudança de costumes, por exemplo. É exatamente esse fenômeno que podemos perceber quando pensamos em algumas infâncias contemporâneas, que continuam circunscritas na lógica adultocêntrica, especialmente no que se refere à produção de alguns bens e produtos culturais direcionados a esse público, e que estão imersos em uma lógica de consumo.

Um aspecto a considerar nesse processo é a circulação desses bens e produtos, em especial os culturais e os simbólicos, através da veiculação midiática. As propagandas, por exemplo, tornam-se um instrumento profícuo para a transmissão de valores, através dos meios de produção e das relações de consumo, um tanto quanto distorcidos. Uma série de conceitos, suposições preconceituosas e normativas perpetuam comportamentos de preconceito e injustiça social difundidos pelo capital cultural dominante. Alguns desses bens artísticos e culturais passam a imprimir conteúdos cada vez mais a serviço dessa norma, reproduzindo a lógica de mercado, privando os indivíduos de experiências estéticas que, no mínimo, poderiam ser interessantes, agregando novos valores que não os vigentes, provocando manifestações que suplantassem a alienação.

Sendo assim, o discurso capitalista e mercantilista presente nas veiculações midiáticas respinga direta ou indiretamente em muitas das produções artísticas e culturais para crianças, com potencial de normatização, enquadramento e alienação. Para Guattari (1986, apud SOUZA, 2010, p.22), cabe ao adulto “[...] evitar que as crianças se prendam às semióticas dominantes a ponto de perder, muito cedo, toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão”. Uma possibilidade de evitar esse aprisionamento da criança é através da literatura, dos livros e



das histórias de tradição oral que possuam uma linguagem emancipada de valores vigentes e opressores. Desse modo, segundo Reyes (2012), oferecemos à criança textos de que ela necessita e os utiliza de acordo com sua necessidade, como uma “[...] caixa de ferramentas que a ajude na tarefa de inventar sua própria vida, entre o dado e o impossível”. (REYES, 2012, p.83).

Em seu texto *Livros infantis antigos e esquecidos*, Benjamin (1985) afirma que a criança “[...] exige dos adultos representações claras e inteligíveis, mas não infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais”. (p.236). O autor reconhece o potencial de experimentação estética que as crianças possuem, afirmando inclusive que elas compreendem temas sérios, abstratos, porque sua compreensão é espontânea e parte do coração (BENJAMIN, 1985, p.236). Portanto, podemos inferir que entre a linguagem infantil e as linguagens artísticas há uma relativa similitude, que possibilita ao infante transitar pelo universo artístico com bastante competência, segundo o autor.

No que concerne à linguagem infantil, Chapela (2010) reconhece seu caráter simultaneamente pessoal e social, destacando que esta é gradativamente construída graças à habilidade humana de pensar simbolicamente, como constatou Vygotsky. Tal habilidade permite que convenções linguísticas sejam utilizadas e atos de fala e eventos de leitura sejam criados, tornando a linguagem um processo de convenção e invenção para compartilhar pensamentos e experiências que poderão ser vivenciadas por outros. Nessa perspectiva, segundo a autora, as crianças já nascem lendo: os sons ao redor, os eventos da natureza, os gestos dos que as rodeiam, dentre outros. Através dessas leituras, são deflagrados pensamentos, interpretações, que tornam o ato leitor um ato criativo por essência.

Portanto, nesta concepção, a palavra, seja ela escrita ou falada, não deve ser compreendida estritamente enquanto signo linguístico que se encerra em sua natureza. E à criança é reconhecido o protagonismo em todo o processo de construção de suas habilidades linguísticas, ressaltando a importância da mediação durante esse processo.

Seguindo nessa mesma direção de compreensão do processo de construção de linguagem, Reyes (2012) utiliza uma bela metáfora para ilustrar esse percurso. Segundo a autora, a linguagem é uma “casa de palavras” que se constrói em um processo simultaneamente individual e relacional.

[...] cada um constrói sua própria casa de palavras. Temos um código comum, digamos que são os materiais e as especificações básicas. Mas cada ser humano vai se apropriando do código por meio de suas próprias experiências

vitais e costuma produzir seus significados para além de um dicionário, mediante uma trama complexa de relações e histórias (REYES, 2012, p. 24).

Na construção dessa “casa de palavras”, elementos do real e do simbólico são utilizados na estruturação do alicerce desta casa que a criança habitará. Para tanto, a oferta de histórias, sejam literárias, de tradição oral, de vida, são muito importantes nesse processo. O “era uma vez”, o “como se” traz para a consistência da linguagem o que existe no desejo ou na imaginação, conforme afirma Reyes (2012):

Criar um mundo que só existe na linguagem, mas que deve se sustentar como se sustenta o mundo real; construir um *como se*, como quem constrói uma ponte entre duas margens e ter esse misto de prazer e irresponsabilidade que as crianças têm quando brincam para localiza-lo, e povoa-lo e habita-lo até as últimas consequências... (REYES, 2012, p. 46-47).

Portanto, lidar com a matéria prima das histórias de forma rasa, controladora, no sentido de delinear enredos fechados, que não possibilitem às crianças uma profunda experiência com a palavra e com a imaginação, apresenta potencial de promover morte simbólica, pois não segue de encontro à necessidade real das crianças de lidarem com suas próprias existências e tudo o que delas é oriundo.

Sobre a palavra discorremos um pouco anteriormente. E a imaginação? Recorremos a Girardello (2011), pesquisadora e narradora de histórias que descreve que:

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto - comove-se- com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade de emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita (GIRARDELLO, 2011, p. 76).

A autora ressalta que a liberdade é condição intrínseca aos processos imaginativos e o papel do adulto está na mediação, através da oferta de elementos novos que possam ampliar as experiências imaginativas ou simplesmente para estar ao lado da criança e escutar e testemunhar suas próprias narrativas, hipóteses ou gestos rumo ao novo que ela vislumbra, mesmo que seja em local repetidamente frequentado, na história contada amiúde, nas brincadeiras preferidas ou no ócio, este comumente não respeitado pelos adultos:

Nem sempre a criança que se mostra momentaneamente parada, o olhar fixo e aparentemente vago, precisa naquele instante da interferência automática do adulto para que *faça* alguma coisa (...). Às vezes, ela pode estar em plena elaboração imaginária, vivenciando o devaneio, que é parte fundamental de sua vida subjetiva (GIRARDELLO, 2011, p. 78).

Aqui já podemos encontrar algumas boas pistas no que concerne ao ofício da arte de contar histórias para crianças. O contador de histórias entra também no lugar da mediação, contudo, Girardello (2011) aponta muito mais para uma oferta e presença do que propriamente para uma condução, e aqui falamos de relações de poder. Seja nos processos de mediação de leitura ou de contar histórias, quando o adulto que o faz apresenta imprime prontamente suas interpretações, utiliza elementos que de certo modo conduzem à formação de imagens muito prontas e estereotipadas, ou ainda, quando os objetos de cena, os figurinos, o cenário se sobressaem à própria história, a expectativa de que o envolvimento da criança dá-se necessariamente quando ela não está parada, temos aqui a possibilidade de esvaziar consideravelmente a experiência de fruição artística e imaginativa da criança.

Obviamente com as presentes reflexões não buscamos definir padrões estéticos que façam parte do trabalho artístico dos contadores de histórias que trabalham com o público infantil. O intuito é convidar a uma reflexão crítica sobre o que mobiliza a utilização de determinados padrões e propostas estéticas nos espetáculos e apresentações direcionadas para o esse público.

Matos e Sorsy (2013), duas contadoras de histórias que são referências internacionais nesta arte e na pesquisa e formação de novos contadores, apontam para um aspecto importante que interfere qualitativamente na arte narrativa dos contadores de histórias:

O grande segredo dos bons contadores está na perfeita assimilação daquilo que pretendem contar. Assimilação no sentido de apropriação. Apropriar-se de uma história é processá-la no interior de si mesmo. É deixar-se impregnar de tal forma por ela que todos os sentidos possam ser aguçados e que todo o corpo possa naturalmente comunica-la pelos gestos, expressões faciais e corporais, entonação de voz, ritmo, etc. (MATOS e SORSY, 2013, p. 09).

Entrar em relação de tamanha intimidade com as histórias que contaremos é um exercício necessário nestes tempos tão acelerados em que vivemos. Deixar-se inundar pela história e ter a percepção atenta e sutil de como ela impacta o corpo e as emoções do contador. Supomos que desenvolvendo esse processo profundo o contador de histórias terá mais clareza sobre o uso ou não de outros recursos além dos corporais para contar as histórias.

Ressaltamos aqui que não fazemos apologia ao não uso de recursos extra corporais na arte de narrar histórias. Em absoluto. Reconhecemos profissionais que o fazem com primazia e justamente porque se aprofundam em reflexões sobre sua própria práxis artística e também porque estão em um estado de integração e inteireza com o repertório que contam. São reconhecidos pela qualidade estética de seu trabalho, do repertório que apresentam e por profundos processos de pesquisa e construção de espetáculos. Assim como as crianças o fazem, devaneiam, imaginam, e supomos que, por isso, seus trabalhos encontrem tanta ressonância nas crianças. O grupo Tapetes Contadores de Histórias<sup>23</sup> e a Cia Conta Causos<sup>24</sup>, por exemplo, são dois trabalhos que nos inspiram pela profundidade do trabalho de pesquisa, pela qualidade e beleza dos espetáculos, que deixam transparecer a intensa relação que esses artistas têm com a palavra e com o direito à imaginação das crianças.

Machado (2015) afirma sobre a importância de reanimar a potência das palavras e discorre sobre a arte da palavra e sua importância para as crianças:

A arte da palavra requer o exercício da capacidade de transmutar imagens internas em configurações de linguagem, ordenadas poeticamente. Tal ordenação é fruto de um longo processo de descoberta de palavras que podem ser encadeadas para fazer sentido, para conferir significação à experiência de vida de uma pessoa.

Por isso a arte da palavra e a educação da escuta têm importância fundamental para crianças que estão aprendendo a se expressar e a se comunicar, a se compreender e a compreender o mundo, encorajadas no contato com imagens internas e com imagens configuradas em histórias orais ou escritas que trazem experiências valorosas para percursos de aprendizagem. (MACHADO, 2015, p. 17).

Aqui notamos que a autora aponta para os aprendizados que as histórias possibilitam no campo individual, subjetivo, de acordo com a necessidade interna de cada um. No percurso de cada criança ela pode e deve contar com a sabedoria presente nos contos tradicionais, que possibilitam o contato com questões existenciais profundas que atravessam diversos períodos da história da humanidade e fazem parte da experiência humana das crianças. Pode e deve contar com as múltiplas experiências poéticas e de plurissignificações que textos literários de qualidade proporcionam e que se tornam mais um substrato para as experiências imaginativas e simbólicas. As histórias, portanto, possibilitam a vivência da dimensão universal da humanidade, pois trazem questões que atravessam os tempos e a dimensão particular, pois estrutura a “casa de palavras” descrita por Reyes (2012) a partir do percurso singular de cada

---

<sup>23</sup> <http://tapetescontadores.com.br/>

<sup>24</sup> <https://www.contacausos.com.br/>

um de nós. Portanto, a arte narrativa deve contemplar essas duas dimensões da experiência humana, o que nos faz superar visões estereotipadas e padronizadas de seres humanos, especialmente no que concerne às crianças.

### **Considerações Finais**

Caminhando para o fim deste texto que se propõe a ser um despretenso convite à reflexão sobre o que mobiliza e fundamenta a arte narrativa de contadores de histórias que trabalham com o público infantil, ressaltamos a importância de contadores de histórias identificarem as concepções de criança e de infância que sustentam suas práticas.

Torna-se também de fundamental relevância uma compreensão profunda sobre o que vem a ser a arte da palavra em sua natureza íntima, desprovida de funções utilitárias como tanto demanda o mercado do entretenimento, escolar e pedagógico, dos especialistas em comportamento e desenvolvimento infantil. Reconhecer que a experiência com as histórias humaniza e proporciona às crianças possibilidades únicas de pertencimento ao grande coletivo humano do qual fazemos parte e de singularizar com delicadeza e poética suas demandas objetivas e subjetivas individuais.

Para os contadores de histórias que formam outros contadores e que desenvolvem sua pesquisa e arte narrativa para as crianças, faz-se necessário o exercício da alteridade, a observação e aprendizagem direta com as próprias crianças, pois elas são as que mais bem nos ensinam sobre elas mesmas. Consideramos que este pode ser um caminho interessante para nos deslocarmos das concepções de infância e de criança que conduzem a práticas por vezes estereotipadas e reducionistas no que se refere à capacidade das crianças em apreciar, assimilar, fruir a partir do contato com as histórias.

Que possamos como artistas da palavra, no contato com as crianças, fazer como o pai do menino Diego, do conto de Eduardo Galeano (2017):

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar! (GALEANO, 2017, p. 15).

Eis a função da arte!



## Referências

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>  
Acesso: 08 jan. 2020.

CHAPELA, Luz María. **Dime, diré y dirás.** Los menores de siete años como lectores y autores. Colonia del Valle, México: SM Ediciones, 2010.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 2005.

GALEANO, E. **O livro dos abraços.** Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2017. p.15.

GIRARDELLO, G. “Eu tenho uma coisa pra contar”: Inspirações para a escuta das narrativas infantis. **Revista da FUNDARTE.** Montenegro, p.01-21, ano 20, n. 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> .  
Acesso: 30 set. 2020.

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições,** Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011.

GUIMARÃES, M. R. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras:** Um estudo a cerca da interação de bebês e crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: [http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/40488?locale=pt\\_BR](http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/40488?locale=pt_BR). Acesso em: 08 jan. 2020.

GOUVEA, M.C.S. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. *In:* PAIVA A; MARTINS A; PAULINO G; CORRÊA H; VERSIANI Z (orgs). **Literatura: saberes em movimento.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p .111-136.

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da Infância. *In:* FILHO, L. M. F. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 22-37.

MACHADO, A.M. **Ana Maria Machado sobre acusações:** tão absurdo que não sei como reagir. Entrevista concedida a Rodrigo Casarin. Disponível em: <https://paginacinco.blogosfera.uol.com.br/2018/09/07/ana-maria-machado-sobre-acusacoes-tao-absurdo-que-nao-sei-como-reagir/> .Acesso em: 09 jan. 2020.

MACHADO, R. **A arte da palavra e da escuta.** São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.

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

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990. (Coleção Novas buscas em educação, v. 38).

REYES, Y. **Ler, brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SARMENTO, J.M. **Imaginários e culturas da infância**. Portugal: Minho, 2002. Disponível em: [http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf)  
Acesso em: 09 fev. 2020.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.



## **SOBRE OS AUTORES**

### ***Amanda Valiengo***

Pós-doutora em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Unesp de Marília, SP. Professora no Departamento de Ciências da Educação e Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ).

E-mail: amanda.valiengo@ufs.edu.br

### ***Ana Elysa Bastos de Castro***

Pedagoga pela Universidade Federal de Lavras.

E-mail: anaelysabastosdecastro@yahoo.com.br

### ***Carmen Lucia Braga Conceição***

Graduanda do Curso de Licenciatura Integrada em Ciências Matemática e Linguagens (UFPA).

Email: carmenbragaufpa@gmail.com

### ***Carolinne Machado Barra***

Pedagoga pela Universidade Federal de Lavras.

E-mail: carolinne.barra@estudante.ufla.br

### ***Daniely Conceição Souza Rocha***

Estudante do curso de Pedagogia da UNEB, monitora bolsista do projeto.

E-mail: danyvip97@hotmail.com

### ***Edvânia Braz Teixeira Rodrigues***

Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás – Aposentada, atualmente atuando como voluntária; licenciada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física de Goiás, Mestre em Educação Escolar Brasileira, pela FE/UFG. Coordena o Grupo Gwaya – Contadores de Histórias/UFG.

E-mail: vanybraz@gmail.com

### ***Elaine Cristina Villalba de Moraes***

Atriz, Contadora de Histórias, Psicanalista e Biblioterapeuta – Clínica de Histórias.

Email: moraes.elaine@gmail.com

### ***Eliane Santana Dias Debus***

Doutora em Letras. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

E-mail: elianedebus@hotmail.com.

### ***Eliane de Souza Ramos***

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Assessora da Rede Municipal de Educação de Amparo/SP.

E-mail: souzaramos80@gmail.com.

***Emmanuelle Ferreira Coutinho***

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, é mestre em Pesquisas Sociológicas pela University of Sheffield (Inglaterra). Atualmente é professora efetiva do Centro Estadual de Arte - CEARTE/PB, lecionando Formação para Contadores de Histórias.

E-mail: manu.fcoutinho@gmail.com

***Fabiano de Oliveira Moraes***

Doutor em Educação, Mestre em Estudos Linguísticos, Graduado em Pedagogia e Letras, Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo.

E-mail: professorfabianomoraes@gmail.com

***Flávia Luciana Borges Ribeiro***

Estudante do curso de pedagogia da UNEB, com participação voluntária no projeto.

E-mail: flaviaborgesribeiro@yahoo.com.br

***Gilka Girardello***

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina.

Email: gilkagirardello@gmail.com

***Ilsa do Carmo Vieira Goulart***

Doutora em educação. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação.

E-mail: ilsa.goulart@ufpa.br

***Isabel Cristina França dos S. Rodrigues***

Doutora em Educação. Docente do Instituto de Educação Matemática e Científica (UFPA).

Email: irodrigues@ufpa.br

***Juliana Cardoso Daher***

Mestre em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Artista da Cia Pé de Moleque e produtora cultural. Narradora de histórias, integrante do Coletivo Narradores (BH-MG).

E-mail: oquintalzim@gmail.com

***Juliano Guerra Rocha***

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor nas Redes Municipal e Estadual de Educação de Itumbiara/GO.

E-mail: professorjulianoguerra@gmail.com.

***Lílian Mezari Zoldan***

Estudante do Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Bolsista SECARTE (UFSC).

E-mail: lilianzoldan@hotmail.com

***Priscila da Silva Rocha***

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ); professora da rede Estadual de Minas Gerais.

E-mail: prisr@bol.com.br



***Renata Junqueira de Souza***

Livre-docente em Metodologia de Língua Portuguesa, doutora e mestre em Teoria da Literatura. Atualmente é professora na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Presidente Prudente) na graduação em Pedagogia e na pós graduação em Educação. Coordena o Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ).  
E-mail: recellij@gmail.com

***Rosemary Lapa de Oliveira***

Pós-doutora e doutora em Educação professora Titular na UNEB.  
E-mail: rloliveira@uneb.br

***Suani Trindade Corrêa***

Doutoranda em Artes (UFPA); Mestre em Estudos Literários (UFPA); atriz, palhaça, professora.  
E-mail: suani0707@gmail.com

***Waleska Regina Becker Coelho De Franceschi***

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Rede Municipal de Educação de Florianópolis.  
E-mail: waleska.pmf@gmail.com

# SOBRE AS ORGANIZADORAS

## **ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART**



Doutora em Educação pela FE-UNICAMP. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita NELLE.

# SOBRE AS ORGANIZADORAS

## GIOVANNA RODRIGUES CABRAL



Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2015). Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, Coordenadora Adjunta do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e escrita (NELLE).



# **SOBRE AS ORGANIZADORAS**

## **LUDMILA MAGALHÃES NAVES**



Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras – UFLA, Especialista em Educação Infantil, Especialista em Arte Educação, Pós-graduanda em Educação Especial Inclusiva, Bacharel em Administração e Graduanda em Pedagogia. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens Leitura e Escrita – NELLE.

[www.editorapublicar.com.br](http://www.editorapublicar.com.br)  
[contato@editorapublicar.com.br](mailto:contato@editorapublicar.com.br)  
@epublicar  
[facebook.com.br/epublicar](https://facebook.com.br/epublicar)

# REINVENÇÃO DA ARTE DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Ilsa do Carmo Vieira Goulart  
Giovanna Rodrigues Cabral  
Ludmila Magalhães Naves  
Organização



2021



[www.editorapublicar.com.br](http://www.editorapublicar.com.br)  
[contato@editorapublicar.com.br](mailto:contato@editorapublicar.com.br)  
@epublicar  
[facebook.com.br/epublicar](https://facebook.com.br/epublicar)

# REINVENÇÃO DA ARTE DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Ilsa do Carmo Vieira Goulart  
Giovanna Rodrigues Cabral  
Ludmila Magalhães Naves  
Organização



2021