

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE**

LAÍS MARIA DE BRITO LIMA PENHA

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO
DOCENTE:
REFLEXOS NA PROFESSORALIDADE**

Salvador
2025

LAÍS MARIA DE BRITO LIMA PENHA

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO
DOCENTE:
REFLEXOS NA PROFESSORALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), do Departamento de Educação - Campus I, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade. Linha de Pesquisa 2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira

Salvador
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor **Edivaldo Machado Boaventura** - UNEB – Campus I
Bibliotecária: Patricia Morena B. da Silva – CRB5/1662

P399c **Penha, Lais Maria de Brito Lima**

A contação de histórias na formação docente: reflexos na professoralidade/
Lais Maria de Brito Lima Penha – Salvador, 2025.
115 f.

Orientador(a): Rosemary Lapa de Oliveira.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade - PPGEDUC. Campus I. 2025.

Contém referências.

1. Professores - Formação. 2. Professores de ensino fundamental -
Formação. 3. Formação docente - Prática. I. Oliveira, Rosemary Lapa de. II.
Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III.
Titulo.


CDD: 370.71


FOLHA DE APROVAÇÃO

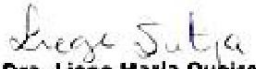
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXOS NA PROFESSORALIDADE

LAIS MARIA DE BRITO LIMA PENHA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, em 18 de junho de 2026, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:


Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Ana Rita de Cassia Santos Barbosa
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB
Doutorado em Educação
Università degli Studi di Padova, UNIPD, Itália


Profa. Dra. Liège Maria Queiroz Sitja
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedico este trabalho a quem me inspirou a refletir sobre a minha prática e o processo formativo docente, àquela que quer mudar o mundo desde pequena e que não aceita viver em um mundo preto e branco. A você minha Giovanna, todo meu amor e a certeza de que, por onde você passar, nada será como antes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que foi muitas vezes meu refúgio e em quem encontrei respostas que mantiveram firme e seguindo em frente.

A minha orientadora que me maravilhou desde o primeiro dia da disciplina optativa que fiz com ela. Grata por seus direcionamentos assertivos, por seus ensinamentos, sabedoria e principalmente por suas palavras encantadas que marcaram meu percurso formativo de maneira indelével.

Às colaboradoras da pesquisa, sem elas não existiria pesquisa. Obrigada por compartilhar suas narrativas e contribuir no meu percurso formativo.

Aos professores das disciplinas que cursei que me apresentaram novas possibilidades de pensar sobre objetos de estudo e principalmente sobre a educação

Aos meus pais que são os pilares que me sustentam! As duas pessoas que me ensinaram muito sobre histórias e encantamentos, sobre oralidade e literatura e sobre o valor inestimável do conhecimento.

À minha irmã que muitas vezes acreditou mais em mim do que eu mesma. É muito bom saber que nos momentos de descrença temos alguém que nos lembre quem somos!

À tia Irene que contribuiu em muitos momentos cuidando de minha Gigi para que eu pudesse escrever e me dedicar.

Aos meus amigos queridos, Clarice, Catharina, Anderson, Priscilla, que sempre vibraram por mim e pelas minhas vitórias como se fossem deles.

Aos meus cunhados André e Ludmila, que contribuíram, respectivamente, com seus conhecimentos tecnológicos e de educação em momentos importantes desse percurso.

A Tiago, que suportou alguns períodos de ausência e precisou compreender que abdicar faz parte do processo e alguns sacrifícios são necessários. Obrigada pelas trocas, por algumas ideias e até por suas dúvidas que me fizeram repensar como escrever de modo mais claro e pelas noites de músicas no violão que por vezes foram a trilha sonora dos meu parágrafos.

A minha Gigi, que sem ela essa dissertação não existiria. Você me motiva a ser melhor com suas indagações e indignações. Nem sempre foi fácil, mas agradeço cada dia de compreensão pela minha ausência e pela paciência com meu estresse.

“As Palavras são entidades mágicas, potências feiticeiras, poderes bruxos que despertam os mundos que jazem dentro dos nossos corpos, num estado de hibernação, como sonhos. Nossos corpos são feitos de palavras”

Rubem Alves

RESUMO

No mundo contemporâneo, a prática de contar histórias nas escolas é muito profícua, principalmente no ensino infantil. Porém, observa-se uma falta de continuidade dessa prática nos anos escolares seguintes. Ao lançar luz sobre a contação e sua relação com o/a pedagogo/a, compreende-se que essa prática, em algum momento da vida atravessou esse/a profissional em sua constituição ou faz parte de sua vivência profissional. A partir disso, surge o problema da pesquisa: Como se dá o processo de formação docente como contador de histórias e de que modo essa prática reflete na sua professoralidade? Alguns teóricos que fundamentam as categorias da pesquisa são: Contação de Histórias (Busatto, 2007, 2012; Coelho, 2006; Oliveira, 2017; Oliveira e Santos, 2020; Santos, 2013; Santos, Apoema e Arapiraca, 2018); Oralidade (Marcuschi, 2007; Ong, 1998; Magalhães; Ferreira, 2019; Oliveira, 2011, Hampâté Bâ, 2010); Formação de Professores (Dominicé, 1988; Ibernnon, 2008; Freire, 1991, 1997; Nóvoa, 1992, 2009; Pineau, 1988; Tardif, 2011) e Professoralidade (Morgado, 2011; Roldão, 2005; Pereira, 2016). A presente pesquisa tem como objetivo geral: compreender o papel da contação de histórias no processo de professoralidade em docentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais e como objetivos específicos: identificar o processo de professoralização através da ação docente voltada para a oralidade; descrever o percurso formal (graduação, pós-graduação lato sensu, cursos livres ou de extensão) na formação continuada do/a docente contador/a de histórias e caracterizar as práticas de contação de história de docentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais no seu fazer docente para traçar um perfil do processo formativo e escolha de repertório. A metodologia utilizada é a (auto)biográfica e o dispositivo é entrevista narrativa com docentes de uma escola municipal de Salvador. Como resultados, a pesquisa revelou que a contação de histórias (CH) na formação docente (FD) é atravessada por experiências familiares, escolarização e trajetórias formativas formais e informais, contribuindo diretamente para a construção de competências práticas pedagógicas e para o fortalecimento dos vínculos em sala de aula. No entanto, observou-se a ausência de abordagem sistemática da CH nos currículos de formação docente em Pedagogia, evidenciando uma negligência curricular. Mesmo sem se reconhecerem plenamente como contadoras, as docentes utilizam a oralidade de forma intencional e significativa, demonstrando a existência de múltiplas formas legítimas de narrar. A prática da CH é comumente utilizada para explorar temas como identidade, emoções e estímulo à leitura, enfatizando seu papel no desenvolvimento emocional e social, além de seu potencial para aprimorar a prática pedagógica. Valorizar a CH como um eixo estruturante da professoralidade exige repensar a formação docente para além de modelos padronizados, ampliando o reconhecimento da oralidade como produtora de conhecimento. Essa valorização passa também por compreender o espaço escolar como ambiente de ecoformação, onde experiências e trocas coletivas impulsionam o desenvolvimento docente. Dessa forma, a CH se consolida como prática formadora que, ao articular oralidade, imaginação e intencionalidade pedagógica, potencializa o exercício docente e contribui para a construção de um fazer educativo mais criativo, humano e transformador.

Palavras-chave: Contação de histórias, Formação docente, Pedagogia, Professoralidade, Ensino Fundamental Anos Iniciais

RESÚMEN

En el mundo contemporáneo, la práctica de contar historias en las escuelas es especialmente significativa en la educación infantil. Sin embargo, se percibe una falta de continuidad en los años escolares posteriores. Al analizar la relación entre la narración oral y el rol del pedagogo, se entiende que esta práctica forma parte de su trayectoria personal o profesional. De ahí surge el problema de investigación: ¿cómo se da el proceso de formación docente como contador/a de historias y de qué manera esta práctica influye en su professoralidad? La investigación se fundamenta en autores como Busatto, Coelho, Oliveira, Santos, Marcuschi, Ong, Freire, Nóvoa, Tardif, Morgado y Roldão. El objetivo general es comprender el papel de la narración oral en la construcción de la professoralidad de docentes de los primeros años de la educación primaria, y entre los objetivos específicos están: identificar el proceso de profesionalización relacionado con la oralidad, describir la formación continua de los/as docentes narradores/as y caracterizar sus prácticas narrativas. La metodología utilizada es (auto)biográfica y el dispositivo es la entrevista narrativa con docentes de una escuela municipal en Salvador. Los resultados revelan que la narración oral en la formación docente está influenciada por experiencias familiares, escolares y formativas, formales e informales, contribuyendo a habilidades pedagógicas y fortalecimiento de vínculos en el aula. No obstante, se evidenció la falta de presencia sistemática de esta práctica en los currículos de Pedagogía. Aunque muchas docentes no se reconocen plenamente como narradoras, usan la oralidad de manera intencional y significativa, con diversas formas legítimas de narrar. La narración se usa comúnmente para tratar temas como identidad, emociones y fomento a la lectura, siendo clave en el desarrollo emocional y social, además de mejorar la práctica pedagógica. Valorar la narración como eje de la professoralidad implica repensar la formación docente más allá de modelos estandarizados y reconocer la oralidad como fuente de conocimiento. También exige comprender la escuela como espacio de ecoformación, donde las experiencias compartidas enriquecen el desarrollo docente. Así, la narración se consolida como práctica formadora que, al articular oralidad, imaginación e intención pedagógica, fortalece el trabajo docente y contribuye a una educación más creativa, humana y transformadora.

Palabras clave: Narración oral, Formación docente, Pedagogía, Professoralidad, Educación Primaria.

ABSTRACT

In the contemporary world, the practice of storytelling in schools is very fruitful, especially in early childhood education. However, there is a lack of continuity of this practice in the following school years. By shedding light on storytelling and its relationship with the pedagogue, it is understood that this practice, at some point in life, has crossed this professional's path in his/her formation or is part of his/her professional experience. From this, the research problem arises: How does the process of teacher training as a storyteller take place and how does this practice reflect on his/her teaching? Some theorists who support the research categories are: Storytelling (Busatto, 2007, 2012; Coelho, 2006; Oliveira, 2017; Oliveira and Santos, 2020; Santos, 2013; Santos, Apoema and Arapiraca, 2018); Orality (Marcuschi, 2007; Ong, 1998; Magalhães; Ferreira, 2019; Oliveira, 2011, Hampâté Bâ, 2010)); Teacher Training (Dominicé, 1988; Ibernón, 2008; Freire, 1991, 1997; Nóvoa, 1992, 2009; Pineau, 1988; Tardif, 2011) and Professorality (Morgado, 2011; Roldão, 2005; Pereira, 2016). The present research has as its general objective: to understand the role of storytelling in the teaching process in Elementary School teachers and as specific objectives: to identify the teacheralization process through teaching action focused on orality; to describe the formal path (undergraduate, lato sensu postgraduate, free or extension courses) in the continuing education of storyteller teachers and to characterize the storytelling practices of Elementary School teachers in their teaching practice in order to outline a profile of the training process and choice of repertoire. The methodology used is (auto)biographical and the device is a narrative interview with teachers from a municipal school in Salvador. As a result, the research revealed that storytelling (SH) in teacher training (DT) is permeated by family experiences, schooling and formal and informal training trajectories, contributing directly to the construction of practical pedagogical skills and to the strengthening of bonds in the classroom. However, the absence of a systematic approach to SH in teacher training curricula in Pedagogy was observed, evidencing curricular neglect. Even without fully recognizing themselves as storytellers, teachers use orality in an intentional and meaningful way, demonstrating the existence of multiple legitimate ways of narrating. The practice of HL is commonly used to explore themes such as identity, emotions and encouragement of reading, emphasizing its role in emotional and social development, in addition to its potential to improve pedagogical practice. Valuing HL as a structuring axis of teaching requires rethinking teacher training beyond standardized models, expanding the recognition of orality as a producer of knowledge. This appreciation also involves understanding the school space as an environment for eco-training, where experiences and collective exchanges drive teacher development. In this way, HL is consolidated as a training practice that, by articulating orality, imagination and pedagogical intentionality, enhances teaching practice and contributes to the construction of a more creative, humane and transformative educational practice.

Keywords: Storytelling, Teacher training, Pedagogy, Teachers' education, Elementary School - Early Years

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Unidades de análise	62
Quadro 2: Percorso formativo das colaboradoras	63
Quadro 3: Formação Educação Básica das colaboradoras	69
Quadro 4: Formação universitária das colaboradoras	74

SUMÁRIO

1 PRIMEIROS ENCONTROS E ENCANTOS	11
2 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: CAMINHOS, ENCANTAMENTOS E FORMAÇÃO DOCENTE	22
2.1 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: ESTÉTICA E FRUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE	34
3 FORMAÇÃO DOCENTE E NARRATIVAS: ENTRE REFLEXÕES E PRÁTICAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	40
3.1 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA E O SEU ENCONTRO COM A CONTAÇÃO	40
3.2 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SEU ESPAÇO DENTRO DE PROCESSOS EDUCATIVOS FORMAIS	44
4 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E PROFESSORALIDADE: UM CAMINHO NA AÇÃO	51
4.1 A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS PARA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	52
4.2 PROFESSORALIDADE DOCENTE E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS : MARCAS DO PROCESSO FORMATIVO ENTRELAÇADO À SUBJETIVIDADE	55
5 PERCURSO METODOLÓGICO	60
5.1 CAMPO, LÓCUS E COLABORADORES DA PESQUISA	61
5.2 INSTRUMENTOS/TÉCNICAS/PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES	63
5.3 PERCURSO FORMATIVO DAS COLABORADORAS	68
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	70
6.1 O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE-CONTADOR	70
6.2 A FORMAÇÃO A PARTIR DO ENSINO BÁSICO	74
6.3 O PROCESSO FORMATIVO INICIAL E CONTINUADO	79
6.4 O ESPAÇO DE TRABALHO COMO LUGAR FORMATIVO	84
6.5. A COMPREENSÃO DA IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA PRÁXIS DOCENTE	87
6.6 REPERTÓRIOS E SUPORTES PARA CONTAR AS HISTÓRIAS	90
6.7 QUEM SOU EU COMO CONTADORA DE HISTÓRIAS?	92
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	104

1 PRIMEIROS ENCONTROS E ENCANTOS

Era uma vez uma menina que amava ouvir histórias... Claramente, essa seria a melhor introdução para falar sobre como tudo começou na minha vida como profissional e o que atravessa fortemente minha professoralidade.

Sou oriunda de uma família contadora de muitas histórias. Amava ouvir minha mãe contando aquelas histórias dos Irmãos Grimm originais e não adaptadas e romantizadas. Elas, por vezes, me aterrorizavam, mas me instigavam na mesma medida.

O meu pai tinha as histórias mais mirabolantes e improváveis, típicas de um menino que experienciou muitas aventuras à luz de um lampião em uma fazenda, em um lugar que só o nome já me fazia imaginar mil coisas: Lago Queimado. Eu pensava: “que nome absurdo!”, era um paradoxo instigante, mesmo antes de eu saber o que era paradoxo, já o sentia.... As histórias são assim, fazem-nos pensar mesmo antes dos conceitos, mesmo antes de conhecimentos formatados e estruturados.

Outra lembrança que é muito vívida nessa minha trajetória com a educação é um dos momentos mais marcantes da infância, a minha capacidade de convencer os vizinhos a brincar de escola aos sábados. E não era um simples faz de conta... Para mim, era algo sério, com boletim, porque, naquela época, o mais importante era delimitar e definir cada amigo com uma nota. Esse comportamento fala muito sobre a concepção que por vezes as instituições formais, como a escola, nos imprimem e como somos programados por um ensino, por vezes, engessado. Mas, essa visão inicial de valoração por um número foi mudando ao longo da minha trajetória de aluna para educadora e fui percebendo que aquela reprodução não era o que eu desejava passar adiante, e sim, minhas experiências da mais tenra infância, o lúdico e a possibilidade da educação ser um caminho não que formata, mas que abre portas e amplia horizontes.

Nesse contexto, remeto-me a Adriana Loss (2015), a qual discute que o processo de constituição docente em sua professoralização, como ato de tornar-se professora, não se restringe apenas a situações formais como graduação e pós-graduação, constitui-se, também, através de múltiplas experiências, a partir do conhecimento de mundo, das experiências de vida anterior, durante a vivência em sala de aula e com as leituras que nos atravessam.

Ao fazer uma digressão sobre o quanto eu amava os livros, a leitura, vejo que esse amor nasce do encantamento, do contato com narrativas diversificadas e contadas

para mim com muita vivacidade, quer seja pela simplicidade e visceralidade de meu pai, quer seja pela técnica apurada de minha mãe, que tinha uma respiração específica para cada momento da narrativa e que dizia ser importante dar a emoção certa quando falamos ou quando lemos.

Considerando essas reflexões, percebo que algo que me inquietou, principalmente nas minhas graduações, sou graduada em Letras Vernáculas com Espanhol e Pedagogia, foi o pouco espaço que as formações iniciais dão à oralidade e, mais especificamente, o espaço quase nulo para a contação de histórias, principalmente ao cursar disciplinas que não são focadas na atuação desse docente na Educação Infantil. Como mencionado, a minha experiência com esse campo da contação deu-se principalmente na minha infância e posteriormente em formações continuadas como cursos de extensão e pós-graduação, pois na formação inicial não fazia parte do meu currículo regular, realidade que não é muito diferente dos currículos de licenciaturas atuais.

Na teoria, a oralidade, e, nesse caso específico, a contação, são tratadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997) como temáticas relevantes e com necessidade de estudar-se de forma sistemática e estruturada questões referentes a esse tocante. Luiz Antônio Marcuschi (2007) sinaliza uma abordagem nem sempre eficiente da oralidade desde finais do século XX, já que muitas vezes essa é preterida em detrimento de práticas escolares voltadas para a escrita por questões ideológicas e de prestígio social.

Apesar desse cenário, por vezes, desanimador, concordo com Roger Chartier (2016) de que somos seres narrativos! A oralidade nos atravessa como humanos e nossa capacidade de utilizá-la para interagir e criar um universo inteiro de imaginação é o que nos diferencia de outros seres que coabitam conosco. Assim, a contação de histórias é, antes de tudo, um pacto com nossas raízes ancestrais, pois foi através da oralidade que foram perpetuados mitos, contos e lendas que ajudaram a humanidade a compreender-se e a tentar entender o universo e seus mistérios através de simbolismos (Fonseca, 2004; Busatto, 2003).

Apesar de pensamentos lógicos e matemáticos terem sido capazes de explicar fenômenos que a humanidade antiga não conseguia explicar e ter modificado todo o contexto de ser humano, experienciar momentos de contação, quer seja no seio familiar ou na escola, ainda é parte importante na formação subjetiva do indivíduo. A comunicação por meio da narração de histórias fala às crianças mais profundamente do

que a linguagem literal, a linguagem do pensamento; dramatizar com bonecos ou fantoches, representando aquilo que se quer dizer através do desenho ou pintura é fazer uso da linguagem imaginativa, essa é naturalmente a linguagem infantil (Souza e Bernardino, 2011).

No mundo contemporâneo, a escola ainda é um espaço em que a prática de contar histórias é muito profícua, principalmente em relação ao ensino infantil. É notório que o trabalho com a literatura e mais especificamente com a contação de histórias tem se efetivado com as crianças da Educação Infantil (EI). Há uma espécie de silenciamento dessas práticas nas salas de aula dos anos subsequentes ao ensino infantil (Malacarne e Malacarne, 2016). Quando se volta o olhar para os anos iniciais do Ensino Fundamental, verificamos que essa prática vem se perdendo no meio de tantas exigências feitas para o processo de alfabetização das crianças, dando a ideia de que o trabalho com a contação de histórias não contribui para tal processo (Silva *et al.* 2018).

Dentro desse contexto, de um caminho lúdico e simbólico, a contação de histórias é uma prática, que em algum momento da vida profissional dos pedagogos e licenciados atravessa esse sujeito-professor na sua constituição ou faz parte de sua vivência profissional. Assim, a contação contribui para a constituição docente como um agente ativo e reflexivo em sua prática educativa. Ao utilizar suas memórias e experiências pessoais na seleção e narração de histórias, educadores se tornam protagonistas do processo de mediação de aprendizagem, transmitindo conhecimentos e valores de maneira autêntica e cativante. Essa abordagem pessoal e reflexiva também pode estimular estudantes a se engajarem mais ativamente na aprendizagem, uma vez que se sentem conectados com a história e com quem a conta.

Linete Souza e Andreza Bernardino (2011) apontam diversas vantagens no uso da contação de histórias como estratégia pedagógica, ao defender que a criança ao escutar histórias, favorece sua oralidade, capacidade de narração, alfabetização e letramento através de uma consciência metalinguística, que fortalece competências como saber descrever, explicar, atribuir nomes, além de habilidades de decodificação, construção textual, ampliação lexical, conhecimentos sintáticos e semânticos.

Desse modo, pensando a partir de todo esse panorama da contação como um campo epistemológico, a oralidade, como uma modalidade linguística presente em espaços formais e informais, surgiram algumas inquietações e questionamentos como: se não há uma preocupação dos currículos de licenciaturas, em sua maioria, em formar docente nas práticas da oralidade e contação, em que lugar esse profissional busca essa

formação? Como docentes dos anos iniciais do ensino fundamental praticam a contação de histórias? Docentes em sala de aula compreendem a importância de estar preparado/a para as práticas de oralidade/contação? De que forma a ação docente voltada para a oralidade, em especial contação de histórias, pode contribuir para a práxis docente?

É nesse cenário que surge o problema da pesquisa: Como se dá o processo de formação docente como contador de histórias e de que modo essa prática reflete na sua professoralidade. A partir dessa problemática, a motivação para realizar este estudo justifica-se pela relevância em compreender que espaço a contação está ocupando em outras etapas da educação, além da educação infantil, em especial ensino fundamental, anos iniciais e como se dá a formação desse profissional.

Assim, esta pesquisa intenciona compreender de que modo toda essa cadeia que se inicia na formação inicial docente, perpassando pela prática através de metodologia específica, ou não, da contação de histórias influencia na professoralidade desse docente. Para isso, cabe convidar docentes do ensino fundamental para uma autorreflexão no seu processo de professoralização e possibilitar um espaço para pensar sobre o que desejam construir, sobre quem são e para onde querem ir nesse percurso.

Outro ponto que sempre me inquietou na minha prática, é a abordagem, de algumas instituições, do discente como um executor de tarefas a partir do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Como docente-pesquisadora e em constante processo de reflexão, questionava-me se o que falta para as práticas de contação avançarem, em outras etapas escolares, não seria o pouco aprofundamento e conhecimento dessa prática. Mas, em geral, é senso comum ouvir de profissionais da área que esse cenário ocorre pela maior exigência de desempenho discente nessa etapa escolar e à medida que as crianças crescem, desinteressam-se por ouvir histórias.

Assim, quando a criança avança para as outras fases do ensino fundamental, a visão que se tem é de que ela já passou da idade do conto de fadas. Mas será que há uma idade certa para se ler ou contar histórias? É evidente que não, porque uma boa história pode e deve ser recontada ao longo de toda a vida, para pessoas de qualquer idade (Coelho, 2006). O ato de contar histórias é próprio do ser humano e o docente pode apropriar-se dessa característica e transformar a contação em um importantíssimo recurso de formação do leitor e cidadão (Mainardes, 2007).

Esse olhar que algumas instituições têm para com estudantes do ensino fundamental, anos iniciais, tem base em algumas premissas de Philippe Perrenoud (1995) e o ofício do estudante, no qual o aprender está fortemente vinculado às visões

que tem da ordem disciplinar como a finalidade central. A escola assume um caráter de cuidado e preparo das crianças e faz desse ofício algo desprovido de prazer. Além disso, é como se, nessa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a presença do lúdico de algum modo devesse perder sua força e dar espaço para aprendizados julgados mais importantes e aparentemente distantes do prazer de ler, como a apropriação do sistema de escrita alfabético, a formação de um leitor proficiente e outras competências socioemocionais como a criatividade e comunicação, por exemplo.

A palavra oralizada tem uma potência muito grande, pois é o primeiro contato que temos com a linguagem e essa pode transformar-se em escrita, gestos, atitudes e pode impactar ouvintes de maneira plural. É válido lembrar que há uma forma de comunicação para cada forma de representação singular, logo, a ação de contar histórias é diferente de ler história (Fonseca, 2004), pois ler histórias pressupõe uma fidedignidade a um suporte escrito, a uma valorização das escolhas do autor e a contação permite improvisação, interação, uma troca de olhares maior com os ouvintes e é possível agregar outros elementos à história sem perder a sua ideia central.

Uma das grandes dificuldades para construir o estado da arte sobre a temática deste texto, foi encontrar trabalhos com o recorte de contação e a formação docente. Há um número considerável de produções com a temática de contação e formação, mas sempre voltado para a formação leitora e focado em geral no leitor-discente ou a contação como uma ferramenta metodológica lúdica ou recortes direcionados apenas à utilização da contação como técnica para os professores da Educação Infantil. Busquei selecionar produções em que o foco estivesse na contação como um elemento relevante no processo formativo do docente e de que forma os docentes eram impactados por esse processo, além de serem graduados em Pedagogia, pré-requisito acadêmico para trabalhar no Ensino Fundamental Anos Iniciais, lócus de minha pesquisa.

Inicialmente realizei uma pesquisa no banco de dados Google Acadêmico com os descritores booleanos¹ “contação de histórias” e “formação docente” ou “formação de professor” e “pedagogia” e “currículo”, publicados nos últimos dez anos (2014-2024) e apareceram 216 resultados. Os critérios de pré-seleção foram os títulos, objetivos,

¹ Segundo site da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Os Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO e, a fim de facilitar a visualização da busca, é importante que estes sejam escritos em letras maiúsculas. Disponível em: <http://www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/#:~:text=Os%20Operadores%20Booleanos%20atuam%20como,sejam%20escritos%20em%20letras%20mai%C3%BAsculas>. Acesso em 22 mai 2024.

resumos, metodologia e se a conclusão/considerações finais conseguiam responder sobre a contação de histórias como processo formativo para docente de Pedagogia. Desses, selecionei dez, inicialmente, esses trabalhos foram selecionados por seu enfoque direto na formação docente e na prática de contação de histórias, diferenciando-se dos demais, que investigavam predominantemente o impacto da contação na formação leitora, com foco nos discentes e na melhoria de suas habilidades. Depois fiz uma última triagem em que prevalecessem trabalhos que focassem exclusivamente em formação de pedagogos, já que é o meu foco em relação aos colaboradores desta pesquisa. Assim, selecionei uma tese, uma dissertação, um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e dois artigos.

Foi realizado também um levantamento de teses e dissertações na base de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando os descritores booleanos “contação de histórias” e “formação docente” ou “formação de professor” e “Pedagogia” e “currículo”, combinados entre si, e como recorte temporal os últimos 10 anos e tive como resultado 4 produções, sendo duas dissertações e duas teses, dessas, selecionei as duas teses, mas uma delas já havia sido pré-selecionada na pesquisa no Google Acadêmico. Além disso, uma das dissertações era mais voltada para a contação como ferramenta metodológica e a outra direcionada para a ideia de corporeidade dos docentes e performance e assim não atendiam aos critérios de busca já mencionados. A seguir, são apresentados esses trabalhos.

A dissertação de Pablo Henrique Simoes Barbosa (2017), com o título “A arte de contar histórias como metodologia e a formação”, teve como objetivo central analisar o uso da contação de histórias como metodologia de ensino, examinando seu impacto nos alunos e o processo de formação dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental nessa prática. Foram utilizados diversos instrumentos de coleta de dados, como diários de campo, entrevistas semiestruturadas e filmagens, permitindo uma análise baseada na triangulação de dados, dividida em quatro categorias: formação, prática, reconto e memória/aprendizagem. Como considerações finais o autor observou que a formação em contação de histórias para professores ainda é predominantemente informal e mais prática do que teórica, sendo muitas vezes ausente nas formações formais e iniciais. Além disso, os relatos dos professores destacaram a importância da contação de histórias em sala de aula, os benefícios para o processo de mediação de

aprendizagem e como essas atividades estreitam a relação entre sentimentos, emoções e o aprendido.

A tese de Ana Beatriz Gama (2017), com o título “A contação de histórias no currículo do curso de Pedagogia da Faculdade Metodista Universidade Católica de Petrópolis Granbery”, teve como objetivo analisar a trajetória da disciplina “Contação de Histórias”, do Curso de Pedagogia da Faculdade Metodista Granbery que foi um dos primeiros cursos a ter contação como disciplina, inicialmente, optativa e posteriormente como obrigatória da grade curricular. Assim, para compreender esse percurso, a pesquisa foi desenvolvida por meio de: observações das aulas de “Contação de Histórias” do referido curso; entrevistas semiestruturadas com os professores responsáveis por ministrá-las; questionários aplicados aos alunos do último período do curso e análise documental que comprovam a construção e a implementação da “Contação de Histórias” no currículo desse Curso de Pedagogia. Como considerações finais Gama (2017) aponta que a partir dos questionários aplicados aos docentes em formação, eles demonstraram interesse em cursar a disciplina, mesmo antes de ser obrigatória, por considerá-la fundamental para a sua formação, enquanto pedagogos. Além disso, destaca que a inclusão como disciplina obrigatória “Contação de Histórias” contribuiu para o desenvolvimento da comunicação e expressão oral e corporal dos futuros professores, elementos essenciais para a atuação docente em sala de aula.

No artigo das autoras Graziela Brito Almeida e Alice Claudina Santos (2018), com o título “A contação e a formação de professores”, abordam a contação de histórias entrelaçada à ideia de estimular a leitura a partir de uma oficina para desenvolver as habilidades de contador e contadora de estudantes universitários e professores da Educação Básica, com os objetivos de provocar, envolver e estimular prazerosamente os participantes, e que o educador-contador de histórias pudesse assumir a função e apropriar-se da característica do contador. O estudo apoiou-se na análise do processo de aquisição e (re) construção do conhecimento de estudantes do curso de Pedagogia da Unicap, desenvolvido a partir de uma ação extensionista, na modalidade de oficina. Os participantes foram convidados a ouvirem uma história e participar do processo da construção da linguagem, identificação de personagens e tudo o mais a ser narrado. Como considerações finais as autoras apontam que o espaço lúdico gerado pela história contada gera um encantamento e aponta a contação como uma porta de entrada para a construção do conhecimento, além de promover a ação-reflexão-ação da leitura mediada pelo intermédio lúdico da contação.

A autora Simônica da Costa Ferreira (2020), na sua tese “Criação e contação de histórias: um jogo de dados como ação poética e sua contribuição na formação inicial”, apresentou como objetivo geral investigar a ação de contar histórias na formação inicial de professores, estimulada pela criação de histórias, e assim ampliar a formação cultural dos estudantes do curso de Pedagogia. Teve como objetivos específicos incentivar a prática de criação da contação de história no curso de pedagogia, analisar a produção dos alunos por meio dos jogos de dados verificando a potencialidade do jogo para ampliar a capacidade de criação, refletir o jogo de dados como dispositivo eficaz a contação, ampliar a formação cultural dos estudantes de pedagogia. A pesquisa ocorreu em três faculdades particulares de São Paulo e a metodologia fundamentou-se na pesquisa-ensino, assim abordou a utilização de um jogo de dados com diferentes imagens poéticas. Foram utilizados 4 cubos com diferentes temáticas: personagens, clima, lugar, etnia/cultura, os alunos eram divididos em grupos, depois sorteavam as imagens dos respectivos dados, criavam as histórias e precisavam apresentá-las da forma que quisessem, como por exemplo, dança, teatro, poesia e outros. Como considerações finais a autora apresentou que criar, contar histórias, ações poéticas são ações emancipadoras, ademais trouxe à tona a importância do trabalho colaborativo, o estímulo à escuta, à criatividade e ao encantamento através do lúdico estimulado pelo fio condutor da criação das histórias.

No Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) Lorene Cristine Silva Costa, (2022), intitulado “A contação de histórias na formação da pedagoga”, a autora visou a importância da contação de histórias na formação de pedagogos, levado em conta diferentes aspectos como a cultura familiar, o seu papel no processo educativo e a formação dos sujeitos. A pesquisa apresentou como objetivo principal compreender a contação de histórias na formação de pedagoga e teve como objetivos específicos compreender a cultura familiar como parte da formação do sujeito; apresentar a contação de histórias na formação do pedagogo discutir a contribuição da contação de histórias como prática e técnica para o desenvolvimento da oralidade. Em relação à metodologia realizou uma escrita que levou em conta a sua experiência com uma abordagem autobiográfica, qualitativa e bibliográfica. Costa aborda como uma experiência importante a sua participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), onde teve a oportunidade de se aprofundar na prática de contar histórias, pois inicialmente percebeu-se repetindo a ação de ler as fábulas, isto quer dizer, o texto em uma leitura linear, e não havia o exercício de uma leitura

dramática, sem estabelecer, segundo a autora uma conexão com o encantamento que as palavras de seu avô produziam nela. Nesse sentido, passou a refletir como contar e mediar uma história e tudo que envolve esse ato como a escolha do tema, seu preparo, a busca por significado, produção de saberes e sua importância na educação formal e não formal. (Costa, 2022, p. 15) Como considerações finais concluiu que a contação de histórias é uma metodologia que potencializa a expressão de si, a oralidade e o diálogo, sendo fundamental para a formação do pedagogo.

O artigo das autoras Nailde da Silva Doria, Sandra Novais Sousa, Milene Bartolomei Silva, (2022) com o título “A contação de histórias e suas implicações no processo de formação do pedagogo”, teve como objetivo geral observar como se dá o processo de aprendizagem por meio da contação de histórias na formação inicial do docente. Utilizou como metodologia uma pesquisa bibliográfica e documental, de caráter qualitativo e exploratório, além da aplicação de questionários aos alunos do 1º ao 8º semestre do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Como considerações finais, as autoras, apontam que nas produções acadêmicas analisadas identificou-se um movimento a favor da inclusão da contação de histórias nos cursos de formação inicial de professores. E em relação aos questionários, os resultados mostraram as limitações do curso de Pedagogia/Faed em abordar a temática da contação de histórias, porém apresentaram a compreensão dos acadêmicos da importância de buscar outras fontes de aprendizagem das técnicas e metodologias de contação de histórias

O principal diferencial de minha pesquisa para as outras produções aqui apresentadas é o foco de ouvir os docentes narrando todo o seu processo de formação a partir do viés da contação como um elemento central dessa formação e pesquisar de que forma essa emerge em sua professoralidade, já que as pesquisas selecionadas avaliaram o processo de formação inicial ou formação assim, excetuando o TCC de Silva Costa (2022), que aborda também elementos da formação do sujeito. Outra distinção é que o presente trabalho visa avaliar o percurso na construção do sujeito docente e sua relação com a contação dentro dos processos formais, sua subjetividade e sua professoralidade. O objetivo geral é compreender o papel da contação de histórias no processo de professoralidade em docentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais e como objetivos específicos: identificar o processo de professoralização através da ação docente voltada para a oralidade; descrever o percurso formal (graduação, pós-graduação lato sensu, cursos livres ou de extensão) na formação continuada do docente contador de histórias e

caracterizar as práticas de contação de história de docentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais no seu fazer docente para traçar um perfil do processo formativo e escolha de repertório.

A metodologia utilizada é a entrevista narrativa com docentes de uma escola municipal da cidade de Salvador.

A partir de teóricos que norteiam as categorias de Contação De Histórias (Abramovich, 2008; Machado, 2004, Busatto, 2007 e 2012; Coelho, 2006; Souza e Bernardino, 2011; Oliveira, 2017; Oliveira e Santos, 2020 e Santos, Apoema e Arapiraca, 2018,); Oralidade (Marcuschi, 2007; Ong, 1998; Magalhães; Ferreira, 2019 e Oliveira, 2011); Formação de Professores (Ibernon, 2008; Freire, 1991 e 1997; Nóvoa, 1992 e 2009 A; Schön, 1992; Souza, 2004; Tardif, 2011) e Professoralidade (Nóvoa, 2009 B, 2009 C; Morgado, 2011, Roldão, 2005, Pereira, 2016) busquei compreender as questões que se desdobram a partir da problemática estabelecida.

Esta dissertação está dividida em sete seções. Na primeira seção, intitulada “Primeiros Encontros e Encantos” abordarei um pouco de minha trajetória pessoal e profissional entrelaçada à contação de histórias. Além de uma introdução ao espaço que a oralidade, mais especificamente a contação, ocupa na sociedade e nos espaços escolares, ademais suas contribuições para a construção de saberes. Na segunda seção, intitulada “A Contação de Histórias: Caminhos, Encantamentos e Formação”, apresento a contação como enfoque principal e os caminhos dessa prática ao longo do tempo e seu valor estético. A primeira subseção “A Contação de Histórias: Caminhos até a Contemporaneidade” foca algumas mudanças de valor simbólico da antiguidade até a contemporaneidade e a segunda subseção “Contação de Histórias: estética e fruição” aborda questões estéticas e usos.

A terceira seção, “Formação Docente e Narrativas: entre Reflexões e Práticas de Contação De Histórias” : Subseção 1 “ Formação Docente Inicial e Continuada e o seu Encontro com a Contação” apresentando conceitos e de que forma articula-se à formação desse educador e a Subseção 2 “Contação de histórias e seu espaço dentro de processos formativos formais” em que discuto o lugar ocupado por esse campo de estudo dentro da formação de pedagogo, localizando o espaço formativo da contação na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Na quarta seção, nomeada “Professoralidade Docente: Construindo um Caminho na Ação”, discorro sobre o conceito de professoralidade, a diferença para outros conceitos como profissionalidade docente e seu cruzamento entre a subjetividade e o ser

professor. Subseção 1 “A Transição Da Educação Infantil Para Ensino Fundamental” contextualizo a etapa que será pesquisada dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois acredito que o grupo escolar em que o docente está atuando influencia na sua professoralidade e em sua relação com a contação, que, em geral, fica mais circunscrita à Educação Infantil. A subseção 2 foca nos aspectos multidimensionais que contribuem para a constituição desse docente.

A quinta seção aborda a metodologia do estudo e discorre sobre o campo, lócus, colaboradores de pesquisa, a técnica, dispositivo e de que forma serão produzidas as informações para a construção da pesquisa.

A sexta seção aborda os dados encontrados no formulário de pesquisa e nas entrevistas narrativas, articulando uma discussão dessa produção de informação com os autores que servem de suporte para esta pesquisa

A sétima seção apresenta as considerações finais construída a partir dos dados produzidos, autores estudados e minhas percepções de desafios e prognósticos para o objetivo estudado: a contação de histórias (CH), a formação docente (FD) e a professoralidade.

2 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: CAMINHOS, ENCANTAMENTOS E FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo Hindenoch (*apud* Matos, 2022, 00:24:58) “Sempre que a humanidade se encontrou encurralada em sua caminhada, os contadores reapareceram como se brotassem da terra.”

O ser humano, desde os tempos mais remotos, é, por natureza, um contador de histórias. Compreender como educadores integram essa habilidade na sua formação continuada e como a utiliza na sala de aula possibilitará observar que aspectos precisam ser mais desenvolvidos na sua prática, não apenas em relação a questões metodológicas, mas como aflorar e potencializar essa aptidão (Souza, 2004).

O ato de contar histórias está dentro do campo educacional da oralidade, “caracteriza-se como forma não disciplinar e tem por finalidade a formação do ser humano em sua dimensão de sensibilidade, criatividade e criticidade diante da vida” (Fonseca, 2004, p. 12). Matos (2005) atribui uma diferença no modo de percepção da palavra oral e da escrita, na primeira, a comunicação, o centro de percepção é o auditivo, o que nos leva a experienciar uma unidade e na segunda é uma experiência, em geral, visual o que leva uma experiência mais solitária e introspectiva. Nesse sentido, a palavra oralizada tem uma potência muito grande, pois é o primeiro contato que temos com a linguagem e essa pode transformar-se em escrita, gestos, contação, atitudes e pode impactar os seus ouvintes de maneira plural.

É necessário compreender os elementos que contribuíram para a mudança de valor social da oralidade ao longo da história, que mecanismos e que movimentos históricos e sociais impuseram à oralidade um espaço de desprestígio. Sem dúvida, o caminho histórico não é linear, como pode aparentar e enganar os olhos dos mais descuidados, mas tentar compreender as influências e os impactos das estruturas econômicas, sociais e políticas é o primeiro passo para entender que aquilo que a educação nos apresenta como proposta de oralidade é fruto de uma conjuntura. A contação de histórias como uma das expressões da oralidade também ocupará espaços distintos ao longo dos tempos.

Seguindo os argumentos levantados pelas pesquisas na área da linguagem, notadamente a análise do discurso e linguística textual, percebemos que a língua nos constitui enquanto sujeitos psicossociais, pois foi a partir do desenvolvimento das tradições orais que construímos um elemento social importante: a cultura, que contribui

para perpetuar saberes, tradições e uma identidade coletiva. Assim, cogita-se que muito antes do que denominamos de *Homo Sapiens*, há pelo menos 2 milhões e meio de anos atrás, a linguagem oral foi sendo moldada, notadamente, através das contações de histórias que se mantem até os dias atuais.

Um outro acontecimento que impactou e modificou a relação de produção de conhecimento e interação entre os humanos foi o advento da escrita. Esta produziu, ao longo dos séculos, mudanças nas estruturas sociais, de educação e de transmissão de conhecimento, principalmente no mundo ocidental. Foi através desse instrumento de poder que a Europa, em sua ampla expansão e colonização relegou sociedades tradicionalmente orais a um status de inferioridade e de não produtora de conhecimento. Contradizendo esse discurso construído pelo colonizador, Amadou Hampâté Bâ (2010) contesta a ideia de que o livro é a principal fonte de herança cultural e que povos ágrafos são sem cultura.

Essa centralidade no livro, claramente, é mais uma narrativa estruturada para justificar os inúmeros séculos de apropriação de bens e escravização dos povos indígenas e africanos. Hampâté Bâ (2010, p. 169) também defende que a tradição oral africana, não apenas é uma cultura vinculada a histórias, lendas ou relatos mitológicos, ela é “a grande escola da vida”, é “ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, [...] é fundada na iniciação e na experiência”.

Pensando na experiência ocidental contemporânea, o primeiro contato que sempre tivemos com a nossa história pessoal era feita de forma oral, através de narrativas da infância, em geral, mediadas pela família ou por educadores. A partir disso, adentrávamos as nossas primeiras experiências de mundo. Hoje esse contato tem sido bastante mediado pelas mídias sociais que apresentam narrativas nem sempre de entes familiares, uma vez que muitas crianças são expostas diuturnamente nas mídias, e aos comentários de seguidores, além de trazer uma forte e maciça experiência imagética através de uma profusão de vídeos e fotos.

Apesar da cultura grafocêntrica e midiática dominar boa parte da sociedade, é ainda através de educadores na Educação Infantil (EI) que muitas crianças têm contato com histórias das tradições orais e essa ação de contar narrativas possibilita abrir portas para novas linguagens, pois são cheias de significados potentes, inclusive de ampliação do conhecimento sobre a língua. Além disso, há territórios indígenas, rurais e

comunidades quilombolas em que a oralidade ainda encontra o seu lugar de transmissão de conhecimento para as crianças.

No entanto, observa-se que a contação vai perdendo espaço ao longo das etapas escolares, às vezes até mesmo na EI, pois na maioria das vezes as histórias são lidas e não contadas, relegando esse aspecto da transmissão oral a um papel secundário e não pertencente à escola. E, ainda que as mídias sociais se centrem na oralidade, essa não se mostra uma construção cultural lúdica e passa a ser apenas notícias ou opiniões externadas sobre diversas situações, levando ao que Walter Benjamin (1994) vaticinou como o fim do contador de histórias.

Como já dito, esse lugar ocupado pela linguagem escrita nos ambientes escolares em detrimento da cultura oral não é um processo do hoje, do agora e sim resultado de um longo percurso que se inicia há alguns séculos. Assim, o espaço ocupado pela oralidade, mais especificamente a contação de histórias, nem sempre foi de privilégio. Entre idas e vindas, a oralidade tenta reocupar espaço de valor intrínseco e de produtora de conhecimento, dentro dessa perspectiva ocidental vigente, que silenciou e silencia povos de tradição oral. Desse modo, somente a partir de uma reflexão, um olhar crítico é possível compreender e enxergar caminhos possíveis de entendimento desse fato.

Muito se especula quando a contação de histórias passou a fazer parte do que denominamos de Humanidade, mas, podemos dizer que estamos diante de uma construção da linguagem oral com mais de 2 milhões e meio de anos, possivelmente, é importante pensar nessa perspectiva de tempo, pois quando pensamos na escrita ela tem como embrião a gravação de figuras e sinais nas cavernas e pedras datando somente a partir de 45.000 e 35.000 a.C. (Sampaio, 2009). É importante salientar o quanto a linguagem oral produziu como “revolução cognitiva” (Harari, 2020), pois mudou a estrutura interna do cérebro e nos proporcionou habilidades muito além de apenas falar e nos comunicar, desencadeou a capacidade de criar e inventar o que nos singularizaram diante de outras espécies.

Assim, como mencionado, contar histórias é um dos hábitos mais antigos da humanidade, apenas os espaços ocupados por essa prática foram se transformando. Apesar do ofício de contador ser considerado como profissão no ocidente, apenas nas últimas décadas do século XX, as imagens apresentadas nas cavernas dão sinais de que narrar acontecimentos é uma prática importante nas relações humanas, além de representações antigas de contadores como nas imagens de pessoas reunidas ao redor de fogueiras e dividindo contos, mitos fantásticos retirados de suas memórias. Já na Idade

Média há os menestréis, que cantavam as notícias e contavam histórias. Pensando em Brasil, esses contadores passaram a morar nos engenhos e são materializados na imagem das mulheres, mais velhas, negras escravizadas e as que ocupavam função de amas, pois na África, contar histórias sempre foi uma atividade importante e relevante.

Com o advento dos espaços escolares e a mudança dos centros rurais para os urbanos, a prática da contação foi perdendo espaço por conta da mudança de valores, comportamentos e os novos espaços produtores de conhecimento (Carvalho, 2015).

Assim como houve mudanças na prática da contação, a escrita também passou por mudanças e formas de representação ao longo do tempo, ela se inicia com a representação pictórica, com os desenhos rupestres e dá origem depois aos ideogramas, que representavam ideias e não sons, escrita que ainda hoje é utilizada na China e Japão, entre outras culturas. É por volta de 3.300 a.C. que surge na Mesopotâmia, inicialmente com os Sumérios, os primeiros sinais gráficos, sendo os números para quantidades. “Esse sistema de escrita permitiu esse povo registrar o real através de sinais e classificar e ordenar o caos visível através dessa linguagem” (Sampaio, 2009, p. 35). O nome dado a esta escrita por arqueólogos foi escrita cuneiforme e recebeu esse nome, pois a sua escrita era sobre uma placa mole de argila e utilizava uma cunha para isso. Alguns textos produzidos nesse tipo de escrita ultrapassaram os idos dos séculos, um deles é a epopeia de Gilgamesh, que foi escrita 1.500 anos antes das epopeias de Homero, retratando feitos heroicos, envolvendo deuses e elementos mágicos, constituindo um conjunto de arquétipos que até hoje percebemos em muitas histórias da atualidade.

Outros povos também desenvolveram formas de registros, mas, após a difusão da escrita e sua apropriação como um artefato de poder e dominação, os inúmeros povos que não a adotaram como fonte primária tiveram sua cultura e produção de conhecimento invisibilizadas ou expropriadas.

Desse modo, a imposição da escrita alterou significativamente a forma como o mundo, cada vez mais globalizado e tomado por culturas imperialistas, via o conhecimento, como ele era transmitido e preservado. Com a escrita, além de criar uma nova forma de armazenar, contar, fixar narrativas, estruturou-se diante dela um certo grupo que privilegiou essa modalidade de conhecimento, colocando-a como sinônimo de sofisticação de pensamento, restringindo assim o acesso aos demais.

A partir desse contexto, há a ideia de que houve uma espécie de “erosão da oralidade”, que necessita ser localizada dentro da perspectiva da cultura eurocentrada, e que remeteu aos séculos posteriores a uma longa experiência desigual entre cultura

letrada e não letrada em todos os territórios invadidos e dominados por esse povo (Havelock, 1996).

Assim, essa ideia de erosão, não pode ser estendida para todos os territórios, já que outros povos mantiveram até os tempos atuais a cultura da oralidade, mesmo que tenham aderido à escrita. Uma vez que o Brasil tem uma forte influência, modo geral, por essa cultura imposta, as discussões neste texto se remetem à grafocentricidade do colonizador europeu que a impôs aos povos colonizados.

Aílton Krenak (2020) relembra que a ciência é tão antiga quanto os seres com diferentes linguagens, “que se propõem a fazer esse movimento de atravessar a escuridão para pensar e conhecer a humanidade”. Amadou Hampâté Bâ (2010) encontra, também, na voz do tradicionalista em assuntos africanos e islâmicos, Tierno Tokar, uma reverberação de que as sociedades com a cultura oral produzem conhecimento, contradizendo as políticas hegemônicas eurocentradas, ao afirmar que “A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente” (Hampâté Bâ, 2010, p. 167).

Um outro argumento da cultura grafocêntrica para a desvalorização da oralidade é a não fidedignidade em relação aos fatos relatados e Hampâté Bâ (2010, p. 168) refuta-o ao afirmar que “os próprios documentos escritos nem sempre se mantiveram livres de falsificações ou alterações, intencionais ou não, ao passarem sucessivamente pelas mãos dos copistas – fenômeno que originou, entre outras, as controvérsias sobre as “Sagradas Escrituras”. O autor salienta que a percepção e a relação das sociedades orais africanas com a palavra são de comprometimento, a própria coesão da sociedade está presente no valor dado a essa palavra e por isso, há uma busca moral por essa fidedignidade e um controle dela por parte dos mais velhos dessa sociedade.

Há algo de muito peculiar e que de algum modo une os dois povos que foram a base da formação do povo brasileiro, os indígenas e africanos, no tocante à importância da contação de histórias, guardadas as suas singularidades dentro de cada etnia e suas diversidades intrínsecas há entre eles nas narrativas uma forma de experiência em comum, de necessidade da troca, a construção de um presente vivificado. Daniel Munduruku (2010, p. 19) aborda essa questão ao afirmar que:

[...] o estilo indígena de narrar seria baseado na oralidade apresentando algumas repetições de ideias, as quais permitiriam lembrar [...] o caráter da narrativa mítica, utilizada por nossa gente: ela é circular. Nesse sentido, ideias importantes são permanentemente lembradas para atualizar a compreensão de quem as ouve ou, neste caso, de quem as lê.

Hampâté Bâ (2010, p. 208) relembra que “uma das peculiaridades da memória africana é reconstituir o acontecimento ou a narrativa registrada em sua totalidade, do princípio ao fim, e fazê-lo no presente. Não se trata de recordar, mas de trazer ao presente um evento passado do qual todos participam”

Assim, é inegável que há diferenças entre o estar no mundo como sociedade grafo cêntrica e como sociedade oral, cada uma possui suas peculiaridades e valores, porém um dos grandes entraves nessa coexistência pacífica é a necessidade de uma sobreposição. Como relembra Hampâté Bâ as crônicas de guerra moderna sempre “enxergam o meio-dia da porta de sua casa” e foi a partir desse panorama que foi construído o ponto de vista e a propagação da visão eurocêntrica da história do mundo.

Decerto que a apropriação da escrita gerou um tipo de conhecimento que, ao longo do seu desenvolvimento, provocou uma reestruturação mental e uma maneira de se colocar no mundo e experienciá-lo. Em a domesticação da mente, Jack Goody (2012), através de considerações teóricas e empíricas, já apontava a influência que a cognição sofreu após o uso da escrita, como o intelecto humano passou a ser mais abstracionista, analítico e categórico. Atualmente, pesquisas da neurociência corroboram diversas suposições a respeito desses ganhos nas estruturas mentais de sociedades letradas. Mora (2020) apresenta que a leitura muda o cérebro das crianças em diferentes aspectos como sua constituição física, química, fazendo aumentar algumas sinapses, eliminando outras e formando novos circuitos neurais.

Contudo, vem à mente a indagação dessa apropriação do discurso da influência da escrita na cognição e a culminância no desenvolvimento científico, pois a modernidade investe em um discurso científico como uma evolução da humanidade e é com esse pensamento que houve uma justificativa de dominação. Street (2014) afirma que essa ideia de que a escrita apresenta um estágio superior da cognição existe para sustentar esse conceito ocidental da grande divisão entre oralidade e letramento, é necessário romper com esse paradigma de que letrados são superiores a iletrados inferiores. Para esse autor, essa separação não pode ser ratificada, pois essas diferenças cognitivas não decorrem exclusivamente do domínio da escrita, mas sim das experiências culturais e sociais dos indivíduos. Além disso, o autor refuta a ideia de

modelo autônomo de letramento, amplamente difundido no sistema educacional brasileiro, pois esse reforça a noção de que a escrita é uma ferramenta universalmente transformadora e que não depende do contexto em que está inserido. Assim, Street propõe um modelo ideológico de letramento, no qual as práticas letradas são compreendidas dentro de suas especificidades históricas e sociais.

Assim, a modernidade, ao investir na escrita como um marco civilizatório, legitimou discursos que hierarquizam formas de conhecimento e, conseqüentemente, justificam relações de dominação. Dessa maneira, questionar essa divisão é fundamental para compreender que a oralidade e a escrita são práticas interdependentes, historicamente situadas e culturalmente mediadas. Manuel Castells (2005, p. 18) corrobora essa posição ao lembrar-nos que

Nós estamos mentalmente formatados para uma visão evolucionista do progresso da humanidade, visão que herdamos do Iluminismo e que foi reforçada pelo Marxismo, para quem a humanidade, comandada pela Razão e equipada com a Tecnologia, se move da sobrevivência das sociedades rurais, passando pela sociedade industrial, e finalmente para uma sociedade pós-industrial/da informação/do conhecimento, a montanha esplendorosa onde o Homo Sapiens vai finalmente realizar o seu estado dignificante.

Há uma narrativa de uma posição de inferioridade em relação aos povos que não estavam dentro desse projeto civilizatório ancorado pelo saber. Desse modo, pensando no percurso da oralidade à escrita, da escrita ao desenvolvimento da tecnologia científica, a humanidade caminha para um ideal, uma espécie de paraíso perdido. Tudo isso agregado ao positivismo de Augusto Comte, que impregnou a sociedade com o axioma de progresso de que a sociedade civilizada e muito bem letrada, organizada e racional, advogada do Logos; instituiu a ideia civilizatória que se dá através do progresso científico e que o passado histórico não tem nada a nos contar. Castells (2005, p. 18), também ressalta que:

um olhar superficial sobre a história desafia este conto de fadas do progresso humano: os Holocaustos Nazi e Estalinista são testemunhas do potencial destrutivo da Era Industrial, e as maravilhas da revolução tecnológica coexistem com o processo autodestrutivo do aquecimento global e com o ressurgir de epidemias à escala do planeta.

Ao chegar no advento da modernidade, há o questionamento, há espaço para a contação de histórias? Qual o papel do contador dentro de um contexto em que a razão europeizante se tornara a meta oficial do homem moderno? Como compreender a modernidade senão como a célebre metáfora de Issac Newton de que o universo é uma máquina? Ou a mais famosa imagem da queda de uma maçã, a qual geraria pelo intelecto do célebre físico, a teoria da gravidade.

Eis o Zeitgeist!² Espírito de época, que atravessou basicamente vários campos dessa corrente de ideais, mas o que diremos da oralidade e da escrita, afinal? A modernidade vislumbrou, em 1660, uma possível resposta com a publicação de um conjunto de regras ao gosto do rigor científico - a Gramática de Port-Royal, que parte do princípio de que o pensamento humano é guiado por leis universais que servem para todo ente humano. Comum a todas as expressões, de todos os povos (John Lyons, 1979). Isso implica uma ideia homogênea e normatizadora e científica da escrita, visão que os colonizadores trouxeram ao Brasil e justificaram a dominação do povo indígena, pois os não letrados (discurso eurocêntrico) deveriam submeter-se aos ditames da cultura humanística europeia, que até então já abarcava a apropriação da escrita como poder da suposta cultura mais civilizada.

A modernidade já nasce com a proposta excludente e ambiciosa. A oralidade fica desprivilegiada, relegada à incerteza diante do cientificismo. O mundo não é mais simbólico, é pensado. Não há mais espaço para história, pois assim como Galileu Galilei retirou da ciência o que não se podia mensurar, como o cheiro, o sabor, a estética, a subjetividade (Capra, 1982), a modernidade científica tenta dispensar a oralidade, e sua expressão como CH, e diminuir o pensamento simbólico da existência humana.

Benjamin nos diz que o declínio da CH se inicia com o surgimento dos Romances no período moderno. Não há mais uma experiência passada de pessoa a pessoa, existe no romance uma postura mais analítica, segregadora, solitária, enquanto a CH serve aos moldes de transmissão do saber para os demais de forma coletiva, orgânica, agregadora e menos analítica. O romance tornou a pessoa isolada e os fatos já nos chegam explicados (Benjamin, 1994). Já na contação de histórias, o principal objetivo é ser em si, ela evita explicações e a sua gênese traz também como valor a corporificação dessa história, a palavra viva em trânsito. Benjamin (1994, p. 07) apresenta a essência da contação, a partir de um conto de Heródoto.

o rei egípcio Psammenit foi derrotado e reduzido ao cativo pelo rei persa Cambises, este resolveu humilhar seu cativo. Deu ordens para que Psammenit fosse posto na rua em que passaria o cortejo triunfal dos persas. organizou esse cortejo de modo que o prisioneiro pudesse ver sua filha degradada à condição de criada, indo ao poço com um jarro, para buscar água. Enquanto todos os egípcios se lamentavam com esse espetáculo, Psammenit ficou silencioso e imóvel, com os olhos no chão; e, quando logo em seguida viu seu filho, caminhando no cortejo para ser executado, continuou imóvel. Mas, quando viu um dos seus servidores, um velho miserável, na fila dos cativos, golpeou a cabeça com os punhos e mostrou os sinais do mais profundo desespero.

² É um termo alemão cuja tradução significa espírito da época, espírito do tempo ou sinal dos tempos

Percebe-se que não há uma explicação pronta na narração, há uma janela de possibilidades. Segundo Benjamin, a origem dos romances não tem os mesmos elementos da contação, já que o narrador inclui também nas histórias, a sua experiência, incorpora aos ouvintes, os gestos, a entonação da voz, tornando um evento coletivo, ao vivo, uma celebração e não uma prática isolada de leitura. Desde o seu surgimento na antiguidade, o romance passou por múltiplas variações, abarcando vários elementos até chegar na modernidade com a ascensão da burguesia, que configuraria o modelo de escrita que então conhecemos (Benjamin, 1994).

Na verdade, quando o autor aponta o declínio da contação de histórias no período moderno, é que a racionalidade toma o lugar da deusa Mnemósine, deusa grega dos narradores, que tem sua força arquetípica na preservação da memória coletiva, que em tempos atrás, deu tanto sentido à vida e a existência humana. Para o autor, a contação de histórias estaria em extinção, notadamente porque a sociedade estaria dando mais atenção aos fatos hodiernos que aos fatos que nos levam a desvendar quem somos, tal qual as histórias tradicionais com seus arquétipos.

É importante pensar criticamente em relação a algumas análises de Benjamin (1994) que são muito circunscritas às experiências da Europa naquele momento, uma fase entre guerras, sob a égide de uma modernidade, extremamente racional, que comandava as relações políticas, econômicas e que trazia, também, como marca um desencantamento do mundo.

A partir desse panorama de uma civilidade etnocêntrica, racional e contemplando a era do cientificismo, é importante pensar a educação e seu papel nesse contexto. Stephen Denning (2012) corrobora que à medida que abordagens científicas se tornaram dominantes, o pensamento capitalista e mecanicista triunfou por toda parte, as pessoas foram objetificadas, o pensamento analítico torna-se o centro e a narrativa é relegada a um lócus de infantil ou trivial.

A educação foi e ainda é, um grande instrumento ideológico de propagação, tanto científica, quanto política e sociais. Para corroborar com essa ideia, podemos observar a obra de Comenius, o pai da didática moderna: em sua obra “didática magna” (Séc. XVIII), que defendia a universalidade de um currículo, ordenado sob a luz da razão, rigorosamente controlado por uma pedagogia sustentada pelo discurso homogeneizador, de cunho universalizante para todos (Narodowski, 2001). A isso, o Educador Paulo Freire (1987), alguns séculos depois, chamou de educação bancária, defendendo que há nesse processo educativo a descontextualização da realidade, o ato

de depositar conteúdos pré-definidos dos quais os alunos são meros depositários, sem criticidade, sem poder contar a sua história - sem a narração de sua existência.

A contemporaneidade é uma relação de tensionamento entre as estruturas vigentes e as novas possibilidades de construções. Giorgio Agamben (2009) apresenta que é uma escuridão que apresenta não a ausência da luz, mas espaços obscurecidos, são marcas de outros tempos que de modo silencioso atravessam esse tempo cronológico e o modifica. É a possibilidade de dialogar com esse tempo novo, porém com suas marcas, referencialidades, construções históricas e trazer à tona as vozes silenciadas.

Após 300 anos de tradição moderna, o sonho moderno do progresso e a crença na ciência exata e racional como um projeto para o bem-estar e felicidade do homem parece ter chegado ao fim. O filósofo francês Jean-François Lyotard anuncia o fim das grandes narrativas à condição pós-moderna. É o ente humano posto em solidão diante da ciência, da religiosidade, da ética. É o fim da certeza de um mundo seguro e vida administrada por um projeto que não deu certo (Bauman, 1989). Em Auschwitz, a grande questão apontada por Bauman em “modernidade e holocausto” é que não foram pessoas acometidas por uma afecção mental que praticaram a morte de milhares de pessoas, mas sim por pessoas esclarecidas e cultas.

Na verdade, o holocausto foi planejado, pensado por um grupo considerado normativo. A experiência simbólica, a ética, o imperativo da reflexão, a que os gregos deram o nome de “práxis”, a reflexão da ação no mundo, elemento vivo das narrativas, foi sendo paulatinamente distanciado do convívio do homem e não compartilhado com os demais. Benjamim lembra que com a grande guerra mundial, os combatentes voltavam do campo de batalha mudos, não mais ricos em experiência comunicável, na verdade, a dor era indivisível e difícil de ser acolhida pelos demais. Após alguns anos, houve uma grande quantidade de livros escritos sobre a guerra, mas nenhum deles tinha a ver com a experiência do ocorrido (Benjamim, 1994). A comunicação da experiência parece ter ficado difícil de ser transmitida e, conseqüentemente, reconhecida e validada; mas essa não seria uma das questões das quais a sociedade moderna tentou simplesmente apagar através de seu projeto científico?

Em “isto é um homem” de Primo Levi (1988), em suas memórias de sobrevivente do Holocausto, narra que os mesmos prisioneiros tinham o mesmo sonho, que era o de sobreviver. Em uma narração onírica, Levi conta que após ter sobrevivido ao campo de concentração, entre os familiares e amigos em casa, começa a compartilhar a sua experiência desumana, mas percebe que os ouvintes estão indiferentes, como se os

sobreviventes não estivessem ali ou como se houvessem abandonado a mesa e ido embora. Aqui cabe observar que a indiferença dos familiares e dos amigos, representa a tentativa da sociedade de apagar e aniquilar o outro, criando a impossibilidade de narrar, pois todo esquecimento que é produzido, a memória é apagada e é retirada a visibilidade do outro.

Porém, mesmo com essa herança de recusa à narrativa da experiência humana, herança da modernidade, e o modelo da sociedade atual em rede, a oralidade, apesar dos percalços, sobreviveu. Mesmo que em muitos momentos da nossa história, a estrutura vigente tenha tentado desprivilegiar a força da oralidade, da CH e o seu poder ético, simbólico, instrutivo e agregador.

Ao olharmos para a CH no Brasil, fruto desse contexto, observa-se que o enfraquecimento da prática dos mestres e mestras das tradições vincula-se à década de 1930, com o fortalecimento de instituições sociais características da modernidade, dentre elas a escola, como espaço de tendência à uniformização e formatada através de valores hegemônicos, os quais ignoram a valoração de saberes e práticas populares. Assim, o apogeu do silenciamento dos contadores ocorre por volta de 1980 e coincide com o avanço e disseminação de duas instituições, a escola e a televisão, que são veiculadoras de discursos massificadores e homogeneizantes (Santos, Apoema e Arapiraca, 2018).

Observando o panorama educacional brasileiro, a partir da década de 1960, a presença de Paulo Freire, que além de ser um intelectual e pensador da educação, era, também, um grande contador e ouvinte de histórias, apresenta uma nova possibilidade de olhar para esses saberes tradicionais. Assim, ele revolucionou o método de alfabetização através, também, da oralidade e valorização da história que o educando traz consigo. Ao trazer para o ensino a ideia de que “A leitura de mundo precede a palavra”, Freire (1989, p. 13) abre um espaço para a oralidade em um estado conscientizador do qual algumas culturas, em tempos atrás, fizeram a sua expressão maior. Em seu círculo de cultura, Freire deu voz aos seus educandos, conseguindo êxito em seu método de alfabetização e, mais que isso, como se diz na narração - de pessoa a pessoa - a experiência de quem veio de “mares distantes”, um narrador e seus ouvintes, agora com Freire; os ouvintes narradores são agora autores de sua história - autores de suas vidas.

Mas, nos turbulentos anos que se seguiriam, a educação brasileira estaria voltada para um ensino tecnicista em que o/a aluno/a era preparado para um mercado de

trabalho, sem a preocupação com as questões críticas ou filosóficas. Ainda há um longo caminho de mudanças dentro do sistema educacional brasileiro, não é simples modificar uma estrutura que herdou a segregação, o não estímulo ao pensamento crítico, o consumir projetos prontos e que não atendem às demandas e realidade de grupos de discentes. Mas há esse movimento pulsante e pungente de mudança que inicia com a proposta de uma educação para todos, reconhecida como direito pela Constituição Federal de 1988. É nessa busca de meios que contribuam com novas possibilidades educacionais que a CH surge como uma possibilidade de contar sobre si, praticar escuta ativa e sensível, abrir-se para um mundo de novas representações simbólicas e tantos outros ganhos.

Em tempos atuais, vivemos novas relações no estar no mundo e como nos comunicamos nesse mundo, vivemos numa sociedade em rede, mediada por computadores (Castells, 2005). Essa realidade em que o tempo e o espaço parecem não ter fronteira, na qual a informação flutua com uma velocidade astronômica, os espaços e as vozes passam a ser mais virtuais do que experienciais, as videoconferências dialogam com o lugar do estar ao vivo, a voz humana tornou-se uma onda digitalizada e expressa em aparelhos que amplificam para que outro possa recebê-la onde estiver. Nota-se que também nesse período houve transformações, tanto na escrita quanto na oralidade.

A sociedade é dinâmica e a CH, sendo indissociável ao campo humano, adapta-se no dinamismo que a circunda. Talvez, pensar na importância da narrativa nos tempos em que um narrador não precise necessariamente estar ao vivo, bastando ter uma boa história e um cabo conectado a uma rede revela a força da oralidade que tende a atravessar sempre as várias camadas do tempo. De acordo com Paul Zumthor (2018), quando temos esses três elementos: história, quem ouve e quem conta, há uma situação de performance e, se tem performance, há CH. Atualmente, o ato de contar histórias, também, acontece e se propaga a um clique. Assim, as experiências de contar e ouvir uma história podem estar presentes em diversos espaços como uma família sentada ao redor de uma fogueira ou em frente a um canal projetado na tela de um computador, de um celular e ela se fez e se faz presente, por mais que alguns grupos tentassem silenciá-la ou retirá-la da experiência humana.

É dentro desse contexto de pluralidade, transformação e seu diálogo com tempos passados, sua relação atemporal e ao mesmo tempo viva e presente que a CH se enquadra como objeto da perspectiva contemporânea. Atravessando o tempo,

alimentando a memória dos humanos, impregnando o seu imaginário com lições significativas e atemporais.

2.1 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: ESTÉTICA E FRUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

O fato de os povos orais comumente - e muito provavelmente em todo o mundo - julgarem as palavras dotadas de uma potencialidade mágica está estreitamente ligado, pelo menos inconscientemente, a sua percepção da palavra como necessariamente falada, proferida e, portanto, dotada de um poder. Os povos profundamente tipográficos esquecem-se de pensar nas palavras como primariamente orais, como eventos e, logo, necessariamente portadoras de poder: para eles, as palavras tendem antes a ser assimiladas a coisas, "lá", em uma superfície plana. Essas "coisas" não são tão prontamente associadas à magia, pois não constituem ações, mas, num sentido radical, estão mortas, embora passíveis de ressurreição dinâmica (Ong, 1998, p. 43).

Assim, se nas culturas orais a palavra falada é percebida como um evento carregado de poder, nas sociedades grafocentradas, a escrita é o veículo do saber formal. De acordo com Rosemary Oliveira (2011), a valorização da palavra em si perde força nas culturas grafocentradas, pois há uma tendência à hierarquização dos gêneros orais como algo inferior em relação à escrita. Além disso, a autora alerta que antes de pensar em trabalhar a oralidade em sala de aula “há que estar claro para o/a professor/a, mais do que para o/a aluno/a, as concepções que subsidiam a aula no que concerne, principalmente, à: Linguagem, Língua, Oralidade” (Oliveira, 2011, p. 63). Conhecer e estabelecer as diferenças entre essas perspectivas é um primeiro passo para compreender que as práticas de oralidade no fazer docente precisam ser sistemáticas, contínuas e devem possuir uma relação significativa dentro da aprendizagem, segundo preconizam os documentos governamentais que orientam o ensino e a aprendizagem na educação básica no Brasil.

Tânia Magalhães et al (2022) apontam que mesmo que a temática oralidade venha apresentando mais pesquisas nos últimos anos, ainda há uma ausência desse componente na formação docente, em especial pedagogos e licenciados em Letras. Há uma necessidade não apenas de uma transversalidade dentro dos processos formais de formação docente, mas necessita de um ensino sistemático dos “contextos de produção (capacidades de ação), aos aspectos discursivos (capacidades discursivas), aos aspectos linguístico-discursivos (capacidades linguístico-discursivas) dos gêneros e capacidade multimodal (voz, corpo, gestos, imagens)” (Magalhães, 2022, p. 3). Assim, o domínio desses conceitos ao longo da formação continuada do educador proporcionará uma

chance maior de que, efetivamente, a oralidade saia da esfera acadêmica e aporte nas escolas, não apenas em aulas dialogadas ou leitura em voz alta, mas acima de tudo que cheguem tendo a compreensão de que é uma prática social interativa (Marcuschi, 2001) e há todo um universo peculiar, como já descrito, dentro dessa modalidade.

“Emergindo da prática oral, a arte de contar histórias ingressa nos espaços letrados e acadêmicos, de modo a subverter paradigmas centrados na imposição de modelos hegemônicos” (Coutinho, 2019, p. 21). Luciene Santos, Keu Apoema e Mary Arapiraca (2018) apresentam a mudança de paradigma de narração de histórias para CH, assim compreender a diferença e a escolha por nomear essa prática de contação de histórias é relevante para compreendê-la como uma prática distinta de outras.

O termo surgiu no início da década de 90, começou a circular na França em um momento em que houve uma retomada dos contos, é uma substantivação da ação de contar, o que nos denota que mais do que ação é um objeto que é e existe em si. Introduce-se assim uma categoria que é distinta de outras como leitura de livros, teatro e literatura.

É uma arte que tem um nascedouro na tradição oral, popular e milenar, assim é “feita para os ouvidos, tecida no antes do código escrito e atada às configurações fluidas e evanescentes da palavra falada e da memória” (Santos, Apoema e Arapiraca, 2018, p. 17). Desse modo, é necessário que o docente compreenda o objeto e o seu papel singular dentro do processo de contação nas escolas, em que ele atua como um mediador que tornará a história vívida, mas também que não a ofertará pronta e encerrada em si, ele abre um caminho de leituras possíveis e sem esquecer de que também é um ouvinte desse processo.

Ao contar histórias, o/a professor/a estabelece com o/a aluno/a um clima de cumplicidade que os remete à época dos antigos contadores que, ao redor do fogo, contavam a uma plateia atenta as histórias, costumes e valores do seu povo. A plateia não se reúne mais em volta do fogo, mas, nas escolas, professores/as contadores/as de história fazem a mediação entre estudantes e os livros. Mainardes (2007) atenta para outras ações que derivam da contação como o estímulo para buscar outras fontes de leituras também, pois o/a aluno/a quer prolongar o prazer e uma reação é pedir para ler o livro, momento em que o/a professor/a promove esse encontro, pois é através da narração que podemos fazer nascer no ouvinte o desejo de ouvir, ler e descobrir outras histórias. Vislumbrar essa imagem descrita pela autora, traz de forma potente o papel da narrativa, da oralidade e suas possibilidades dentro do contexto escolar.

A ação de contar histórias é diferente de ler história, exigindo, assim, do contador, habilidades específicas quanto ao trato com a oralidade. Muitas vezes, a leitura em voz alta com o livro nas mãos é confundida com o ato da contação. Para essa prática ser realmente executada de modo correto e alcançar seus objetivos, existem posturas e metodologias próprias. Matos (2005) atribui que na contação “a palavra contada não é simplesmente fala. Ela é carregada dos significados que lhe atribuem o gestual, o ritmo, a entonação, a expressão facial e até o silêncio” (Matos, 2005, p.4). Além disso, Silva (2014, p. 42) corrobora Matos e enfatiza algumas diferenças entre as metodologias ao afirmar que:

É bem verdade que em uma sociedade organizada e desenvolvida a partir do código escrito, o modo de dizer de forma escrita é muito diferente do modo oral. Este tipo de modalidade, a escrita, depende exclusivamente de recursos linguísticos, obrigando-a a uma maior explicitude verbal, diferenciando-a das modalidades de tradição oral, que se baseiam em outros recursos. Nesse caso, extralinguísticos, como entonação da voz, gestos, expressão.

Silva (2014) aponta, a partir de sua pesquisa, uma outra questão em relação à escolha da leitura do livro em detrimento à contação é que muitas vezes na leitura essa prática dispensa um planejamento mais aprofundado, já que consideram que o texto já contém tudo que é necessário para o seu objetivo final, que é utilizar o livro como um recurso pedagógico para o ensino da leitura e da escrita. Além da leitura não permitir um espaço para improvisação, embora o docente leitor empreste sua voz ao que está escrito, não há espaço para recriações ou alguns outros recursos que são utilizados na contação. Mas, enfatiza que a leitura do livro é uma porta para formação de leitores e proporciona modelos de leitura para as crianças que estão sendo escolarizadas.

Os diferentes tipos de propostas (leitura e contação), todas elas têm seu valor e podem ser utilizadas de forma produtiva em sala de aula. Uma maneira de garantir o interesse de estudantes na CH é selecionar textos que, além de despertar a imaginação de forma saudável, lúdica, criativa e crítica sejam também capazes de interpretá-los e compreendê-los, sobre esse aspecto (Zilberman, 1987).

O primeiro passo é selecionar o repertório das contações, já que é um elemento essencial para atingir a intencionalidade do docente. Existem alguns critérios de faixa etária, se a atividade será uma contação meio, com objetivos vinculados a outras atividades, que pode ser usada para ensinar um conteúdo determinado ou habilidades socioemocionais, por exemplo, assim a narrativa não é o foco principal e sim um recurso para outras aprendizagens, também existe um outro modelo de contação, a

contação fim com a finalidade apenas estética de fruição, a história por si só é o objetivo da aprendizagem.

Outra questão relevante é que é sempre importante que o docente escolha histórias que o toquem. Deve-se atentar também à escolha, em relação a quem vai ouvir a história e onde, por exemplo nas séries iniciais deve haver um cuidado na escolha da estrutura da narrativa, essa deve ser previsível para a criança, de fácil linguagem, com imagens e possibilidade de explorá-las posteriormente de forma lúdica, desse modo possibilitarão às crianças um melhor desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão textual (Souza e Bernardino, 2011).

Segundo Rosemary Oliveira (2021), em geral, as histórias nos escolhem, é necessário que o contador-professor a conheça e aproprie-se dela. Além disso, um repertório diversificado enriquece essa prática, pois, por ser disseminador de narrativas, elas precisam ser múltiplas para sempre ampliar o universo dos educandos. Mediante essa escolha, o próximo passo, é compreendê-la em todas as suas nuances e não fazer uma escolha motivada apenas por projetos ou obrigatoriedades. Através do processo de enleituramento, conceito cunhado por Rosemary Oliveira (2013, p. 63-64)

O neologismo – enleituramento – aqui criado, vem suprir uma dificuldade em definir a situação de processo contínuo e cumulativo por que passamos nos constituindo sujeitos leitores. Contínuo porque o sujeito-leitor é sujeito em processo de constituição de si no mundo, de si no mundo com o outro e de si no mundo mediado pela leitura e cumulativo, porque cada leitura provoca um processo de paráfrase e polissemia.[...] o letramento é da ordem da necessidade e o enleituramento, da ordem do desejo, do envolvimento, da constituição mesmo do sujeito leitor em seu processo de ser no mundo e com o mundo.

Diante desse conceito, a autora também ressalta a importância da distinção entre tipos de leituras como de placas, receitas, notícias que têm o seu valor e papel na sociedade e outros tipos de leitura que envolvem o/a leitor/a na esfera da ludicidade e do desejo, ou seja, textos literários, como contos, poemas, romances, por exemplo. Desse modo, o/a professor/a/mediador deve compreender que na condição indispensável para a mediação da constituição de sujeitos leitores, estudantes, o mediador intencional deve ser ele mesmo, antes de tudo um sujeito-leitor (Oliveira, 2017). A partir desse processo de enleituramento, e não apenas de decodificação, há uma apropriação das histórias de maneira mais significativa e também afetiva por esse docente-contador. A categoria docente-contador é central dentro da pesquisa e se fundamenta na ideia apresentada por Santos (2013, p. 118).

A tríade pedagogo, professor e contador se aproxima da essência do narrador ancestral que habita em cada um. Através da memória afetiva, eles vão revelando as histórias fundantes que lhes marcaram a vida e revelam o seu gosto pelas narrativas. E, para isso, não há receitas nem fórmulas, tampouco um jeito milagroso que provoque esse híbrido.

Logo, o/a docente-contador de histórias exerce uma prática profundamente relacional, marcada pela interação com os outros, na qual saberes e valores são compartilhados e construídos coletivamente. Essa prática não se limita à repetição de conteúdos, mas incorpora repertórios diversos, estilos pessoais e modos de narrar que evocam memórias, ancestralidades e subjetividades (Santos, 2013). Assim, essa categoria será discutida na seção de análise das informações produzidas pelas colaboradoras da pesquisa, articulando sua FD, a CH e sua professoralidade.

Nesse sentido, ao se pensar o papel do docente enquanto contador, torna-se imprescindível considerar os elementos fundamentais que compõem o ato de narrar. Assim, o contador de histórias deve usar a expressão corporal, a voz, os recursos disponíveis para envolver aqueles que o ouvem. O contador assume uma fala que não é sua, mas a forma com que se busca contar a história é que é o diferencial. Fanny Abramovich, (2008 p. 18) enfatiza também essa diferença entre o contar e outras práticas da oralidade ao afirmar que: “Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e, por isso, não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz”.

O/a professor/a/contador é um mediador que municiado pelas técnicas corporais, voz, postura, entonação e apropriação do texto, assume um status de “encantador” através das palavras. É importante que o contador de história crie todo um clima atraente, charmoso, encantador, que a cada pedacinho contado por ele, faça com que a criança sinta suas emoções, que ela faça parte da história ouvida, dando oportunidade de projetar, fantasiar o cenário do que ela está ouvindo, “criar seus próprios dragões, adentrar pela casa, vestir a princesa, pensar na cara do padre, sentir o galope do cavalo, imaginar o tamanho do bandido e outras coisas mais...”(Abramovich, 2008, p. 21).

Betty Coelho (2006) e Cléo Busatto (2012) corroboram a ideia do papel lúdico e mágico do conto ao afirmar que, o conto tem o poder de nos encantar, pois alimenta nosso imaginário e dá mais brilho ao nosso mundo interior. As autoras indicam ainda que, ao narrar um conto se dá ao ouvinte a possibilidade de criar em seu imaginário sua própria história, seu próprio cenário. E acrescentam que os contos nos permitem ter

esperança, nos indicam valores, nos ajudando a sermos bons e nos possibilita nos tornarmos mais humanos.

Uma estratégia que nunca deve ser esquecida é a escolha do horário para esta prática. Souza e Bernardino (2011) indicam que o melhor horário para contar uma história, é normalmente ao fim do dia ou antes do recreio, quando estudantes estão calmos para pensar e adentrar a história. As autoras ainda ressaltam a importância da participação ativa das crianças e acreditam que as interrupções são válidas e importantes, durante o transcorrer da contação. Já Coelho (2006) acredita que o momento dessa prática, também é propício para que a criança aprenda a ouvir sem interferir. Oliveira (2021) sugere que caso haja interrupções no meio da história é importante dar atenção a quem pergunta/interrompe e trazer essa interferência para a história, pois para sermos bons contadores é necessário desenvolver a escuta, que é um dos pontos iniciais de aprendizado dos ouvintes.

Antes de qualquer técnica, Coelho (2006) assinala que o narrador deve estar consciente de que o importante é a história, ele apenas deve emprestar vivacidade à narrativa para que ela atinja seu objetivo de encantar.

Observa-se, portanto, que a contação de histórias envolve um conjunto complexo de escolhas e embora existam técnicas, elas servem de ponto de partida e não como algo pronto e inflexível. Na realidade, contar histórias vai muito além das técnicas, pois exige escuta, entrega e conexão genuína com o outro. Muitas vezes, os docentes-contadores por acreditarem em um modelo único de ser um contador não se reconhecem como tal, já que não se acham parecidos com os modelos pré-estabelecido de contador. Isso, eu observei quando as colaboradoras da pesquisa não se reconheciam como contadoras de histórias, mesmo relatando experiências narrativas significativas no cotidiano escolar.

Uma outra questão é a importância do exercício reflexivo proporcionado pelo Forms e entrevistas narrativas, uma das colaboradoras me relatou que desde o primeiro contato que tivemos, até mesmo antes da entrevista, começou a revisitar suas trajetórias e que nunca tinha pensado efetivamente sobre o que era contar histórias e como ela conta histórias, até ser provocada a refletir pela investigação, revelando como a experiência da pesquisa também se constitui como um tempo de formação.

Essa escuta do campo convida à próxima seção que discute como a contação se entrelaça com os processos formativos e de que maneira a CH está presente, ou ausente, nos espaços formativos.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E NARRATIVAS: ENTRE REFLEXÕES E PRÁTICAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Ninguém pode ensinar uma pessoa a ser uma boa contadora de histórias e, ao mesmo tempo, qualquer pessoa pode aprender a contar bem uma história (Machado, 2004, p. 69).

O processo formativo docente influencia diretamente sua atuação como mediador dentro da sala de aula e impacta diretamente de que modo a oralidade, mais especificamente o objeto desse estudo a CH é desenvolvida na sua práxis. Dessa maneira, a formação inicial e continuada em contação deveria se apresentar como um espaço profícuo para a construção de repertórios e metodologias, porém, ela não recebe a devida atenção nos processos formativos, logo a ausência de um espaço estruturado para a CH dentro dos currículos de Pedagogia contribui para o aumento de desafios e lacunas na formação de docentes contadores. Diante disso, é essencial discutir como a contação de histórias se insere nos processos formais de educação, compreendendo sua importância, seus entraves, as possibilidades e vislumbrar mudanças nesse processo.

3.1 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA E O SEU ENCONTRO COM A CONTAÇÃO

Ao pensar formação continuada sob a perspectiva da formação docente-contador nos seus processos formais e informais é necessário compreender que lugares e de que forma é constituída sua formação. A partir dessa visão, Francisco Ibernon (2008), compreende o processo de aprendizagem do/a professor/a como um processo constante e sistemático que tem como objetivo atualizar e aprimorar os conhecimentos, habilidades e competências dos profissionais da educação ao longo de sua carreira. Ele define formação continuada como "um conjunto de ações que proporcionam a professores a possibilidade de desenvolver e aprofundar suas competências profissionais, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e, por conseguinte, a aprendizagem dos alunos" (Ibernon, 2008, p. 23). Além de enfatizar que esse é um processo dinâmico e contínuo, que envolve tanto a aquisição de conhecimentos teóricos como a reflexão sobre a prática docente.

Nóvoa (2009) levanta alguns pontos ao identificar quais atributos ou qualidades caracterizavam um "bom professor". Essa perspectiva levou, especialmente na segunda

metade do século XX, à consolidação de uma tríade amplamente reconhecida: o saber (conhecimento), o saber-fazer (habilidades) e o saber-ser (atitudes).

Sem dúvida, o saber e o saber-fazer dentro da Contação sempre foi uma lacuna nos espaços de formação inicial e talvez, por isso, seja a grande questão que inquieta os docentes em relação à contação. Muitas vezes, o pedagogo ao refletir sobre o que é importante para torná-lo contador de histórias preocupa-se em demasia com a busca de uma formação que explore o conhecimento técnico, que apresente um modelo pronto e apresente que repertórios utilizar. Essa busca por conhecimentos técnicos é válida, mas não pode encerrar essa prática em fórmulas prontas. Diante dessa busca, Regina Machado (2004, p. 01) apresenta uma questão relevante ao afirmar que diante de tantas perguntas sobre manuais de como contar histórias, “é raro que perguntem: como posso me preparar, ou seja, o que posso aprender, para que eu mesmo encontre respostas para minhas perguntas?”. Sisto (2007, p. 02) reforça que uma formação somente didática não é uma solução para a formação desse professor-contador ao enfatizar que:

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

Simônica Ferreira (2020) já amplia alguns pontos dessa discussão e nos convida para além de como fazer essa parte técnica da contação, compreender elementos que muitas vezes ficam nebulosos durante o processo formativo do/a pedagogo/a, trazendo perguntas como: “em que a contação pode contribuir no processo de mediação de aprendizagem? É somente ler? São questionamentos que ocorrem por não terem um preparo que permita entender o que vem a ser e o que engloba uma contação de histórias.” (p. 17). Assim, a formação nesse contexto nos alerta que o conhecimento técnico tem o seu valor e é necessário, mas precisa ser aliado e alinhado com as experiências e a reflexão da prática que atravessam essa constituição do ser/fazer desse professor.

Dentro dos processos formativos, Pineau (1988) apresenta os conceitos de heteroformação, que ocorre através da influência de outras pessoas, ecoformação, que se relaciona com a influência do ambiente na formação e a autoformação, que parte do próprio indivíduo. Visto isso, a formação do contador não é unidimensional e, sim, reflexo de uma interconectividade entre todos esses processos.

Pierre Dominicé (1988) já assinalava que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida e que é necessário devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional). Ao agregar a noção de experiência à formação do/a professor/a compreende-se uma relação de aprendizagem e saberes interativos. A partir da década de 1990 outros autores como Donald Schön (1992), Nóvoa (1992) e posteriormente Maurice Tardif (2011) contribuem e ampliam essa ideia de um professor mais protagonista de sua formação, alguém que encontra prazer no processo de aprendizagem e que se torna um ator reflexivo e investigativo nesse processo de mediação da aprendizagem. Ademais, Nóvoa (2009) já apontava há quase duas décadas que o processo formativo necessita sair de um espaço meramente heteroformativo, marcado por prescrições externas, e avançar para processos coletivos e de trocas entre os seus pares. A valorização da experiência coletiva e da escuta do outro nos espaços escolares ressignifica a formação continuada, transformando esses espaços em locais de formação associado a contextos concretos de atuação. Assim, a formação se fortalece não apenas no contato com saberes instituídos, mas sobretudo nas interações que promovem reflexão, reconhecimento mútuo e construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Tardif (2011) também enfatiza de forma incisiva o valor do conhecimento experiencial e sua equivalência em relação aos saberes profissionais, salientando que os saberes dos professores são entendidos como temporais, plurais, heterogêneos e contextualizados, e que carregam, acima de tudo, as características próprias da condição humana.

Nóvoa (1992) amplia essa ideia através da concepção de processos que fazem parte dessa formação, assim há o processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado) e um processo de ir sendo (nossos projetos, nossa ideia de futuro). É um processo atravessado por diferentes aspectos e feito com muitas ajudas: dos professores/orientadores, dos livros, das aulas, dos computadores. Mas, acima de tudo sempre é um trabalho pessoal, pois cada um forma-se a si próprio em um processo de autoformação.

Essa definição ressalta a importância da formação continuada como um processo dinâmico e contínuo, voltado para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Sisto (2007) e Machado (2004) dialogam com a ideia de formação continuada de Ibernón (2008) ao apontar que o processo de aprendizagem do contador é

um continuum entre suas experiências de mundo, formais ou informais e de que forma o contador as processa internamente.

Desse modo, a formação docente envolve uma série de atividades e iniciativas que permitem aos professores ampliar seus conhecimentos, refletir sobre sua prática, adquirir novas estratégias pedagógicas e acompanhar as mudanças e demandas do campo educacional. Assim, o processo formativo dentro do campo da Contação precisa ser antes de tudo um espaço de autorreflexão e busca de referências em espaços informais, como família, associações, espaços formais como a escola, universidade e o ambiente de trabalho, por exemplo, compreendendo sua formação como todo o percurso que o constitui como/a professor/a

Nesse contexto, a formação continuada não se limita apenas à aquisição de conhecimentos teóricos, mas também abrange ações práticas e reflexivas que visam ao aperfeiçoamento da prática docente. É um processo que estimula a atualização constante do profissional, promove a troca de experiências e saberes, favorece a construção de uma identidade profissional sólida e fortalece a capacidade de inovação e adaptação às demandas contemporâneas da educação.

Dentro dessa perspectiva, vale citar Freire (1987, p. 47), que lembra que a formação é um fazer constante e que se refaz na ação. "Para se ser, tem que se estar sendo". Uma das contribuições da formação docente e a CH é o fortalecimento e o comprometimento desse docente com sua identidade leitora, quer seja de textos escritos ou orais, o que estimula e desenvolve seu repertório, enriquece sua prática pedagógica e reverbera na sua professoralidade. Ademais, esse docente torna-se, durante seu processo de formação, um mediador mais preparado para fomentar um ambiente escolar com mais estudantes leitores. Retomando Freire (1987), é necessário estar dentro do processo e para estimular um aluno a ser leitor deve-se vivenciar essa experiência. Sem dúvidas, existem inúmeras formas para esse estímulo e uma delas é adentrar as narrativas através do mundo encantado da oralidade pela voz e corpo de quem conta histórias, pessoa atravessada por suas histórias, influências literárias, formação acadêmica e seus itinerários.

3.2 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SEU ESPAÇO DENTRO DE PROCESSOS EDUCATIVOS FORMAIS

“A contação de histórias é um ato social” (Sousa, 2023) e por isso o seu uso nos contextos pedagógicos é tão relevante, pois desempenha um papel crucial no compartilhamento cultural e serve como uma ferramenta eficaz que ajuda a promover a identificação cultural, a disseminação, a perpetuação e valorização da cultura oral. A grande questão é que apesar de todos os benefícios e de seu uso de forma mais recorrente no segmento da Educação Infantil, não há uma preocupação curricular dentro dos cursos de Pedagogia de abordar a contação de histórias como aspecto curricular.

Há um elemento em comum nas pesquisas que abordam a contação de histórias no processo formativo: a falta ou a quase inexistência de disciplinas que discutam essa temática. Muitos autores como Nunes e Pereira (2005), Barbosa (2017), Ferreira (2020) e Doria, Sousa e Silva (2022) abordam a importância da formação do/a professor/a contador de histórias, mas sempre destacam em suas discussões a escassez dessa formação inicial ou a informalidade desses cursos como cita Barbosa (2017).

Embora a falta de acesso ao saber formal não determine ou exclua a constituição do docente-contador, a lacuna de um espaço de discussão e reflexão desse componente na formação do pedagogo acaba criando barreiras na utilização da CH em outras etapas escolares, motivadas provavelmente por essa lacuna.

Atualmente, com a expansão dos cursos de educação a distância (EAD) começaram a aparecer várias ofertas de cursos para formação de contadores de histórias. Embora essa notícia seja positiva, é necessário criticidade na escolha do conteúdo dessas formações, que por vezes apostam em fórmulas prontas ou manuais estáticos. Ferreira (2020, p. 43) alerta sobre isso ao afirmar que “vivemos na era do *fast food*, infelizmente é raro termos pessoas interessadas em pesquisar teorias, cursos que lhes possibilitem refletir; hoje tudo tem que estar pronto para não se perder tempo.”

Outra questão que aparece de forma recorrente nas pesquisas em relação à formação dessa área é a atribuição de uma boa prática da contação a um “dom” que é contestado por inúmeros autores como Benjamin (1994) que apresenta a ideia do contador como uma habilidade construída e que perpassa pela experiência e foca nela como um elemento mais relevante que o inatismo. Machado (2004, p. 111), ao pensar nesse processo formativo do/a professor/a e sua relação com a prática do conto oral levanta algumas questões

como o/a professor/a aprende, como ele elabora o conhecimento de que necessita para propor situações de aprendizagem para seus alunos? (...) Acredito que o processo de aprender liga-se à significação que um conjunto de conceitos e experiências traz para o/a professor/a e que tal significação é criada por ele, construída por um trabalho integrado de pensamento, afetividade, percepção, intuição e imaginação. Acredito também que nesse processo a imaginação tem um papel fundamental de ligar as várias partes de uma experiência, dando a esta significação uma forma.

Desse modo, a CH no processo formativo contribui de forma inestimável com outras questões além do conhecimento estático ou conceitual, ela estimula a imaginação que pode ser reverberada por diferentes áreas da prática na Pedagogia.

Nunes e Pereira (2005) apresentam como base importante para um bom docente contador de histórias o domínio de técnicas narrativas, um bom repertório literário e uma conexão significativa com os estudantes. Fabiana Rubira (2006, p. 14) afirma que narrar tem relação com nossa capacidade de trocar experiências e que o bem contar está estreitamente ligado ao bem ouvir também. Ademais, a autora propõe uma reflexão sobre a noção de vocação na prática do/a professor/a contador de histórias, diferenciando-a da concepção de dom, assim ela apresenta a vocação como um chamado que se constrói na experiência, na interação e no desejo de compartilhar narrativas. Logo, a ação de contar histórias não é apenas uma habilidade inata, mas algo que pode ser desenvolvido e aprimorado ao longo da trajetória docente, reforçando a importância da prática e do aprendizado. Apesar de atribuir uma ideia de predisposição e vocação desse docente, ela enfatiza que “nem todo/a professor/a há de sentir vontade de se tornar um contador de histórias, mas o que não se pode perder de vista é que todo/a professor/a é um narrador em potencial.” (p. 196). Machado (2016) também reforça a ideia da escuta como um elemento importante, não apenas a escuta de histórias, mas do todo, elementos natureza, expressões das pessoas, contadores, da vida, e isso contribui para aprender a narrar.

Seguindo essa linha, Santos (2013) destaca que a formação do/a professor/a contador de histórias não se apoia em fórmulas prontas, mas em um processo contínuo de construção.

Assim, o contador de histórias se desenvolve a partir de sua vivência, de sua memória afetiva e das narrativas que o marcaram ao longo da vida. Esse percurso não se resume a técnicas fixas, mas passa pela observação de outros narradores, pelo contato com diferentes repertórios e pela experimentação de estilos próprios. Dessa forma,

contar histórias torna-se um exercício de descoberta e expressão pessoal, no qual cada docente encontra sua própria voz.

Assim, a atuação e prática do docente contador para muitos estudiosos da área está centrado mais na esfera das experiências e ação a partir dessas experiências e não depende exclusivamente de um talento natural, mas de uma inclinação cultivada e desenvolvida ao longo da trajetória docente.

Discutir e desmistificar a ideia de atribuição de dom como um elemento central e norteador da prática do/a professor/a contador é muito importante, pois essa atribuição de algo inato contribui também para esse não-lugar da valorização da formação, da escuta e contribui para que a contação não ocupe um lugar relevante dentro dos currículos de pedagogia.

Nunes e Pereira (2005, p.02) apresentam também uma questão que reverbera nesse processo formativo inicial do pedagogo que é a forma como a contação é vista dentro das propostas de currículo e Projeto Político das escolas ao afirmar que “tanto na formação, desde a proposta curricular e os projetos político pedagógicos, como na prática, a arte de ler/narrar ainda enfrenta uma herança negativa por ser considerada um conteúdo apenas complementar, coadjuvante, de entretenimento, ao invés de ser emancipador da criança e do jovem.”

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentem habilidades que de algum modo valorizem a contação, através de práticas de oralidade e literatura, o que os autores apresentam ainda é atual e mostram que o que ocorre nas escolhas dos currículos das escolas, não é muito distinto das escolhas de currículos dos cursos de Pedagogia ao se priorizar áreas que são consideradas mais relevantes para a formação cidadã. Apesar do trabalho de Nunes e Pereira não ser direcionado à formação de pedagogos e sim de licenciatura em letras, eles levantam uma outra questão relevante que é “por que o/a professor/a contador de histórias precisa, via de regra, fazer uma espécie de esforço suplementar de convencimento sobre a importância de seu trabalho, não exigido a outros profissionais da educação escolar? ” e eu estenderia essa pergunta para algo mais abrangente por que os currículos de Pedagogia, mesmo diante de estudos sobre a relevância da contação de histórias, não a incorporam de forma estruturada na formação docente, já que a ausência de formação é frequentemente usada como argumento para a não adoção dessa prática?

É necessário compreender um pouco o que se espera dessa formação inicial que é exigida para a atuação como pedagogo. Inúmeros autores apontam que caminhos a formação inicial deve seguir. Tardif e Perrenoud trazem como ponto importante em comum o aspecto da reflexão como essencial a esse espaço de formação. Tardif (2002, p. 288) a apresenta como “um espaço para que os futuros professores se habituem a sua prática profissional e também um percurso que necessita de um ato reflexivo” e Perrenoud (2002) que afirma que a dimensão reflexiva precisa ser uma norteadora do processo de formação desde o seu percurso inicial. Já Libâneo (2004, p. 237) aponta para as questões de instrumentalização desse profissional ao defender que “a formação inicial se refere ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios”. Todo esse construto da formação inicial/formal, que inclui saberes formais, a prática e a personalidade do docente são peças fundamentais para se alcançar a profissionalidade desse docente/pedagogo.

Mas, é necessário compreender em que lugar são feitas as escolhas para a construção desses saberes formais e pensar nos currículos de Pedagogia. Para isso, pensar no currículo como um documento importante e norteador de que profissional a universidade irá formar e problematizar algumas escolhas desse documento é primordial para repensar e reestruturar novos currículos que atendam as demandas que são necessárias para a formação do/a professor/a contador. Macedo (2018) enfatiza que o currículo não pode ser visto como um conjunto de decisões aleatórias, mas sim como um produto resultante de disputas políticas e contextos historicamente excludentes. Ele argumenta que o currículo deve ser entendido como um "instituinte da formação e proporcionar processos de reflexão, focado na qualidade da formação como experiência institucionalizada" (p. 205). Nesse sentido, torna-se urgente a construção de currículos que sejam "pertinentes e relevantes" (Macedo, 2018, p. 193), colocando em evidência a atuação dos sujeitos sociais nesse contexto. Em 2011, o autor apresenta a ideia de atos de currículo como um movimento expandido, que exige maior participação de todos os atores envolvidos na elaboração e vivência do currículo. A partir dessa abordagem, surge o conceito de currículo multirreferencial, que

direciona-se para o trabalho requerido com a heterogeneidade dos atos de currículo, acreditando que daí nasce uma formação pautada no pluralismo comprometido intercriticamente com o saber eleito como formativo e socialmente referenciado. Trata-se de um currículo como um sistema de acolhida, um sistema aberto (Macedo, 2018, p. 201).

Assim, ao focar na heterogeneidade de saberes, a contação apresenta-se como um ato formativo, abre espaço dentro das academias para um contexto que formará profissionais dentro de um espaço plural e que diferentes vozes de tradições orais, como as narrativas dos povos originários, afro-brasileiras e populares sejam legitimadas como produtoras de conhecimento, fortalecendo a representatividade de diferentes grupos e possibilitando uma formação docente significativa.

Gama (2017), em sua tese, apresenta o percurso da disciplina optativa “Contação de Histórias”, do Curso de Pedagogia da Faculdade Metodista Granbery até a sua implementação obrigatória da grade curricular. A autora defende o quanto esse processo de curricularização foi baseado em argumentos de natureza profissional e pessoal dos docentes em formação.

Dentre os de natureza profissional destacam-se: (i) sua contribuição significativa para a prática docente; (ii) recurso valioso para despertar o interesse da criança pela leitura; (iii) valorização das raízes culturais e (iv) desenvolvimento da habilidade de saber ouvir e da oralidade, das crianças. Já os de natureza pessoal referem-se: (i) ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, psíquicas e sociais do professor (Gama, 2017, p. 07).

Esses achados corroboram com autores como Machado (2004), Sisto (2007), Oliveira (2021). Contextualizando com a universidade onde desenvolvo minha pesquisa e suas escolhas curriculares, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) possui 27 campi presenciais e, desses, 16 campi possuem a licenciatura em Pedagogia, sendo que o campus de Lauro de Freitas é vinculado ao Departamento de Educação de Salvador³ e há também a oferta pela UNEAD (Universidade Educação a Distância) do curso EAD de Pedagogia. Nos 14 campi, Juazeiro, Senhor do Bonfim, Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Guanambi, Itaberaba, Valença Irecê, Bom Jesus da Lapa, Brumado, Seabra e Alagoinhas, a única disciplina que aparece no ementário que possui uma possível relação com a CH é “**Literatura Infanto-Juvenil** que tem como ementa: conceitos, evolução, principais autores e obras. Estudo crítico da Literatura infanto-juvenil nas escolas. Discussões sobre gênero, etnia, religiosidade e sexualidade nas produções literárias. Estudo comparativo de textos científicos e literários, finalidade, linguagem e estilo.” (UNEB, 2020), há no ementário a presença de cinco Tópicos

³ No momento da produção das informações essa ainda era a realidade, porém, desde 28/12/2022 se tornou o Departamento Multidisciplinar de Ciências e Educação (DMCE) do Campus XXV da UNEB, portanto, desvinculado de Salvador. Disponível em: <https://agenciadecomunicacao.uneb.br/consu-aprovacao-de-departamento-em-lauro-de-freitas-pdi-2023-2027-e-doutorado-profissional/> Porém, os cursos de Pedagogia iniciados com sede em Salvador, seguem com essa relação até a formação de todos ingressantes até 2022.

Especiais de Educação na Contemporaneidade, mas não apresenta uma descrição de quais são as temáticas abordadas.

Diante de tantos campi, apenas o de Salvador possui uma disciplina curricular Literatura e Educação na graduação de 60h que na sua ementa aborda: “Literatura e **cultura oral**: tradição e modernidade. **Contação de histórias**. História da literatura infantil brasileira. Linhas e tendências contemporâneas da literatura infantil. Literatura e mídias. A formação do leitor literário: aspectos teóricos e metodológicos” (UNEB, 2020, p. 118) (grifo meu). Apesar da ementa abordar o aspecto da oralidade e a contação de histórias, elas não são o único foco da disciplina. Além da disciplina da graduação, a UNEB apresenta, no processo de curricularização da sua extensão na graduação, o componente Núcleos de Iniciação à Docência (NID) que são oferecidos em sequência e no qual uma professora, pesquisadora da CH oferece curso de Contação de história. Essa oferta deriva de ofertas feitas na forma de componentes optativos dentro do currículo e de cursos de extensão com mesma temática oferecidos pela mesma docente. É relevante observar que os NIDs são escolhas que os alunos fazem dentro do programa, pois ele é

composto por aproximadamente 8 (oito) tópicos temáticos, sendo que cada um desses tópicos temáticos será composto pelos grupos de pesquisa, extensão e laboratórios de práticas do Departamento de Educação [...] oferta obrigatória e os estudantes deverão se matricular nos Núcleos, conforme previsto na matriz curricular, no segundo, terceiro e quarto semestres do curso, totalizando 135h, de acordo com seus temas de interesse e disponibilidade de vagas ofertadas em cada núcleo. No âmbito de cada grupo, o estudante deverá investigar, problematizar, elaborar e propor intervenções qualificadas em articulação com os seus colegas de curso e sob orientação dos docentes responsáveis pelo respectivo núcleo do Departamento (UNEB, 2020, p. 50).

Além disso, há o oferecimento de uma disciplina, também optativa, na pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), programa de pós graduação do Departamento de Educação, oferecido pela mesma docente, cujo título é: Contação de histórias e leituras na constituição do sujeito leitor com a carga horária de 45h. Assim, embora já seja um grande avanço a curricularização da extensão e a oportunidade de ter uma formação através do NID e avançar na formação continuada com a disciplina da pós, restringi-la a escolhas individuais pode limitar uma formação mais sólida relacionada a contação de histórias.

Isso implica que grupos de alunos podem concluir a formação inicial sem um aprofundamento dentro da área, o que refletirá, possivelmente, nas suas escolhas quanto ao uso da contação como uma metodologia ou recurso relevante na sua práxis. Muitas

vezes, as seleções somente por afinidades não ocorrem, necessariamente, apenas por um desinteresse significativo, mas pelo desconhecimento da relevância da temática e essa lacuna só se torna perceptível durante a práxis docente.

É fundamental compreender que o espaço que a contação – o qual é parte do eixo oralidade e é muitas vezes negligenciada nas escolhas curriculares - ocupa nos currículos do curso de graduação de Pedagogia e nos das escolas de Educação Básica é fruto de uma sociedade em que o conhecimento é grafocêntrico. Dessa forma, é necessário que a contação seja reconhecida como um saber legítimo, relevante na construção do conhecimento, na mediação do aprendizado e promotora de criatividade e isso só irá acontecer com reformulações e formações que tragam essa reflexão, além de integrar a teoria a práticas que contribuam para modificar esse cenário atual.

4 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E PROFESSORALIDADE: UM CAMINHO NA AÇÃO

Para Marcos Pereira (2006), a professoralidade é um estado de construção, é o caminhar na profissão, por não ser estático, não pode ser uma identidade e, sim, o sujeito em estado de ação. É um conceito multifacetado e que engloba diferentes aspectos, pois inclui os requisitos para a construção da profissionalidade, as questões éticas, os saberes, a práxis, o processo de reflexão dentro dessa prática, o contexto sociocultural, o ambiente de trabalho e tudo que afete esse sujeito em constante mudança (Pereira, 1996). É a partir dessa compreensão de múltiplos elementos que influenciam esse ser docente-contador de histórias que discutir o impacto da transição para o Ensino Fundamental na prática do/a professor/a faz-se relevante, além dos conceitos de base e a constituição desse sujeito.

A seção quatro é dividida em duas subseções: “a transição da Educação Infantil Para Ensino Fundamental: desafios para a contação de histórias” e a “professoralidade docente: marcas do processo formativo entrelaçado à subjetividade”. A primeira subseção é dedicada à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e tem como objetivo discutir os impactos que essa passagem provoca tanto nos processos de escolarização das crianças quanto nas práticas pedagógicas dos professores. Essa transição não se resume a uma mudança de etapa: ela implica uma reorganização do tempo, do espaço, dos modos de relação e das expectativas institucionais. Nesse sentido, refletir sobre essa passagem e sua relação com a CH é fundamental para compreender como as infâncias são compreendidas, moldadas pelo currículo e pelas práticas escolares do Ensino Fundamental e como a CH se reposiciona dentro dessa nova etapa escolar.

Na sequência, a subseção trata da professoralidade, ancorada na perspectiva de Marcos Vilela Pereira, como já mencionado, que compreende a professoralidade não como identidade, mas como um campo dinâmico de saberes, afetos, gestos, práticas e relações institucionais. Ao apresentar essas duas dimensões — a transição e a professoralidade, pretende-se evidenciar que existem inúmeros fatores que influenciam na professoralidade docente e que a própria estrutura do Ensino Fundamental também afeta os modos de ensinar, de ser professor e o espaço que a CH ocupa nessa prática docente. Assim, o cotidiano escolar também (re)configura a ação docente.

4.1 A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS PARA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

O espaço que a contação de histórias ocupa na etapa subsequente à Educação Infantil, o Ensino Fundamental Anos Iniciais, tem uma relação profunda com o imaginário construído a respeito das demandas de aprendizagens que essa etapa escolar possui. Essa ideia encontra sua validação, segundo Ângela Borba (2007), na própria concepção social que temos de que brincar /divertir-se é oposto ao trabalho, logo, uma atividade de menor valor, pois não é produtiva. É a partir desse construto que há a redução nos tempos de brincar, em suas mais variadas possibilidades, à medida que a criança avança em relação aos anos escolares, vai minorando até ocupar apenas a hora do recreio, como uma espécie de bálsamo diante de tantas obrigações, e assim ocupar o espaço que lhe cabe “o de relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante” (p. 35).

Nessa perspectiva, observamos que há institucionalmente uma tentativa de formatar a criança, como afirma Manuel Sarmiento (2011), e isso pode resultar em um aniquilamento ou supressão desse sujeito, em sua subjetividade, saberes, sentimentos e vontades que dão origem a um aprendiz de adulto com a atuação de comportamentos que são prescritos, formatados, institucionalizados e que são avaliados, assim quanto mais próximo do esperado são recompensados e aprovados. Essa perspectiva também é abordada em uma conhecida obra de Ruth Rocha (1991), “Quando a escola é de vidro”, que usa os vidros como uma metáfora desse encarceramento, mas aponta possibilidade de romper com esse paradigma. É próprio da criança tentar rebelar-se contra essa clausura e, por isso, muitas vezes a relação com a escola é tensionada, é necessário achar um caminho de troca e de valorização dos saberes da criança.

Além disso, outras autoras como Flávia Motta (2011) e Georgete Barboza (2015), apontam que uma questão relevante que contribui para uma transição desconfortável e traumática é a prática da descontinuidade da valorização de atividades lúdicas da Educação Infantil em relação ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais) o que gera uma tensão entre a cultura escolar com a cultura infantil. Assim, a infância é abruptamente encurtada e a etapa seguinte assume um papel de instituir uma rotina de treinamento, instrução e atividades sistemáticas de leitura, escrita e as operações matemáticas. Outro grande problema da mudança da estrutura do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos é que a infância nas escolas diminuiu e a necessidade de transformar

esse sujeito-criança em sujeito-aluno com múltiplas obrigações tem avançado para a Educação Infantil. Conforme afirma Barboza (2015, p. 96), há um movimento intenso de colonização da Educação Infantil pelo Ensino Fundamental, como um “preparatório para as crianças não darem trabalho quando chegarem ao 1º ano”.

A partir desse contexto de maiores exigências curriculares e da cultura escrita compreende-se o porquê das práticas orais serem deixadas de lado. Assim, se as crianças do 1º ano já apresentam uma diminuição dessas práticas nas aulas, o avanço para anos escolares como 4º e 5º, ancorada na complexificação em termos de conteúdos e a idade mais próxima da adolescência, encontra justificativa para a quase extinção da CH dentro da práxis docente dessas séries.

Diante desse cenário, é importante compreender que a legislação que implementou o aumento de série no Fundamental, Lei 11. 174/2006, nunca preconizou uma diminuição do brincar ou da ludicidade seus objetivos são:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica,
- b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) assegurar que, o ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento” (Brasil, 2009, p. 5).

Outro ponto é que a introdução de 1º ano a mais obrigatório no Fundamental teria um papel de reparação histórica para com as camadas populares com menos acesso ao ensino (Barboza, 2015). Ademais, o documento aborda nas suas orientações para a referida implantação (2006, p. 9-10) a importância do brincar:

O brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática. [...] crianças de seis anos que, por sua vez, vão se encontrar com outras infâncias de sete, oito, nove e dez anos de idade. Se assim entendermos, estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica [...].

Mesmo diante de diferentes documentos legais, que abordam a criança na sua singularidade e como sujeitos históricos e de direitos, na maioria das vezes as instituições escolares não se alinham a esses preceitos na sua prática (Lima, 2023). Infelizmente, pressionadas por outras exigências, busca por desempenho e índices que precisam ser atingidos, acabam transformando os sujeitos em apenas alunos e imprimindo nas salas de aula a busca por uma padronização.

Diante disso, é necessário repensar esses espaços educacionais e buscar alternativas para devolver o lúdico ao lugar de direito, através do brincar, das práticas orais como contação de histórias, jogos e outros. É notório que não apenas prescrições de instâncias superiores como Ministério da Educação, Secretárias Estaduais e Municipais de Educação e outros órgãos terão capacidade de mudar esse panorama, é, sem dúvida, um trabalho interno e de reflexão com formação de pontes entre gestão e docentes. Segundo Sônia Kramer et al (2011, p. 14) é necessário

[...] pensar em um processo que favoreça a construção de significados singulares não só previamente determinados, mas constituídos nos acontecimentos da história. Isso significa garantir condições para que a prática pedagógica se realize como processo de humanização e formação cultural, e especialmente literária, de adultos [...] favoreça situações de narrativa de experiências vividas, de leitura literária e de escrita como registro da vida e de tudo o que foi aprendido.

Dentro dessa perspectiva as narrativas orais são caminho de mediação para fomentar a imaginação, a criatividade a autoimagem e formação de identidade e outras habilidades e pode ser utilizada, não somente na Educação Infantil, mas ao longo do Ensino Fundamental sem distinção de idade.

Isso pode ser observado em inúmeras pesquisas, alguns autores que abordam essa temática são Barbosa (2017), Esmeralda de Almeida e Ivanir de Menezes (2019), Vanessa Gordo e Marileia Goulart (2021) e Dienny Garcia, Rosiane Reis e Maria Gorete Cardoso (2022).

Barbosa (2017) analisou a contação de histórias dentro da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e buscou compreender a formação dos professores em relação à contação de histórias e o impacto e os desdobramentos da contação de história nos alunos. O autor observou que muitas habilidades foram desenvolvidas através da contação de histórias, tais como: a imaginação e criatividade, a curiosidade, uma melhora do vocabulário, raciocínio lógico, concentração, valores morais.

Almeida e Menezes (2019) fizeram um projeto aplicado de CH no 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais e o estudo mostrou a importância da CH nessa etapa escolar, destacando seu papel no desenvolvimento do gosto pela leitura entre os alunos. A pesquisa mostrou como a atividade estimulou a imaginação, a participação ativa dos estudantes e o prazer em ouvir e ler histórias, sendo assim um elemento motivador que contribuiu para a formação do leitor de maneira lúdica e criativa. O projeto sugeriu a importância de professores integrarem a CH em suas abordagens pedagógicas.

As autoras Gordo e Goulart (2021) apresentam em seu artigo um estudo com professoras do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com o objetivo de investigar as estratégias metodológicas utilizadas para o uso da CH e encontraram como achados relevantes a percepção das professoras de uma ampliação do vocabulário, criatividade e imaginação por parte dos alunos, mesmo a inclusão desse recurso ocupando um espaço ainda pequeno, apenas de 15 em 15 dias, ou em projetos específicos de literatura. Já as autoras Garcia, Reis e Cardoso (2022) desenvolveram um estudo com observação participante através de uma sequência didática de contação de histórias no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), que foi aplicada em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais em Capanema-PA. A partir dessa experiência, as autoras observaram que estudantes mostraram avanços na oralidade e maior interesse pela leitura, além de destacar a contação de histórias como uma ferramenta relevante para o letramento e a autonomia de crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

4.2 PROFESSORALIDADE DOCENTE E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: MARCAS DO PROCESSO FORMATIVO ENTRELACADO À SUBJETIVIDADE

[...] é investigando como me tornei o/a professor/a que sou, por que me tornei o/a professor/a que estou sendo é que investigo a professoralidade (Pereira, 2010 a, p. 67).

Boaventura de Sousa Santos (2018) defende que a ciência moderna se constituiu primordialmente em um modelo matemático, racional e quantificado que almejava conferir cientificidade aos diferentes fenômenos observados. No entanto, essa abordagem acabou por negligenciar aspectos históricos, circunstanciais e subjetivos na análise dos objetos de estudo. Diante disso, superar esse paradigma reducionista contribuiu para novas possibilidades de análises que contemplam a multiplicidade de saberes e experiências que compõem a realidade, especialmente no campo da educação.

É a partir d crise desse paradigma, que ocorre no Brasil em torno da década de 70, que a formação do/a professor/a, professoralidade e profissionalidade encontram espaço para desbravar novas perspectivas sobre esse objeto tão multifacetado “o professor”. Pereira (2001), ao mudar a pergunta de “o que é ser professor” para “Como se é professor?” “Por que se é professor?” alinha suas indagações à ideia de que não se

está em busca de uma identidade docente e sim quem é esse sujeito atravessado por suas práticas, formações e subjetividade.

Pereira (2013) discorre que os movimentos de professoralização nos processos de constituição da professoralidade é um percurso que torna o sujeito alguém flexível, instável, trazendo à tona o papel preponderante da subjetividade dentro da construção dessa figura do “ser docente” que está sempre por construir-se. Desse modo, aliado aos saberes formais e informais e a subjetividade, a professoralidade pode ser pensada em cima das “[...] diferenças que este produz em si [...] é diferir de si mesmo.” (Pereira, 2013 a, p. 35). O docente é em si um sujeito em trânsito, de revisitações, é um ser na sua prática e que está sempre se constituindo diferente diante de suas vivências.

Maria Emérita Fernandes (2015) apresenta o enfoque de uma constituição fluida e uma “ampliação das possibilidades de pensar o sujeito em formação, a profissionalidade docente, os saberes de formação de docentes, a formação pensada como autoformação” e sua interrelação com a subjetividade desse ser. É importante ressaltar que apesar de, por vezes, haver uma confusão entre identidade profissional e professoralidade há uma distinção entre esses conceitos, já que

a professoralidade é uma marca produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva, uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e a identidade é uma determinação, uma redução das possibilidades de vir-a-ser a um padrão que tende a se repetir (Pereira, 2006, p. 400-401).

Assim, além das questões de formação inicial e continuada, identidade profissional, existe esse ser-ação da professoralidade e Silvia Gorzoni e Claudia Davis (2017, p. 01) abordam os aspectos mais relevantes para a construção dessa professoralidade docente como:

o conhecimento profissional específico; a expressão de maneira própria de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do/a professor/a e à luz das demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e ao longo das experiências de trabalho do/a professor/a.

Apesar de conceitos distintos, a professoralidade e a profissionalidade docente entrelaçam-se visto que a profissionalidade encontra-se como parte fundamental dessa professoralização, já que para Jose Sacristán e Ángel Gómez (1995) a expressão profissionalidade docente corresponde à concepção da formação inicial e continuada do/a professor/a, alinhado a sua personalidade e identidade do eu, não podendo esta ser descartada no cenário acadêmico e construção do conhecimento por parte do/a professor/a. O grande diferencial no conceito mais abrangente de professoralidade é a incursão das marcas próprias das histórias de vida, naquele sujeito, e de que forma isso cria novas possibilidades de práticas docentes, subjetivas (Fernandes, 2015).

Outra questão importante é compreender que o uso dos termos professoralização, professoralidade são termos que aludem acima de tudo a ideia de construção-ação, como “um agente proponente de experiências que catalisem incursões em direção ao si mesmo, em que a prática pedagógica e a rotina escolar, sejam, a um só tempo, um impulso e uma rede (Pereira, 2016, p. 4). Assim, constituir-se professor é uma ação desenvolvida e construída em uma individualidade, mas também em uma coletividade, conforme concordam Gorzoni e Davis (2017) e Maria do Céu Roldão (2005).

Um elemento fundamental nesse processo de constituir-se como e sendo/a professor/a em um movimento de fluxo é o campo de negociações entre o horizonte de mundo do ser e as experiências de estar e ser-no-mundo. Meire Jesus e Maria Carvalho (2020) apresentam a professoralidade como a ideia de ser como trajetividade do/a professor/a. “Trajetividade que extrapola as ancoragens institucionais da profissionalidade do docente (universidades, sindicatos, outras comunidades instituídas) [...] a professoralidade assume o estar no mundo na dimensão estética: possibilitar existir como, mostrar-se como[...]”.

Nesse contexto de negociações, é relevante compreender que as partilhas de experiências intencionais, produzem efeito em si em um movimento de autorreflexão, mas também no outro em um exercício de ampliação de alteridade, um reconhecimento do outro no diálogo, há assim uma interconectividade nessa constituição entre o ambiente, o sujeito e o outro de modo que é impossível constituir-se nesse processo apenas de modo individual como já afirmado por diversos autores já citados.

Para Carlos Garcia (1999), as experiências formativas, parte importante da professoralização, quer sejam heteroformação ou inter-formação, não são completas e não atingem todo o seu potencial formativo se não houver um processo de

autoformação e autorreflexão desse ser docente. Porém essas três concepções estão interligadas e a sua indissolubilidade dá o caráter contextual e necessário para as formações contemporâneas, pautada na troca, no olhar para dentro, para fora e para o outro na construção de uma experiência formativa multidimensional.

Para além dos saberes formativos e o saber fazer, a forma como lido diante dessas experiências delinea esse percurso da professoralização. É na constituição da subjetividade e nas suas relações de intersubjetividade que esses docentes se constituem e se reconstituem no processo, já que a professoralidade, como já estabelecido por Pereira (2006) não é uma identidade. Fernando González Rey (2005) afirma que a subjetividade como categoria, é definida como um sistema em desenvolvimento que organiza os processos de significação e sentido que estão articulados de forma recursiva aos diferentes sistemas sociais e individuais, e que atravessam as atividades e relações do indivíduo, constituindo sua personalidade. Dessa forma, o conceito compreende de forma integrada as dimensões atual/histórica, individual/social

O referido autor salienta que essa subjetividade não é uma relação direta e objetiva entre a experiência e a forma como a pessoa se desenvolve psiquicamente, pois esse está sempre em metamorfose, produzindo novos sentidos subjetivos dentro dessa configuração de experiência vivida (González Rey, 2012). Assim, mesmo diante da mesma cultura, tempo e experiência há sempre uma reorganização particular e de desenvolvimento contínuo em constante transformação.

Como destacam Longarezi, Elias e Torres (2019, p. 34), “a Teoria da Subjetividade de González Rey e seus conceitos abrem possibilidades à geração de novos modelos de inteligibilidade para a compreensão dos múltiplos e singulares processos de subjetivação das atividades humanas em suas diferentes esferas da vida”. Assim, no campo da formação docente, essa perspectiva permite deslocar o olhar da simples aquisição de saberes técnicos e formais para a consideração da dimensão simbólico-emocional que atravessa cada experiência formativa. Assim, é importante compreender que os sentidos subjetivos, mencionados na teoria da subjetividade de González Rey (2012) enquanto unidades básicas da subjetividade, são constituídos pela articulação entre emoção e símbolo e se produzem no curso das experiências. Eles não são respostas diretas aos eventos objetivos, mas expressam como o sujeito significa, de maneira singular, suas interações com o mundo, com a profissão e com os espaços formativos que habita. Assim, uma mesma experiência de estágio, curso ou atuação

pedagógica pode gerar sentidos diversos a depender da história de vida, dos afetos envolvidos e dos sentidos subjetivos produzidos por cada docente em formação.

Esses sentidos subjetivos, ao se organizarem em determinadas regularidades e composições simbólicas, dão origem às configurações subjetivas, que representam sistemas relativamente estáveis de sentido em torno de determinados campos da vida, como o trabalho, a aprendizagem ou a docência (González Rey, 2009).

Dessa forma, a subjetividade, ao se constituir na articulação entre o social e o individual, expressa-se por meio dos sentidos subjetivos, que são essas unidades dinâmicas de significação produzidas nas experiências concretas. Quando essas significações se organizam em padrões relativamente estáveis e coerentes em torno de determinadas esferas da vida, como o trabalho docente, originam-se as configurações subjetivas. É nesse entrelaçamento entre sentidos subjetivos e configurações subjetivas que se delinea a professoralidade, não como identidade fixa, mas como expressão histórica e situada da subjetividade em movimento.

Assim, a professoralidade é constituída por diferentes elementos e engloba saberes específicos da profissão, a sua prática, relação com o outro e a subjetividade do ser-docente. Além disso, foca na compreensão contrária à constituição de um “eu” fixo e estático e tem como objetivo materializar-se no ser-sendo, em um continuum de movimentos de recriação dessa práxis em conjunto com os saberes formativos e aliado à constituição dessa subjetividade diante das experiências vividas por esse docente.

Diante disso, a CH possibilita ao docente ressignificar suas experiências de maneira contínua, pois fomenta um espaço de interação, reflexão e reelaboração do conhecimento durante o seu processo de ação. Logo, ao estudar o tripé CH, processo formativo docente e a sua relação com a professoralidade, percebe-se que há uma potencialização dessa professoralidade, já que o docente tem acesso a um universo plurissignificativo, mediado pela oralidade e literatura, o que amplia a sua dimensão formativa e também fortalece a construção de sua subjetividade docente, destacando que a professoralidade não se dá de forma fixa, mas é um processo continuum e dinâmico em que as experiências e vivências de vida e de contação do docente se articulam e se manifestam em sua práxis cotidiana.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Santos (2018) entende a pesquisa qualitativa como um campo aberto e flexível e que tem a subjetividade e a produção de sentido como um dos seus pressupostos principais. Portanto esta é uma pesquisa qualitativa.

Segundo Ana Ivenicki e Ana Canen (2016), a produção de informações desse método é predominantemente descritiva e é na interpretação, compreensão das motivações, culturas, valores, ideologias, crenças e sentimentos que movem os sujeitos, que será construído o significado dessa realidade estudada e seu conjunto de variáveis. É um método que permite uma análise mais profunda dos fenômenos educacionais. Permite compreender diferentes dimensões, incluindo esses fenômenos. Além disso, María Pilar Sandín Esteban (2010) defende que o pesquisador é o instrumento principal e, por meio dessa interação com a realidade e produção de informação, tenta fazer com que as pessoas falem de si e se aproximem de sua experiência particular, significados e visão de mundo.

Outrossim, conforme Roberto Sidnei Macedo (2004), o dado construído dentro da pesquisa qualitativa é um processo inseparável do procedimento feito para obtê-lo, assim, não é uma informação direta, mas um indicador de uma informação que precisa estar contextualizada e só tem sentido dentro da pesquisa. É a partir dessa perspectiva que escolhi essa abordagem para observar a realidade em questão: a contação de histórias na formação docente e seu reflexo na professoralidade, já que é necessária uma abordagem que consiga analisar as inúmeras marcas de subjetividade desse sujeito durante o seu percurso de (auto)formação, além do seu contexto e que dessa forma possa ser efetuada uma análise com uma percepção holística.

O método utilizado é a pesquisa (auto)biográfica, que se configura com um método de investigação que se concentra em utilizar as histórias de vida dos sujeitos como uma maneira de compreender suas experiências pessoais e profissionais. Nóvoa (2000) afirma que a utilização dessa abordagem se origina da insatisfação das ciências sociais em relação a outros métodos científicos de obtenção de dados. Desse modo, é um método que possibilita a construção de dados e conhecimento mais próximos da realidade educativa, dando voz e representatividade aos seus sujeitos de pesquisa.

Narrar é inerente à experiência humana e, por isso, não pode ser separada de seu contexto social e educativo, assim, o objetivo principal da pesquisa (auto) biográfica está relacionado com uma das principais questões da antropologia social, que é a

compreensão da formação individual: como os indivíduos se constituem como indivíduos. Essa questão envolve várias outras questões sobre as relações complexas entre o indivíduo e os diferentes contextos em que está inserido como: históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos e políticos, bem como as representações que o indivíduo tem de si mesmo e de suas relações com outras pessoas. Além disso, a pesquisa (auto) biográfica também investiga a dimensão temporal da experiência e da existência individual, conforme nos apresenta Christine Delory-Momberger (2012).

Ademais, Marie-Christine Josso (2004) argumenta que o uso da pesquisa (auto)biográfica é uma forma de compreender a relação entre essas experiências de vida e a formação docente. Segundo ela, a história de vida é uma fonte de conhecimento que permite compreender a relação entre a biografia de um indivíduo e sua atividade profissional. A narrativa constitui-se, antes de tudo, como um processo de interação, “recolhendo e interpretando as suas diferentes vozes, na tentativa de compreender as causas, as intenções e os objetivos escondidos detrás das suas ações” (Reis, 2010). Um elemento importante é que há sempre uma troca e nesse percurso o investigador acaba também passando por um processo de reflexão e autoconhecimento, além de ter acesso e adentrar as histórias dos sujeitos participantes.

Delory-Momberger (2010) reforça essa discussão ao apontar a importância desse método para a formação de professores e destaca que a reflexão sobre a experiência pessoal é fundamental para o desenvolvimento de uma prática reflexiva. Além disso, Elizeu Souza (2004) relata o método como uma ferramenta para a construção da identidade docente, argumentando que a história de vida pode ser um meio de entender as motivações, os valores e as crenças que permeiam a prática docente. Desse modo, na formação docente, essa abordagem tem sido bastante empregada para entender como a formação, a identidade e a prática docente estão conectadas entre si, através de um exercício de reflexão e construção dessa narrativa.

5.1 CAMPO, LÓCUS E COLABORADORES DA PESQUISA

O campo da pesquisa é o Ensino Fundamental Anos Iniciais e o lócus da pesquisa é uma escola pública municipal da cidade de Salvador que atende essa etapa escolar e o principal critério foi a instituição abraçar a contação de história como recurso ou metodologia. A opção por fazer um recorte com o Ensino Fundamental Anos Iniciais é motivada por minhas próprias vivências, enquanto criança e enquanto mãe de

criança que vivenciou essa transição com a perda do uso do lúdico e da oralidade na passagem da Educação infantil para o Fundamental Anos Iniciais, além de embasada nas ideias de Perrenoud (1995), que argumenta que o modelo de ensino atual, baseado em uma abordagem centrada na transmissão de conteúdos e na avaliação quantitativa do desempenho dos alunos, produzem alunos tarefeiros. Os colaboradores da pesquisa são docentes graduados em Pedagogia e que preferencialmente utilizem essa prática de contação de histórias durante suas aulas. Não houve critério de escolha de gênero.

O local escolhido foi uma escola municipal que fica em São Gonçalo do Retiro, bairro periférico de Salvador que atende atualmente cerca de 34 alunos na Educação Infantil, G4 e G5, e 200 alunos do 1º ao 5º ano (1º e 2º ciclo), possui oito docentes graduados em Pedagogia no quadro e todos com carga horária de 40 horas. Segundo Silene Claro (2021), a escola possui alguns diferenciais, pois

é uma escola que promove, ao mesmo tempo, a inserção das crianças na cultura branca, permitindo o acesso ao saber historicamente acumulado, como também permite que as crianças mantenham intenso contato com as tradições e os ensinamentos dos povos africanos, independentemente das influências religiosas (Claro, 2021, p. 5).

Ainda segundo essa fonte, a escola começou a funcionar em 1978, sob o comando de Maria Stella de Azevedo Santos, a quinta ialorixá do Ilê Axé Opô Afonjá e formada em enfermagem, sendo a única negra da turma, e ela teve como um dos objetivos tornar real o sonho de Mãe Aninha, fundadora do local.

Inicialmente começou em formato de creche, nomeada de Mini Comunidade Obá Biyi para crianças com idade entre 6 meses e 5 anos. Em 1986, a partir de convênios e captação de recursos, surge o prédio da escola, que oferecia cursos de 1ª a 4ª série e a incorporação da unidade à rede municipal ocorreu em 1998. O projeto político-pedagógico (PPP) Irê Ayó, que significa em Iorubá o caminho da alegria, é pautado na cultura e história dos povos afro-brasileiros, e é construído durante a pesquisa da tese de doutorado de Vanda Machado de 2006, sendo essa uma das ações inovadoras dessa escola (Claro, 2021).

A escola segue utilizando o PPP Irê Ayó, mas ele foi revisto pela comunidade escolar em 2021, embora ainda esperando validação da Secretaria Municipal de Educação. Assim, a escola utiliza os mitos africanos como fio condutor para o trabalho pedagógico da escola. Segundo o PPP, (Escola Municipal Eugênia Anna Dos Santos, 2021, p. 20) “o estudo dos mitos da cultura oral e a construção de percursos pedagógicos e transdisciplinares são impulsionados por esses mitos”. Sem dúvidas, esse

olhar diferenciado da utilização da contação como metodologia, mediada pelos mitos africanos, foi relevante para a escolha feita. Logo, pensar a formação desses professores em um *lócus* que traz a contação como premissa básica da construção das questões pedagógicas pareceu-me bastante instigante.

5.2 INSTRUMENTOS/TÉCNICAS/PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

Os dispositivos escolhidos para a produção de informações foram o formulário online (Forms do google) e a entrevista narrativa. A técnica da entrevista narrativa foi idealizada e utilizada pelo sociólogo alemão Fritz Schütze no final da década de 1970 e, no Brasil, foi difundida principalmente pela publicação do artigo de Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2003).

Essa técnica foi escolhida para esta pesquisa por conta de dois pilares fundamentais, o primeiro porque tem como premissa possibilitar total liberdade aos entrevistados para contar suas próprias histórias, de acordo como eles as percebem, pois, uma das principais características desse instrumento é a não interferência do pesquisador. Essa técnica faz o rompimento com o processo rígido, típico de outras entrevistas como as estruturadas e, em alguns casos, das entrevistas semiestruturadas. Uma condução adequada desse tipo de entrevista permite a revelação de histórias de vida, que, a partir das falas discursivas se apresentam como objetos de análise (Ravagnoli, 2018; Jovchelovitch e Bauer, 2003; Silva, Rodrigues e Timóteo, 2022). Ademais, possibilita uma exploração em profundidade e mais livre, o que permite que, no próprio processo, haja uma reflexão a partir de uma questão gerativa, a qual permita um bom desenvolvimento do tema explorado pelo pesquisador, e que necessita encorajar uma narração improvisada, não previamente elaborada (Ravagnoli, 2018).

Já o segundo pilar que norteia esta escolha é o fato de ser uma entrevista em que a narrativa oral é o centro e dá voz aos partícipes e esse ponto é crucial, pois dialoga com as questões da pesquisa que valorizam a oralidade como fonte de conhecimento relevante.

A pesquisa foi dividida em quatro etapas: Primeira etapa → Contato com o *lócus* da pesquisa e convite para adesão das colaboradoras (através do forms); Segunda etapa → Entrevista Narrativa; Terceira etapa → Transcrição, aprovação da transcrição pelas colaboradoras, separação das unidades temáticas de análise a partir das entrevistas narrativas e Quarta etapa → Análise dos resultados.

A primeira etapa foi o contato com a escola e o convite para as colaboradoras aderirem à pesquisa. Nessa etapa, o primeiro passo foi entrar em contato com a escola, através de mensagem de celular com a diretora em exercício e foi marcada uma reunião para alinhar quando enviar o convite para a possível adesão das colaboradoras da pesquisa. No primeiro momento, após breve apresentação da pesquisa, a diretora mostrou-se receptiva. Posteriormente, houve um encontro para conhecer a escola e apresentar o formulário on-line, que foi disponibilizado para a direção, junto com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE⁴), e ela encaminhou para as docentes que se encaixavam no recorte da pesquisa.

Em seguida, as pretendidas colaboradoras responderam ao questionário elaborado no Formulário *Google Forms*. O meio eletrônico foi escolhido como preferencial, por tratar-se de um dispositivo para a triagem inicial dos colaboradores de pesquisa e pela praticidade no processo de produção de informações. O formulário está em apêndice, e apresenta a pesquisa, aborda a existência e necessidade de assinatura do TCLE e possui sete perguntas que buscaram conhecer inicialmente o contato do colaborador com a temática contação de histórias, um pouco de seu contexto socioeconômico e ao final uma pergunta a respeito do desejo de participar da entrevista narrativa. Desse modo, o formulário não foi utilizado para selecionar as colaboradoras e sim um convite para a adesão à pesquisa. Das oito docentes que se encaixavam no perfil da pesquisa, seis responderam ao formulário e cinco aceitaram participar da segunda etapa da pesquisa, a entrevista narrativa.

Na segunda etapa, após a adesão das colaboradoras, foram iniciadas as entrevistas narrativas. Todas as colaboradoras que preencheram o *Forms* e as que aceitaram participar da entrevista narrativa, tiveram seus nomes suprimidos e aparecem como: colaboradora, seguida de numeração, uma exigência do Comitê de Ética de Pesquisa (CEP). O número foi atribuído de acordo com a ordem de resposta do *Forms* e não do dia da entrevista narrativa, pois a marcação da entrevista presencial dependia da disponibilidade da colaboradora e pesquisadora, além de alguns contratempos relacionados à reforma do local da pesquisa.

Assim, os encontros ocorreram na escola em espaços diversificados, o local que inicialmente seria uma sala determinada pela diretora, precisou ser onde tivesse

⁴ Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: 6.781.916 em 23/04/24, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

disponibilidade no momento da entrevista, pois havia restrição de alguns locais já que durante uma parte da pesquisa a escola passou por uma reforma. Duas entrevistas foram nas salas de aula nos horários de atividade dos alunos com outros professores, uma entrevista foi feita no horário de Atividade Complementar (AC) na sala dos professores e duas foram realizadas no refeitório que não estava sendo utilizado.

Assim, durante o primeiro encontro presencial com as colaboradoras, antes do início da entrevista narrativa, foram apresentados os objetivos da pesquisa, acordado o tempo disponível para a entrevista, a explicação de que a qualquer momento a colaboradora poderia se retirar da pesquisa se assim o desejasse e como prevê o TCLE, também foi solicitado verbalmente o consentimento para a gravação e em seguida foi apresentada a questão gerativa elaborada por mim "Quero que você me conte sobre o seu processo de formação como contadora de histórias. Uma boa maneira pra começar seria como surgiu o seu interesse pela contação de histórias, passando por todo seu processo formativo na faculdade e as experiências significativas que contribuíram para o seu desenvolvimento nessa área. Fale sobre as influências, os desafios e o que considera relevante nessa trajetória, como essa prática impacta sua atuação como professora contadora e a sua professoralidade. Você pode levar o tempo que for preciso, incluindo todos os detalhes que considerar importantes". Essa questão gerativa foi o que iniciou a narrativa da colaboradora para a entrevista e foi inspirada em Ferreira Filho (2023). A entrevista narrativa seguiu as etapas recomendadas por Jovchelovitch e Bauer (2003, p. 97), que são:

Preparação: Exploração do campo (leitura de documentos, notas relatos, etc.); Formulação de questões exmanentes (aquelas que refletem intenções do pesquisador, suas formulações e linguagens. As questões exmanentes distinguem-se das imanentes (temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração [...]) **Etapas:** **Etapas 1:** Iniciação Formulação do tópico inicial para a narração. **Etapas 2:** Narração central, não interromper; Somente encorajamento não verbal para continuar a narração; Esperar para os sinais de finalização (coda). **Etapas 3:** Fase de perguntas somente "Que aconteceu então?"; Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo "por quê?". **Etapas 4:** Fala conclusiva, parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo "por quê?"; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Seguindo os pressupostos de Jovchelovitch e Bauer (2003) durante a narração central, a informante não foi interrompida, mas as suas hesitações, silêncios, gestos e o cenário que vai construindo-se a partir da narrativa, tudo que foi relevante foi anotado. Apenas no momento de coda (final da narração) e com paralisação da gravação, é que solicitei que a colaboradora desenvolvesse mais algumas temáticas o que possibilitou

um aprofundamento em algo que gerou dúvidas no momento da entrevista ou que foi pouco explorado pela colaboradora.

Na terceira etapa, a entrevista foi transcrita com o auxílio do transcritor do word e corrigida através da escuta das gravações das entrevistas, após as correções, essas foram enviadas para a apreciação das colaboradoras através de aplicativo de mensagem Whats App. Um novo encontro foi marcado para averiguar se concordavam com o que foi transcrito. O TCLE que já havia sido enviado no *Forms*, via on-line, na primeira etapa, foi entregue impresso para a devida assinatura das colaboradoras, com exceção de uma que tinha realizado assinatura eletrônica após a aprovação da gravação da entrevista da pesquisa.

A quarta etapa consistiu nas análises que foram feitas mediante os resultados do questionário e entrevista narrativa que, em conjunto com os suportes teóricos estudados, compõem a dissertação, que tem por objetivo responder às questões apresentadas neste estudo. O procedimento de análise das narrativas utilizou o viés compreensivo-interpretativo, conforme Souza (2014, p. 43) que afirma:

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

Ferreira Filho (2023, p. 55) afirma que “é nessa interação racional-experiencial-subjetiva que a pesquisa (auto)biográfica procura olhar e perceber o homem em si e em suas relações como o outro e com a natureza.”. Assim, essa análise olha a pessoa como um todo, suas questões sociais, políticas, mas também foca em suas questões emocionais, éticas e afetivas. Todas essas questões me interessam muito principalmente porque as questões subjetivas como emoções e questões afetivas e as questões históricas e sociais se entrelaçam na professoralidade. As análises seguiram 3 tempos, apresentados a seguir:

Tempo I – leitura cruzada “organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo, em seguida avançar na leitura cruzada, observar marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação” (Souza, 2014, p. 43). Esse foi um importante momento para a escuta sensível e o cruzamento do individual e coletivo das narrativas. E como é o momento do cruzamento entre as informações, demanda uma atenção especial, pois é necessário compreender a

partir das narrativas uma ideia geral do grupo das colaboradoras, mas atentar-se para os pontos de individualidade/singularidades com as suas experiências e vivências únicas que contribuem para conseguir separar suas convergências e singularidades dentro do seu processo formativo e CH. Desse modo, essa fase exigiu uma leitura minuciosa e sensível.

Tempo II- constituição das unidades de análise. “O objeto central da análise temática consiste na construção, após a leitura cruzada, das unidades de análise temática.” (Souza, 2014, p. 44). Após uma separação das convergências e singularidades, agrupei as convergências em torno de unidades temáticas que pudessem responder à minha problemática da pesquisa “Como se dá o processo de formação docente como contador de histórias e de que modo essa prática reflete na sua professoralidade?”. É importante ressaltar que as unidades temáticas não nascem anteriormente às análises das entrevistas e sim emergem desse processo, porque elas são categorias pré-determinadas (Souza, 2014).

Ferreira Filho (2023, p. 57) ressalta que dentro da análise compreensivo-interpretativa de Souza (2014) existem duas abordagens de análise: “uma fundamentada nos “princípios deontológicos, na hermenêutica e na fenomenologia” e outra na “análise temática e descritiva”. A primeira foca na análise linguística das narrativas, enquanto a segunda se concentra nas unidades temáticas”. Neste trabalho, opto pela análise temática e descritiva dessas unidades que emergem das leituras das entrevistas, mas não há uma limitação rígida de categorização por compreender que essas unidades temáticas são carregadas de significados subjetivos e, respeitando essas subjetividades, a partir das experiências e vivências das entrevistadas, emergem as convergências e singularidades dessas narrativas.

A partir dos resultados do *forms* e das análises das entrevistas narrativas foram definidas as unidades de análises a partir das convergências e particularidades das colaboradoras. Para efeitos de análise, as informações foram subdivididas em 7 unidades de análise descritiva selecionadas e que são discutidas na seção 6.

Quadro 1: unidades de análise

Seção 6	Unidades de análise descritiva
1	O papel da família no processo formativo do docente-contador
2	A formação a partir do Ensino Básico

3	Os processos formativos inicial e continuado
4	O espaço de trabalho como lugar formativo
5	A compreensão da importância da contação de história na práxis docente
6	A partir de que repertórios e quais suportes uso para contar as histórias?
7	Quem sou eu como contadora de histórias?

Fonte: autora

Tempo III- análise interpretativa-compreensiva – “exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades” (Souza, 2014). É nesse tempo que diante dos dados produzidos pelas colaboradoras, um entrelaçamento com suas vivências e contextos em que estão inseridas que como pesquisadora necessito ter um olhar ético e que consiga apresentar essa voz das colaboradoras de forma mais ética possível.

5.3 PERCURSO FORMATIVO DAS COLABORADORAS

Como mencionado anteriormente, as colaboradoras são nomeadas por numeração. Abaixo um quadro com o percurso formativo formal informado pelas colaboradoras, e que elas consideram mais relevantes para sua formação como educadoras. Esses dados foram informados em um momento diferente da entrevista narrativa.

Quadro 2: Percurso formativo das colaboradoras

Colaboradora 1	Formou-se em Pedagogia em 1998. Trabalha na rede desde 2005. Mestre em Educação e Contemporaneidade e Doutoranda atualmente.
Colaboradora 2	Formada em Pedagogia em 2004. Trabalha na rede desde 2011. Pós-graduações em Educação Especial e Inclusiva, História e Cultura Africana e Alfabetização. Mestre em Educação e Contemporaneidade.
Colaboradora 3	Formada em Pedagogia em 2003. Trabalha na rede desde 2005 e Pós-graduação em Alfabetização.
Colaboradora 4	Formada em Pedagogia em 2000. Trabalha na rede desde 2006. Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva
Colaboradora 5	Formada em Pedagogia há 21 anos. Trabalha na rede há 18 anos. Pós-graduação em psicopedagogia.

Fonte: autora

A partir desse quadro, é possível traçar um perfil do percurso formativo das colaboradoras desta pesquisa, evidenciando que são trajetórias marcadas pela formação acadêmica contínua e pela inserção profissional prolongada na rede pública de ensino.

O fato de que todas possuem especializações e que duas delas são mestres e uma doutoranda em Educação, demonstra um compromisso contínuo com a qualificação e a reflexão sobre a prática pedagógica.

Todas são pedagogas com ampla experiência docente, o que contribui significativamente para experiências diversificadas de docência, logo, a pesquisa dialoga com profissionais que não apenas vivenciam os desafios e as possibilidades da docência, mas que também pensam e reelaboram criticamente a sua professoralidade, a partir de referenciais teóricos, experiências formativas diversas e uma prática extensa.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nessa seção serão apresentados e discutidos os dados produzidos a partir das informações obtidas no *Forms* e entrevistas narrativas e estão organizados em unidades de análises que foram definidas a partir das convergências e particularidades das colaboradoras.

6.1 O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE-CONTADOR

A necessidade de histórias que a criança sente é tão fundamental quanto sua necessidade de comida, e se manifesta da mesma forma que a fome. Conte-me uma história, diz a criança. Conte-me uma história. Conte-me uma história, papai, por favor (Auster, 2004, p. 172).

Dentro da análise das convergências e singularidades, a família emergiu como uma das primeiras recordações no processo de formação das colaboradoras como contadoras de histórias, seja por sua presença significativa na construção de sentidos e referências narrativas, seja pela sua ausência, que, ao invés de representar um vazio, se configura como um elemento simbólico de formação. Apenas a colaboradora 1 não menciona a família nesse processo narrativo, possivelmente porque em sua entrevista narrativa fica claro que uma das maiores influências na sua FD de contadora foi a Escola Básica.

No contexto da CH, a família é um dos primeiros mediadores possíveis desse universo simbólico. Vygotsky (2008) ressalta que a mediação e o processo de desenvolvimento cognitivo se dão por meio de interação social e que essa perpassa por mediadores que, em geral, são adultos. Adicional a esse papel de mediação, a família é uma fonte de afeto e ocupa um papel central na constituição da memória dos adultos, as interações familiares não apenas moldam a forma como a criança percebe o mundo, mas também permanecem como marcas na subjetividade adulta, influenciando seus modos de ser, agir e se relacionar (González Rey, 2012).

Durante as entrevistas, as colaboradoras 2 e 3 apresentam a família como elemento importante na sua constituição de contadora de histórias. Uma menção importante na entrevista da colaboradora 2 foram os aspectos da ancestralidade muito

conectada à ideia de sua constituição como docente-contadora, conforme excerto abaixo:

Colaboradora 2

Minha avó contava muitas histórias, mas não era de forma assim formal, ela contava no cotidiano da vida dela. E se tivesse uma situação de emergência, ela parava....

Ela, parava sempre para contar uma história que envolvesse aquele assunto que era urgente. E dessas histórias sempre, a gente sempre ia tirar uma lição, tá? [...] Ela era lalorixá. Eu acho que era uma herança mesmo, ancestral. Por conta doque pode ser ou não próxima dos griots. Mas, eu acho que é um modo de ser africano, né? De parar para contar para os mais novos histórias e que eram... eram histórias que poderiam ser consideradas mitos ou não e poderia ser algo que aconteceu com alguém que morava perto. Mas era sempre de numa forma encantada

(Entrevista colhida presencialmente, na escola, 24/07/24, 11 h).

Hampâté-Bá dialoga com essa experiência e recordação da colaboradora 2, ao apresentar o papel dos mais velhos na tradição africana. Esses são tidos como fonte de educação e que essa se dá antes de espaços formais, dentro do seio de cada família, com o pai, a mãe ou pessoas mais idosas. “São eles que ministram as primeiras lições da vida, não somente através da experiência, mas por meio de histórias[.]” (2010, p. 183).

A colaboradora 3 apresenta uma experiência em que o acesso a histórias/literatura se dá primordialmente pelos livros e esses são valorados, em especial, na figura de seu pai como um lugar de conhecimento e ascensão social.

Eu sempre fui uma menina leitora desde criança. Meu pai, na minha casa, sempre incentivou, eu e minhas irmãs. Lá em casa tinham muitos livros e eu sempre fui uma leitora ávida.

Meu pai só fez até o sétimo ano do antigo ginásio. Mas meu pai é um homem muito sábio. Ele assim, ele via no processo de estudo uma possibilidade de crescimento.

Meu pai dizia que a gente só se emancipa quando a gente estuda e o conhecimento liberta a gente. E é verdade. Meu pai já naquela época enxergava isso, mas, infelizmente, na minha casa só eu consegui construir esse hábito de leitura. Minhas duas irmãs leem muito pouco, minha mãe só lia fotonovela, mas eu não, eu sempre fui aquela criança que li aquela coleção Vagalume. [...] Então o meu pai, foi e é central nessa questão de incentivar a leitura

(Entrevista colhida presencialmente, na escola, dia 03/07/24, 10 h).

Buscaratto (2020, p. 03) afirma que quando compreende-se que a família contar histórias para seus filhos é importante “criam-se laços de pertencimento entre o adulto e a criança, dando ressignificação à sua infância e proporcionando momentos de vida significativos no ensino e na aprendizagem para todos os envolvidos.”. Scherer (2012) também aponta que a interação ao ouvir histórias com os pais proporcionou o acesso ao letramento, a oportunidade de interação comunicativa e um maior contato afetivo com

seus cuidadores. Sem dúvida, essa troca promove um ganho inestimável não só nas relações afetivas parentais, quanto nos processos formativos de docentes-contadores.

Santos (2013, p. 129) reforça, também, o papel da família como uma recordação recorrente presente nas narrativas compartilhadas pelos colaboradores de sua tese sobre a constituição do/a professor/a-contador, pois esses contadores “apontavam os precursores dessa arte em sua vida, era o irmão quem contava, ou a avó, eram as tias, as professoras e toda sorte de “gente das maravilhas”. Costa (2022, p. 10) destaca no seu processo formativo “que parte importante de nossa formação humana trazemos do convívio familiar, da cultura herdada dos antepassados”. E relata a presença marcante do seu avô como essa fonte de oralidade e muito conhecimento, dados esses que corroboram com a presente pesquisa. Assim, percebe-se que o ambiente familiar aparece como um primeiro espaço de encantamento e de iniciação à prática narrativa, sendo, portanto, crucial na trajetória formativa de docentes-contadores de histórias.

A colaboradora 3, no processo da rememoração, percebe que teve uma outra influência importante na sua trajetória como contadora, mas que só se deu conta ao ressignificar a importância da oralidade a partir de suas experiências de docente.

Eu me lembro na minha rua, minha vizinha, ela contava histórias pra gente. Eu adorava aqueles causos, né, que ela contava geralmente era o caso que tinha alguma coisa de terror que acontecia, apareceu não sei o quê. Eu me lembro só disso na minha infância, mas assim isso era pouco valorizado. Hoje como educador eu via ah quando Rita contava suas histórias lá, eu achava tão bobinha que eu era criança, eu gostava porque sentia medo e depois passava. Mas, hoje o quanto educadora eu já vejo, né? O quanto a gente também cresce sem valorizar essa cultura (Entrevista colhida presencialmente, na escola, dia 03/07/24, 10 h).

Embora a vizinha não seja considerada como um membro da família, promoveu na colaboradora uma autorreflexão a partir dessa rememoração e essa experiência inicialmente vista apenas como entretenimento, proporcionou uma vivência em oralidade que só pode ser valorada e ressignificada após novas experiências da colaboradora ao longo de sua trajetória de contadora. Josso (2010) confirma esse dado ao apontar que a trajetória formativa é marcada por ressignificações ao longo do tempo, o que permitiu a compreensão retrospectiva da relevância dessa experiência. González Rey (2012) também enfatiza que os processos de aprendizagem são atravessados por sentidos subjetivos, já que esse é dinâmico e se transforma à medida que novas experiências são vividas e ressignificadas, como foi no caso com a vizinha.

Além disso, essa compreensão de que a oralidade é algo inferior ou que não produz conhecimento relevante é uma construção da sociedade grafocêntrica, como

aponta Hampâte-Bá (2010), mas que vem sendo desconstruída e ressignificada. Lílian Pacheco (2006, p. 41) também enfatiza a importância de

considerar que o patrimônio cultural é também formado por um tesouro vivo em bens imateriais que são transmitidos oralmente de geração em geração em diversas áreas do conhecimento, não apenas nas artes ou religião. Existe um sistema de educação informal, uma cultura que resiste ao ciclo intergeracional da pobreza e produzindo uma riqueza cultural e identitária no Brasil.

A colaboradora 4 marca essa ausência da família em sua narrativa e em alguns momentos do seu processo de rememoração, parou com um olhar distante e buscou em sua memória essa recordação e narra que: “Não tive referência dos meus pais nem de avós com contação de história. Infelizmente, não tive...” (Entrevista colhida presencialmente, na escola, 05/09/24, 11 h).

A colaboradora 5, não apresenta uma recordação da família como um simbólico relevante na sua trajetória como contadora, mas traz uma recordação que dialoga com outras questões da sua professoralidade que é a escola como um espaço de um conhecimento objetivo, racional e não um espaço de ludicidade e de criatividade. Mas, discuto dentro dessa unidade de análise, pois ela apresenta uma questão relevante em relação ao pai

O meu pai também não me contava...
na casa de meu pai não tinha... (livros) Queria que comprasse aqueles gibis, aquelas coisas, mas era muita gente lá em casa e meu pai não tinha condição. Meu pai trabalhava muito, na verdade. Não teve muita experiência, em relação a esse processo... (contação) É... Muitos filhos? O meu pai gostava muito que a gente estudasse matemática? Então, ele passava muitas contas para a gente fazer. E quando chegava à noite, ele queria que tivesse pronta. Então a gente fazia atividades da escola e era só conta (Entrevista colhida presencialmente, na escola, 21/10/24 , 14 h).

Perrenoud (1995) aponta que muitas vezes a escola é vista como um espaço de tarefas cumulativas, em que o prazer e a criatividade não são vistos como relevantes. Nesse contexto, a família pode ser um agente que reforça essa perspectiva, assim como observado na lembrança da colaboradora. A ênfase e cobrança desse conhecimento matemático reforça a concepção do conhecimento como algo pragmático e que não abre muito espaço para experiências que explorem a imaginação e abstração.

A partir dos dados apresentados a respeito da família no processo formativo Josso (2010) entende que as narrativas são escolhas e que a compreensão dessa trajetória profissional é construída por meio de narrativas que selecionam e ressignificam essas memórias. González Rey (2012) também reconhece que as

trajetórias profissionais são ressignificadas conforme o sujeito revisita suas experiências e reorganiza esses significados. Assim, não mencionar ou apenas demarcar a ausência não necessariamente reflete que essa influência não existiu, mas sim que as memórias são ressignificadas ao longo do tempo e outros elementos emergem como mais significativos para a sua formação como docente-contador.

6.2 A FORMAÇÃO A PARTIR DO ENSINO BÁSICO

A ação de contar histórias deve ser utilizada dentro do espaço escolar, não somente com seu caráter lúdico, muitas vezes exercitado em momentos estanques da prática, mas adentrar a sala de aula, como metodologia que enriquece a prática docente, ao mesmo tempo em que promove conhecimentos e aprendizagens múltiplas (Mateus et al, 2015, p. 66).

Analisando as entrevistas em conjunto com o *Forms*, a Escola Básica aparece em todas as narrativas, apresentando matizes em sua relevância como um agente importante no percurso da FD. Como afirma González Rey (2007) em sua teoria da subjetividade, essa diferença ocorre porque a significação é construída de forma singular e perpassa por vivências, as relações e as condições socioculturais experimentadas, além da forma como essas experiências foram subjetivadas, ou seja, transformada em expressão subjetiva, e isso influencia os sentidos atribuídos para determinadas situações. A escola, sem dúvida, socialmente é um espaço relevante no contato com as histórias quer sejam contadas oralmente ou contadas através do livro, principalmente na Educação Infantil. Os dados extraídos do *Forms* são indicadores socioeconômicos que contribuem para compreender de que forma o acesso à Educação Infantil e às instituições privadas ou públicas impactam na sua formação de docente-leitor.

Quadro 3- Formação Educação Básica das colaboradoras

Colaboradora	Frequentou a Educação Infantil	Ensino fundamental em uma instituição
1	A partir do G4	Pública integralmente
2	A partir do G4	Parte em escola pública e parte em particular
3	Não frequentou	Parte em escola pública e parte em particular
4	Não frequentou	Parte em escola pública e parte em particular
5	Não frequentou	Pública integralmente

Fonte: autora

Com base nos dados analisados, constatou-se que metade das colaboradoras não teve acesso à Educação Infantil. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (1996) estabelece que essa etapa, como fase inicial da educação básica, tem a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando as influências da família e da comunidade. A Emenda Constitucional nº 59, de 2009, modificou a LDB ao tornar obrigatória a Educação Infantil (creche e pré-escola) a partir dos quatro anos de idade. Esse período é fundamental na construção das bases para a trajetória escolar subsequente. Nesse contexto, Vygotsky (2008) argumenta que o desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado à interação social, e é por meio do contato com o lúdico e do ato de brincar que se formam conexões essenciais para o crescimento cognitivo e social ao longo da vida.

A escola, como espaço institucionalizado e socialmente relevante, desempenha um papel central na formação dos indivíduos, sendo orientada por documentos como a BNCC e o Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI). No entanto, a aquisição de conhecimento não se restringe ao ambiente escolar formal; outras formas de aprendizado ocorrem por meio da oralidade, da interação familiar e dos espaços não formais de educação. Dessa forma, a ausência da Educação Infantil não impede o contato com práticas lúdicas, a criatividade e a construção de um repertório de conhecimento sobre o mundo.

No que diz respeito ao percurso educacional no Ensino Fundamental, os dados indicam que metade das colaboradoras estudou tanto em escolas públicas quanto privadas, enquanto duas frequentaram exclusivamente instituições públicas. Alves (1998, 2002) destaca que a formação docente é um processo contínuo, resultante das experiências e dos saberes acumulados ao longo da trajetória de vida, e não apenas a partir da inserção em cursos formais. Ela propõe a noção de espaçotempos, ressaltando que a formação profissional é um percurso dinâmico, marcado por múltiplos momentos e contextos. Da mesma forma, Nóvoa (2009) enfatiza que o desenvolvimento profissional do docente não se restringe a processos formais de aprendizagem, mas também incorpora experiências pessoais e sociais que influenciam a prática pedagógica.

A experiência em escolas públicas, marcada na formação de todas as participantes da pesquisa em algum momento, se revela como um espaço de resistência e vivências particulares, frequentemente permeado por desafios e desigualdades, distinguindo-se das realidades de instituições privadas. A partir dessa premissa, a

colaboradora 1 rompe com o estereótipo da escola pública como espaço de falta e da não oferta de um ambiente propício para contação e fomenta com sua narrativa que, na realidade, a contação precisa é de um espaço em que essa prática pedagógica seja valorizada e estimulada, sem prejuízos de que investimentos sejam direcionados para essa estruturação.

De todas as narrativas a que a escola aprece como mais relevante e como um espaço basilar na sua trajetória de contadora foi a da colaboradora 1.

Eu me recordo e eu sempre gosto de falar. Eu sempre estudei em escola pública. E a minha escola era uma escola grande. [...] Então eu entrei no ICEA no Jardim infantil e terminei o magistério. [...] Tinham espaços de contação de história ou espaço de leitura, né? O Jardim infantil ele tinha o hábito de ter a casinha de bonecas, que a gente podia se travestir do que quisesse. E ali a gente inventava histórias e vivenciava histórias. A gente apresentava histórias, a professora contava histórias. Então a história e a leitura estavam ali. Quando a gente vai para o ensino fundamental 1 hoje, né, que é a primeira série e tal. Eu já eu fui pro Getúlio Vargas, que é uma outra escola do complexo do ICEA, fazia o fundamental 1 e a gente tinha um hábito, a escola tinha uma biblioteca [...] E aí a gente eu lembro que a gente tinha horários, quarta-feira era o meu dia de ir à biblioteca. E eu ficava ansiando para que quarta-feira chegasse para eu ir para a biblioteca, para eu escolher a história que eu ia ler e tal. Então a leitura, essa leitura fantástica, essa leitura por deleite, para mim sempre foi muito bacana. (Entrevista colhida presencialmente, na escola, 15/08/24 , 13 h).

As colaboradoras 3 e 5 apresentam uma convergência em relação às memórias das práticas escolares com a literatura.

Colaboradora 3

Eu lia aqueles, aqueles livros todos, a professora pedia para você preencher aquela ficha e dava 1 trabalho, [...] não me lembro, da professora fazer roda e perguntar como vejo hoje. Eu tive 2 professoras., mais ou menos na oitava série, depois no segundo ano, que ensinava a literatura e ela sempre incentivava “ah leia tal livro.” Assim, dava indicações de leitura que me chamava a atenção. Lima Barreto, ela indicou, é, eu não consigo me lembrar agora.. Ah tem olhai os lírios do campo. Isso me marcou esse livro. Acho que era o primeiro ano quando eu li esse livro e aí pronto. (Entrevista colhida, presencialmente, na escola, 03/07/24, 10 h)

Colaboradora 5

Antigamente, na escola pública não tinha não essa parte de oralidade de história, nem nada era. Eh, ela [a professora] pedia pra gente fazer o quê: conte, botava uma gravura e pedia pra gente contar a história lá. Como a minha oralidade também era um pouquinho precária, eu contava do mesmo jeito aquela história da gravura lá. Mas contar contação mesmo? Eu não. Eu não tive muito contato na minha época, não tinha... foi precário mesmo. Eu não tinha experiência com história. Os professores na época não contavam história para mim. Teve um livro que eu li. Foi Olhai os lírios do Campo. Foi esse livro aí foi marcante. A gente leu e depois o/a professor/a pediu para a gente estar contando uma experiência. Que marcou, ele trabalhou na sala. Eu fui começar a ler mesmo quando eu fui fazer cursinho. Aí eu comecei a ler, aí eu li aqueles livros todos, foi ali que eu comecei a gostar, [...] porque antes disso foi precário demais, viu? Eu te falo, foi mais nas exatas, exatas, exatas. E eu estive na escola técnica também. Na escola técnica era mais

exatas, exatas. (Entrevista colhida, presencialmente, na escola, 21/10/24, 14 h)

A narrativa da colaboradora 5 atenta para o fato de que a oralidade não era vista como um objeto de estudo relevante na escola. As colaboradoras cursaram a maior parte do sua Educação Básica anteriormente à LDB/96. Assim, a oralidade só ganha um status de eixo fundamental no ensino da Língua Portuguesa a partir dos PCN (1997), antes de 1990 não havia uma preocupação dos marcos legais da educação e dos documentos orientadores estabelecerem habilidades específicas para esse eixo. É a partir dos PCN que é atribuída sistematicamente à oralidade a definição de habilidades específicas como escuta ativa e o seu uso em diferentes situações comunicativas. A BNCC apresenta o eixo da Oralidade como

As práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (Brasil, 2018, p. 77).

O ato de contar histórias está dentro desse campo educacional da oralidade, conforme afirma Fonseca (2004, p. 12) que “caracteriza-se como forma não disciplinar e tem por finalidade a formação do ser humano em sua dimensão de sensibilidade, criatividade e criticidade diante da vida.”. Embora a oralidade tenha ganhado mais espaço dentro da Educação Básica nos últimos 20 anos, a contação, como já discutido anteriormente, ainda está muito circunscrita à Educação Infantil e muitas vezes realizada sem planejamento e objetivos definidos o que acaba limitando seu potencial educativo e emancipador.

É interessante observar que nas narrativas das colaboradoras 3 e 5, há um enfoque maior na leitura de livros de literatura, diferente da experiência da colaboradora 1 que apresenta um cenário lúdico, uma roda, efetivamente CH, essa vivência a estimulou a ser uma leitora nos seus anos escolas subsequentes e influenciou sua trajetória como docente-contadora. Essas experiências de contato com docentes-contadores ou docentes que apresentam a literatura em sua prática são partilhadas por Lacerda (2001, p. 221 *apud* Santos 2013), que afirma que sua escolha pela literatura é oriunda, em especial, das aulas de alguns professores: “cada um deles me envolveu em sua própria paixão e arrebatamento peculiar”. Logo, o/a professor/a muitas vezes é esse

modelo que fornece a matéria-prima, as possibilidades e o contato com alguns repertórios que talvez esses estudantes não tivessem em outros espaços.

As colaboradoras 2 e 4, embora tragam uma menção sobre a escola básica, a instituição não tem, dentro das suas narrativas, elementos marcantes a ponto de serem relevantes nas suas escolhas de narrativa.

Colaboradora 2

Eu aprendi a ler já com 7 anos, eu não aprendi a ler na educação infantil, porque eu fiquei muito doente e aí eu fiquei no hospital nesse período e eu aprendi a ler em casa com minha mãe, minha irmã mais velha e para mim foi uma coisa assim fenomenal. Eu me lembro da sensação até hoje que eu queria muitos livros de história infantil.

(Entrevista colhida presencialmente, na escola, 24/07/24, 11 h).

Colaboradora 4

Eu vivi essa experiência em algum momento da minha vida, enquanto estudante na infância, não me recordo.

(Entrevista colhida presencialmente, na escola, 05/09/24, 11 h).

Como observado a partir das falas das colaboradoras 2 e 4, essas narrativas diferem da maioria das participantes. Essa ausência não deve ser compreendida como um apagamento da instituição escolar em si, mas sim como expressão de seus processos subjetivos singulares de rememoração. No caso da colaboradora 2, por exemplo, o processo de alfabetização foi marcado por uma condição de saúde na Educação Infantil , que a afastou da escola, deslocando o eixo da memória e de relevância na sua trajetória de docente-contadora para o ambiente familiar. Já a colaboradora 4 evidencia uma lacuna na lembrança da experiência escolar, o que, sob a perspectiva da subjetividade, pode refletir uma elaboração distinta daquele período, cuja significação não emergiu como relevante na narrativa de si.

É relevante pensar que o espaço institucional independente de quem formará como futuro profissional precisa ter uma preocupação com a formação integral dos sujeitos, isso demanda que a escola vá além da simples transmissão de conteúdo. Como propõe Santos (2013), é fundamental considerar os aspectos afetivos como parte constitutiva do desenvolvimento humano. Assim, a escola deve ser vista não apenas como um espaço de construção do conhecimento, mas também como território de vivências emocionais, socialização e trocas sensíveis. Nesse ambiente, as emoções desempenham um papel formador, auxiliando os estudantes a se perceberem e a se relacionarem com o mundo. Quando a dimensão afetiva é desvalorizada, o processo educativo tende a se tornar mecânico e desumanizado, enfraquecendo o vínculo entre o

saber e a experiência subjetiva dos aprendizes, o que acabou aparecendo em algumas narrativas.

Segundo Josso (2010), ao narrar suas trajetórias, os sujeitos constroem e reconstróem sua identidade, atribuindo novos sentidos às suas experiências passadas. Assim, o que é lembrado ou esquecido, o que é destacado ou silenciado, não é fruto do acaso, mas da dinâmica viva e subjetiva da memória e das emoções que a atravessam e ao revisitar seu passado outras memórias constituem maior valor na sua trajetória.

6.3 O PROCESSO FORMATIVO INICIAL E CONTINUADO

A contação de histórias é um saber experiencial, e, conforme Tardif (2011), os saberes adquiridos pela experiência desempenham um papel crucial na prática docente. Entretanto, a formalização teórica desses conhecimentos contribui para uma reflexão crítica e uma autoformação mais consciente e transformadora. Araújo et al. (2023) corroboram essa ideia e ampliam a discussão ao apontar que essa prática proporciona uma abordagem educacional integral, favorecendo uma visão mais ampla e dialógica sobre o mundo.

O quadro 4 apresenta o tipo de instituição em que ocorreu a trajetória educativa formal das colaboradoras e seu contato com a temática CH em alguma disciplina durante essa formação.

Quadro 4- Formação universitária das colaboradoras

Colaboradora	Graduou-se em uma instituição	Teve alguma disciplina voltada para a contação ou alguma experiência extensionista com essa temática
1	Pública/presencial	Não
2	Pública/presencial	Não
3	Pública/presencial	Não
4	Pública/presencial	Não
5	Pública/ presencial	Não

Fonte: autora

O referido quadro evidencia um dado importante para a compreensão da formação docente das colaboradoras: todas se graduaram em Pedagogia, um dos pré-requisitos para participar da pesquisa, em instituições públicas e na modalidade presencial, o que, em tese, pressupõe uma formação com uma configuração semelhante, em uma instituição mais estruturada, diversificada e articulada às demandas educacionais das escolas básicas, documentos norteadores e legislações. No entanto,

nenhuma delas teve, durante sua graduação, acesso a disciplinas específicas ou experiências extensionistas durante a formação voltadas à CH. Esse dado reforça a ideia de que, embora a prática de contar histórias faça parte de recomendações do PCN, BNCC e do cotidiano escolar, ela ainda ocupa um espaço marginal nos currículos da formação inicial, sendo tratada como uma habilidade essencialmente inata, como refutado por Rubira (2006), ou secundária, e não como um saber pedagógico que demanda estudo, reflexão e sistematização.

Todas as colaboradoras em suas narrativas apontaram a ausência de um estudo formal durante a graduação. Esses dados corroboram com os estudos de Nunes e Pereira (2005), Barbosa (2017), Ferreira (2020) e Doria, Sousa e Silva (2022) que enfatizam a fragilidade da formação inicial em CH, evidenciando lacunas nesse processo formativo e escolhas curriculares que comprometem a FD dentro dessa área.

Colaboradora 1

Quando eu penso, me penso como contadora de história eu não faço uma associação a minha formação universitária. Eu faço associação, a minha vida escolar, e que não deixa de fazer parte da minha formação acadêmica.
(Entrevista colhida presencialmente, na escola, 15/08/24, 13 h).

Colaboradora 2

Eu, enquanto estudante de pedagogia, infelizmente, não tive na minha formação uma matéria, uma disciplina ou momentos que eu pudesse contar histórias.
(Entrevista colhida presencialmente, na escola, 24/07/24, 11 h).

Colaboradora 3

A universidade não, não... pouco vi sobre isso na universidade.
(Entrevista colhida presencialmente, na escola, dia 03/07/24, 10 h).

Colaboradora 4

Não tive esse prazer de ter uma formação também voltada pra contação, não me recordo.. 1 ou 2 disciplinas que trouxe uma referência, mas eu não tive a referência de professores, contadores.
(Entrevista colhida presencialmente, na escola, 05/09/24, 11 h).

Colaboradora 5

Não, não teve disciplina ou curso, não, não durante a graduação.
(Entrevista colhida, presencialmente, na escola, 21/10/24, 14 h)

A colaboradora 1, ao afirmar que sua referência como contadora de histórias se vincula à sua vivência escolar e não à universidade, aponta para uma formação que se constitui para além dos espaços formais, como reforça Nóvoa (1992), ao defender que a constituição da identidade docente se dá por meio de múltiplas experiências, e não apenas pelos currículos universitários.

As colaboradoras 2 e 5 trazem um dado convergente ao lembrar de docentes na graduação que utilizavam a CH em sua metodologia ou tentavam encaixar no currículo algo que remetesse à CH, embora não fosse o foco das disciplinas ministradas.

Colaboradora 2

Eu tive uma disciplina que eu esqueci. Desculpa que eu esqueci o nome. Eu não sei se eram textos literários, se era produção de textos que a professora até meio que tentava tratar de contos e tal, mas era tudo muito conto de fadas. (Entrevista colhida presencialmente, na escola, 24/07/24, 11 h).

Colaboradora 5

Tinha professor que na graduação que era dele mesmo. [...] ele levava até algumas coisas para fazer esse movimento. Ele era engraçado, contava história [...] e fazia os movimentos também com a história, ele fazia gestos. E isso também foi importante na minha na minha contação de história. [...] Eu posso ter feito cursos. É depois alguns cursos que eu participei e que tinha essa contação de história. Mas dentro mesmo da minha graduação, não teve contação [...] Foi depois no meio da faculdade que eu, eu tive esse.. esse contato.

(Entrevista colhida, presencialmente, na escola, 21/10/24, 14 h)

As experiências das colaboradoras 2 e 5, ainda que pontuais, deixam marcas significativas nas suas formações, a ponto de aparecerem em sua trajetória como docente-contadora, ecoando o que Pineau (1988) define como uma formação que se constrói na tessitura das experiências vividas, nos gestos e na memória sensível do cotidiano. Tardif (2011), ao tratar dos saberes da experiência, também destaca que os professores aprendem com os encontros e práticas partilhadas, saberes que, nesse caso, foram transmitidos não apenas pelo conteúdo formal, mas por meio de modos de ser e ensinar dos referidos docentes da graduação.

Colaboradora 2

eu não tive essa formação, mas eu era muito curiosaEu buscava muito saber sobre ...sobre... é questões de psicanálise e contos de fada. Eu me lembro que na época a gente até estudou um livro que tinha esse título. Na UNEB eu fiz mestrado voltado para a construção de identidade de meninas negras em territórios africanos e era muito difícil falar de identidade sem tocar na literatura, porque eu acho que o fantástico, a questão do encanto, é a linguagem que chega mais próxima das crianças. E é os conteúdos que que viam os livros não eram conteúdos que que davam conta dessa necessidade de construção de identidade.

(Entrevista colhida presencialmente, na escola, 24/07/24, 11 h).

Colaboradora 3

Com o passar do tempo, eu fui estudando, fazendo minha autoformação, buscando cursos pela internet, pagando cursos .

(Entrevista colhida presencialmente, na escola, dia 03/07/24, 10 h).

Colaboradora 4

Eu não me lembro assim do período que eu estou 18 anos na rede, de eu ter tido uma formação para a contação de histórias. Nem a rede trouxe assim para nossa prática, nem a importância disso, sabe? Promovendo eventos, cursos... Não lembro. Então isso me faz falta também. Sabe essa, essa

formação. Essa formação continuada dentro não é do que eles propõem de ter lá. Não é um recorte também para isso? Não tive em todas as formações esse.... esse período que eu estou na rede.

Eu nunca trabalhei na educação infantil, então eu não tenho nem como informar se para educação infantil tem uma formação para contação. Mas assim, eu imagino que se tiver eles deem prioridade para educação infantil.

(Entrevista colhida presencialmente, na escola, 05/09/24, 11 h).

Colaboradora 5

Na formação, principalmente da Educação Infantil, ela sempre conta alguma historinha daqueles livros mesmo, entendeu? Desses que vem para cá. Elas contam e no final, tem aquela musiquinha relacionada também, às vezes levam algumas coisas assim relacionadas à infância e tal e colocam lá, aí pede para a gente também ver se tem alguma coisa ali com está relacionado com a infância. Isso também facilita, não é? Ainda mais para mim que não tive esse contato na infância, então.

(Entrevista colhida, presencialmente, na escola, 21/10/24, 14 h)

É possível considerar, na fala da colaboradora 2, que, apesar da ausência de uma disciplina específica, ela buscou caminhos próprios de formação, inclusive através do interesse pela psicanálise e pelos contos de fadas. Sua busca pessoal e formação continuada confirmam o que Tardif (2011) afirma: que professores constroem seus saberes por meio da prática de forma singular, a partir da experiência e de seu percurso pessoal. Esse dado apresentado pelas colaboradoras convergem com a análise de Doria *et al.* (2023), ao apontar que os estudantes que relataram o contato com a temática da contação de histórias durante a formação inicial evidenciaram uma experiência muito mais pautada na ação individual de um ou outro/a professor/a, o que configura a ausência de uma sistematização curricular que aproxime os futuros docentes de estratégias narrativas e estudo de repertórios. Assim, as lembranças das colaboradoras revelam não apenas uma carência institucional, mas também que há um potencial formativo a partir de práticas docentes, mesmo quando isoladas.

A colaboradora 4 destaca, além de questões em relação à formação inicial, uma deficiência na formação continuada que contemple os componentes de CH, o que revela não apenas uma negligência institucional, mas também uma falha significativa na estrutura formativa oferecida pela Rede para os profissionais do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Sua fala evidencia como essa dimensão ainda não é plenamente reconhecida como parte essencial da construção pedagógica docente do Ensino Fundamental Anos Iniciais, sendo frequentemente tratada como algo secundário ou de menor relevância no contexto da formação profissional. Já a colaboradora 5, que também trabalha na Educação Infantil, relata FD a partir das formações da rede, mas sempre relacionadas aos livros que são enviados para as instituições e atrelados a um trabalho com música. A colaboradora 3 salienta a importância do processo de

autoformação e a busca por outras fontes de conhecimento que não são oriundas do trabalho ou da formação inicial, como a busca de cursos de extensão.

Esses dados demonstram que, muitas vezes, o contato com a CH de modo mais aprofundado não ocorre por meio de uma disciplina formal na graduação em Pedagogia, mas sim através de formações oferecidas pela própria rede, por projetos de extensão universitária ou cursos de extensão.

Diante do reconhecimento do valor da CH por parte das colaboradoras, mas da ausência de um ensino formal estruturado sobre o tema, torna-se relevante questionar os critérios utilizados na seleção dos conteúdos curriculares. Araújo et al. (2023) argumentam que os currículos ainda refletem uma perspectiva hegemônica, privilegiando conhecimentos associados a classes sociais de maior prestígio. Macedo (2007, p. 50) reforça essa questão ao defender que os currículos devem estar abertos às diferenças e desigualdades da sociedade, evitando a homogeneização das culturas e dos interesses sociais. Gomes (2012, p.102) alerta que um dos grandes desafios da educação escolar é a descolonização desses currículos.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

No entanto, essa tarefa não pode se restringir à escola básica, pois os currículos universitários também reproduzem essa estrutura excludente e, por consequência, influenciam diretamente as formações docentes iniciais. Assim, ao permanecerem alheios aos saberes territoriais, culturais e orais das comunidades, os cursos de licenciatura contribuem para a manutenção de uma prática pedagógica distante da realidade dos sujeitos que compõem a escola pública.

Como a contação de histórias se insere no campo da oralidade, muitas vezes é negligenciada no ensino formal, sendo considerada um saber de menor prestígio em sociedades letradas. Essa visão, no entanto, é contestada por diversos estudiosos, entre eles Hampâté Bâ (2010, p. 169), que enfatiza a riqueza da tradição oral africana, descrevendo-a não apenas como um repositório de mitos e lendas, mas como "uma verdadeira escola de vida", abrangendo religião, conhecimento, ciência, arte, história e práticas culturais profundamente enraizadas na experiência cotidiana.

Desse modo, a formação em nível superior, especialmente aquela voltada à preparação de profissionais da docência, deve reconhecer, como propõe Santos (2013) e outros estudiosos, o papel fundamental das narrativas no processo formativo do educador. As narrativas, além de contribuírem para a constituição das subjetividades, possibilitam ao sujeito acesso a outras formas de saber, incluindo a valorização da cultura popular como ponto de partida para múltiplas aprendizagens e isso contribui para uma formação mais integral desse docente-contador.

6.4 O ESPAÇO DE TRABALHO COMO LUGAR FORMATIVO

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações (Moita *apud* Machado, 2013, p. 28).

A teoria tripolar de formação, conforme discutida por Pineau (1988), integra as dimensões de autoformação, heteroformação e ecoformação, que ajudam a explicar o papel fundamental do ambiente de trabalho na formação docente contínua. A autoformação remete ao processo pessoal de construção de conhecimento, em que o docente é o protagonista. Já a heteroformação enfoca a socialização e a troca de saberes com outros indivíduos e a cultura escolar, enquanto a ecoformação sublinha a influência do contexto físico e social, ou seja, o ambiente da escola, sobre o processo formativo.

Pensando nessa tríade que se interligam dentro da FD em CH, sem dúvida, o espaço escolar apareceu como uma convergência em todas as narrativas das colaboradoras.

Colaboradora 1

A escola como um território importante de formação. O projeto da escola estimula o uso do mito.
(Entrevista colhida presencialmente, na escola, 15/08/24 , 13 h).

Colaboradora 2

Então é o objetivo da construção da escola aqui, inicialmente, que não era nada muito formal, era como se fosse um segundo Tempo, mas era encenação dos mitos. Então as crianças, elas vinham no segundo tempo e tinham todo o processo. Aprendiam o Iorubá É... Faziam as fantasias, tinham as professoras que faziam . E tinha as encenações. Então a escola começa assim aí, depois foi, é ter entrou em convênio com a Secretaria de educação do estado, aí depois com o município. E aí vem o trabalho de Vanda.
a contação do mestre Didi lá, na década de 1970 [...] eu percebi existiam as influências muito fortes do território, existia influência do fazer pedagógico de anos anteriores. [...] eu percebi que existia um lugar em que os conteúdos, que a gente ficava brigando lá fora para que entrassem no currículo. Aqui era muito tranquilo, fazia parte.
(Entrevista colhida presencialmente, na escola, 24/07/24, 11 h).

Colaboradora 3

Quando eu cheguei aqui no terreiro eu percebi que não era só aprender algo, era também desenvolver o gosto pela leitura.

É pessoal, porque já tinha biblioteca da escola e tinha muitos títulos, porque se eu trabalho numa escola que é dita como uma escola afro-brasileira, né? Africana é qual a perspectiva que eles enxergarem aqui na escola, né? [...] Aqui na escola é assim, se eu tiver trabalhando com algum tema ou eu quero estudar, e esse livro não tem para mim, eu compro esse livro, eu compro esse livro, eu vou ler esse livro, eu vou trocar com a coordenadora, vou trocar com os colegas que se identificam com leitura também, que fazem mais ou menos um trabalho parecido com o que eu penso em fazer. A gente já teve um Griot Dudu também fazia esse trabalho de contação de história, isso também. E isso deu experiência para a gente, deu ser olhada dessa vivência. Eu percebo quando a gente vai para casa de xangô, a varanda onde a gente vai para frente da escola. Geralmente a gente entra a autoformação entre nós. A gente lê um livro, comenta com a outra e acaba passando essa experiência, fazendo a troca.[..]

(Entrevista colhida presencialmente, na escola, dia 03/07/24, 10 h).

Contadora 4

Em outra escola particular que eu trabalhei por 10 anos, tinha professores que eram bons contadores e tinham também os projetos que a gente recebia convidados para fazer a contação para as crianças em alguma data, algum evento, finalização de projetos. Então eu tinha, eu tive essa referência e tinha uma coordenadora na época . E aí a gente quando chega nessa escola que estou hoje, a gente vê que é realmente esse espaço diferenciado, a gente vê que é diferente de tudo que eu vivi na rede, eu estou há 18 anos na rede. Então, não é que não tinha uma preocupação com as relações étnicas raciais nas outras escolas, mas aqui a gente vive isso no cotidiano. Você vê que você precisa também correr atrás de algumas coisas que te faltam para dar conta disso. Então estou estudando muito sobre as relações étnicas, a equipe é que colabora muito, que a gente tem que estar discutindo. E aqui a literatura, e eu falo livros mesmo, é muito forte. A gente recebeu uma biblioteca, não sei se você sabe, e que a gente tem assim uma acervo riquíssimo, que trata da questão das relações éticas. Personagens já parece personagens negros, né? E traz uma as temáticas voltadas também para isso. Então a gente começa a mergulhar mesmo. Aprender a estudar também, entendeu? A criar possibilidades. E é isso, é, é. É uma formação mesmo. Está aqui. Eu acho que é uma formação também. Imagina. A gente vai se formando *in loco*.

(Entrevista colhida presencialmente, na escola, 05/09/24, 11 h).

Colaboradora 5

Então eu fui meio, meio, fui adquirindo através da do ambiente, meio, da da ... necessidade que eu via que meus alunos precisavam mesmo de ouvir história, a contação mesmo foi mais depois mesmo que eu, que eu comecei a trabalhar. Foi que eu tive esse contato com essa parte da contação da história. E a vontade, a vontade também surgiu daí. Da necessidade das crianças, que na minha infância foi precário, foi força de vontade mesmo. A gente vê os livros, chega muito livro de contação de história. E a gente vê a vontade das outras professoras também. A gente se reúne para conversar e tal. E o ambiente favorável a partir desse retorno que nos dá. Desse material, que chega. Chega muito livro mesmo. Isso aí a gente não pode se queixar. Material tem. Outro ponto nesse processo leitura e discussão com as colegas é quando a gente vai com essas formações também. A gente vê muito também lá elas passaram a coisa legais pra gente, mas elas dão dicas também de como trabalhar essa leitura, então a gente aprende muito também nessas formações, é? Sabendo que eu estou fazendo de educação infantil é muito legal, a do primeiro ano também.

(Entrevista colhida, presencialmente, na escola, 21/10/24, 14 h) .

Segundo Nóvoa (2009 a), a formação docente não ocorre de maneira linear, mas, sim, como um processo dinâmico e contextualizado ao longo da carreira, sendo moldado por suas vivências cotidianas no ambiente escolar, como bem pontuado por todas as colaboradoras. O autor destaca que, em sua prática, os docentes são influenciados diretamente pelas condições de trabalho, pelos desafios da escola e pela interação constante com seus colegas e estudantes. Nesse sentido, o ambiente de trabalho se torna um espaço de formação contínua e constante, não apenas no aspecto técnico da prática pedagógica, mas também em relação aos saberes contextuais e sociais.

As colaboradoras 4 e 5 corroboram esses achados de Nóvoa (2009a), ao apresentarem que mesmo não tendo uma experiência vívida de CH na família, graduação, pós-graduação, a CH no espaço de trabalho e a troca com as colegas e estudantes contribuíram na sua trajetória de forma relevante.

Por sua vez, Nilda Alves (2001), ao destacar os “espaçotempos”⁵ da escola como produtores de experiências, afetos e modos de ser docente explica como as relações interpessoais e os ambientes educacionais são formadores e configuradores da prática docente e isso permite compreender que as marcas da docência não são exclusivamente individuais, mas resultam de entrelaçamentos com o coletivo e com o cotidiano institucional. Assim a autora dialoga com as narrativas das colaboradoras, principalmente das colaboradoras 3, 4 e 5, ao enfatizar que o contexto escolar se torna não apenas um espaço de ensino, mas um elemento que pode, de forma significativa, redefinir as práticas dos professores e as concepções que estes têm sobre sua profissão. Portanto, o ambiente escolar, com suas particularidades, exerce uma influência direta sobre a formação do docente, propiciando tanto a ecoformação quanto a construção da professoralidade. Dominicé (1988) também contribui para essa discussão ao enfatizar que as práticas pedagógicas não são apenas formas de ensino, mas também são moldadas pelas condições do ambiente e pelas relações de trabalho que se estabelecem no interior da escola.

Outro ponto importante é o espaço que as instituições escolares reservam para a oralidade. Alguns dispositivos legais como a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, os PCN que apresentam o eixo oralidade e a normativa da BNCC que orienta práticas pedagógicas

⁵ A autora Nilda Alves adota a ideia de escrever as duas palavras juntas porque acredita que há um sentido novo e múltiplo quando estão contiguas.

que valorizem a diversidade cultural, o protagonismo dos estudantes e os saberes construídos pela oralidade, pilar das tradições africanas e indígenas, quando bem efetivamente aplicados, contribuem na construção de um espaço institucional que estimula a prática da CH.

As colaboradoras também enfatizam como a experiência do espaço escolar, do território, contribui na sua formação, principalmente na relação com a oralidade. Gomes (2018) destaca que os territórios, com suas práticas culturais, histórias e saberes locais, são fontes legítimas de conhecimento que devem ser incorporadas à formação docente. Assim, pensar os territórios como espaços formativos é essencial na construção de uma educação emancipadora e ao se integrar esses elementos na FD, promove-se uma educação mais contextualizada e comprometida com a transformação social.

O lócus dessa pesquisa mostra que essa é uma instituição que tem como base na sua estrutura a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas e para além do simples cumprimento legal, traz em seu PPP um espaço importante e relevante para os mitos africanos, o que fomenta a prática da CH como metodologia, como enfatizado pelas colaboradoras 1, 2, 3. A colaboradora 4 expõe, também, que teve outra experiência de CH em uma escola particular que valoriza um olhar multidisciplinar e com múltiplas experiências.

Nesse sentido, conforme aponta Pineau (1988), a FD é atravessada por experiências singulares que se constroem no fazer cotidiano e nos espaços em que a prática adquire intencionalidade e significado. Assim, quando o projeto político-pedagógico da escola incorpora a oralidade como uma prática estruturante a CH passa a ocupar um lugar importante na práxis docente e na sua formação em serviço, promovendo o reconhecimento de saberes e subjetividades. Independentemente da natureza da instituição, seja ela pública ou privada. Quando há um compromisso institucional com a valorização da oralidade e da diversidade cultural, a CH se efetiva como prática pedagógica presente.

6.5. A COMPREENSÃO DA IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA PRÁXIS DOCENTE

As falas das colaboradoras evidenciam compreensões diversas sobre o valor da contação de histórias no exercício da docência, revelando tanto sua potência formativa quanto suas limitações no contexto escolar. Para algumas, o ato de contar histórias é

compreendido como estratégia de aproximação afetiva e promoção da escuta ativa “Geralmente eu uso a contação de histórias como via de entrada na temática a ser trabalhada e como caminho para criar a experiência reflexiva com os estudantes para que leciono.” (Colaboradora 1, *Forms*) para a colaboradora 4, no *Forms*, foi informado que “Me apoio mais no suporte (livro) mas eventualmente lanço mão da contação”, mostrando que ela tem uma compreensão da diferença entre a CH e a leitura de livros, mas compreende que esse uso é relevante no processo educativo.

Essa diversidade de sentidos atribuídos ao mesmo objeto, a CH, pode ser compreendida a partir da teoria da subjetividade de González Rey (2007), ao destacar que o sentido subjetivo não é dado de forma estática, mas construído nas relações históricas e sociais que o sujeito estabelece com o mundo. Assim, a prática de contar histórias, nesse contexto, adquire significados singulares conforme as trajetórias formativas e a cultura de trabalho de cada docente. Esse entendimento também é ampliado por Josso (2004), que afirma que os saberes docentes são também frutos de histórias de vida, constituindo formas de compreender e se localizar dentro desse percurso como docente. Isso pode ser observado quando as colaboradoras 1 e 2 partilham em suas narrativas as informações que se seguem, resgatando elementos biográficos, como a ancestralidade, o valor à cultura dos povos originários e africanos e que atravessam e sustentam suas práxis.

Colaboradora 1

O maior legado da contação de histórias é a gente entender a diversidade do outro.[...] é um entendimento do tempo, uma prática intrínseca da compreensão de mundo de alguns povos como africanos e originários. (Entrevista colhida presencialmente, na escola, 15/08/24 , 13 h).

Colaboradora 2

Vejo a literatura infantil como uma ferramenta importante para auxiliar a criança na construção de uma identidade negra afirmativa. (Entrevista colhida presencialmente, na escola, 24/07/24, 11 h).

A colaboradora 2, ao apresentar a CH como experiência estética e também política, dialoga com Gomes (2012) que ressalta como é importante repensar o currículo escolar a partir de práticas culturais que historicamente foram marginalizadas. Além disso, Gomes (2003) destaca que a escola exerce um papel decisivo na formação das identidades, podendo tanto promover o reconhecimento positivo da cultura negra quanto contribuir para sua negação e marginalização. Nesse sentido, a contação de histórias emerge como uma ferramenta potente para fortalecer uma identidade negra valorizada, contribuindo para a construção de narrativas afirmativas no espaço escolar. Logo, a CH quando desafia apenas a lógica utilitarista dos conteúdos, abre espaço para uma

educação mais sensível, relacional e inclusiva. A colaboradora 3, no *Forms*, apresenta a CH como um recurso de múltiplos objetivos

“[uso] a literatura infanto juvenil em diversos momentos da minha prática pedagógica e com diversos objetivos. Em momentos de leitura deleite para despertar e construir o hábito e prazer de ler, como disparador para estudar alguma temática. Como suporte para falar sobre sentimentos e convivência. Enfim ela aparece em vários momentos da minha prática pedagógica.”

Colaboradora 3

É na forma de enxergar o mundo mesmo, de trazer o aluno, mais próximo de mim, de perceber que o conhecimento é vivo, né? Ele é vivo, ele está aí, ele pode acessar isso e trazer o encantamento que a escola precisa ter.
(Entrevista colhida presencialmente, na escola, dia 03/07/24, 10 h).

Freire (1996) também contribui para essa reflexão ao afirmar que ensinar exige corporeificação da palavra e respeito aos saberes dos educandos e do seu entorno. Ademais, o docente ao reconhecer a CH como relevante em sua prática promove um ambiente em que o conhecimento pode emergir da oralidade e compreende a imaginação e o afeto como elementos constitutivos relevantes da educação.

Todas as colaboradoras trazem o reconhecimento pelas docentes participantes como uma estratégia pedagógica que mobiliza sentidos, afetos e aprendizagens. As colaboradoras 4 e 5 evidenciam, também, como o envolvimento das crianças diante das narrativas orais gera um retorno emocional imediato para o educador, ao mesmo tempo em que alimenta a construção do conhecimento e da imaginação e observa-se por suas narrativas, o quanto a contação é vivenciada como uma experiência transformadora para ambos os lados.

Colaboradora 4

Criança gosta de história, seja no livro, seja contando[.] Acho que a contação é um recurso importante para a sala de aula, mexe com a imaginação para não ter ali ilustração.
(Entrevista colhida presencialmente, na escola, 05/09/24, 11 h).

Colaboradora 5

A gente ganha em ver a carinha das crianças, aquele retorno, aquela. É aquela alegria. E a gente tem que estar no caminho certo, que está fazendo algo encantador para eles, algo importante. Esse é o.. O que eu ganho é o..É o retorno, né, que eles dão? E o aprendizado também, que é que a gente está lendo, a gente está ouvindo, a gente está aprendendo
(Entrevista colhida, presencialmente, na escola, 21/10/24, 14 h)

Desse modo, o entendimento das informações produzidas dialoga com Sisto (2001) que reforça a ideia de que contar histórias não é apenas repetir palavras, mas produzir sentido e presença. Para Coelho (2000), esse processo de encantamento é também uma via para o desenvolvimento de uma leitura de fruição e da formação leitora, papel fundamental da escola, muitas vezes negligenciado diante das exigências

curriculares conteudistas. Nesse mesmo campo de reflexão, Machado (2004) lembra que a narrativa oral permite o trânsito entre o mundo do imaginário e o da experiência concreta, favorecendo a formação integral do/a aluno/a. Isso evidencia que a prática da contação pode ser compreendida como um espaço importante de aprendizagem mútua: o/a professor/a ensina e aprende, constrói e reconstrói sua prática a partir do encontro com as histórias e os educandos.

6.6 REPERTÓRIOS E SUPORTES PARA CONTAR AS HISTÓRIAS

Os repertórios e suportes utilizados para a CH possuem uma relação com a professoralidade da docente-contadora. Essa relação entre o que se conta e como se conta que se revelam aspectos da subjetividade construída socialmente, conforme propõe González Rey (2005). Os sentidos produzidos nessa prática pedagógica não são apenas respostas instrumentais a uma técnica, mas formas complexas de constituir-se como docente-contadora, mediadora e encantadora através das palavras nesse espaço institucional. Por vivermos imersos em uma cultura escrita, a literatura foi muitas vezes mencionada como fonte de conhecimento, mas o espaço onde atuam e as experiências individuais familiares têm uma forte influência na utilização da oralidade como fonte de repertório na CH.

Colaboradora 1

os mitos são muito importantes, porque são referência do que o nosso antepassado sempre constituiu como forma de ajudar, que é contando história. [...] Utilizo mitos e livros para as rodas que geram novas histórias com os alunos (Entrevista colhida presencialmente, na escola, 15/08/24 , 13 h).

Colaboradora 2

Os livros eu inicialmente eu usava Ruth Rocha, contos de fadas, depois fui mudando e conhecendo obras que tratassem a identidade negra de forma não caricata. Quando é que o livro, o livro é suporte, mas nunca fica só nisso, não tenho como trabalhar na criança pequena e ficar só no livro. Também tenho como referência a oralidade através da minha avó e o terreiro. O livro, não, eu uso como suporte, mas também tem as histórias dos mitos, mas os mitos não têm o livro do mito. Vanda compilou alguns mitos [...]uma outra coisa, como são crianças de 7 anos, precisam muito da questão da imagem. Então eu vou apresentar no vídeo no *youtube* (Entrevista colhida presencialmente, na escola, 24/07/24, 11 h).

Colaboradora 3

Eu primeiro preciso, eu aprendo essa história, vou buscar onde ela está, a fonte, vou ver com os mais velhos aqui no terreiro, conversar, Dona Tutuca a própria Irá que é a diretora da escola, e aí eu vou também me afetando com essa história. E aí conto com os meninos (Entrevista colhida presencialmente, na escola, dia 03/07/24, 10 h).

Colaboradora 4

O ano escolar que trabalho a gente tem um objetivo maior, que é alfabetização aqui, né? Então o livro vem também como esses recursos de você ser o modelo para a criança, modelo de leitor. E aí você traz referências de vários autores. Olha como esse autor escreve, tá? Um trecho da história investiga a capa do livro. Tem todo um trabalho voltado para esse material. Entendo que o livro que diferente da contação, a contação vai trabalhar a oralidade e a gente vai trabalhar a questão cultural, porque a oralidade faz parte, né? Da nossas, nossas centralidade (Entrevista colhida presencialmente, na escola, 05/09/24, 11 h).

Colaboradora 5

faço uma leitura nos livros que eu tenho que planejar em cima e faço aquele planejamento. Eu já peguei 2 livros relacionados com que quero trabalhar, já fiz uma leitura prévia, já estou com um terceiro ali. Eu vou fazer uma leitura planejo e depois tento passar o melhor possível para eles (Entrevista colhida, presencialmente, na escola, 21/10/24, 14 h).

A pluralidade dos repertórios aparece na fala da Colaboradora 1, que mescla mitos e livros como fonte de repertório de sua prática, mostrando que a construção de repertórios não é excludente, mas integrada. A colaboradora também sempre enfatiza na sua narrativa o quanto estar na biblioteca quando era criança e jovem era algo estimulante e isso é parte do seu repertório de vida que se integra a sua subjetividade docente. É relevante, mencionar que o mito, enquanto narrativa fundadora e coletiva, conecta-se com a proposta de Ferreira (2020), para quem contar histórias vai além do estímulo à leitura, é também forma de preservar saberes humanos e históricos por meio da oralidade.

A Colaboradora 4, por exemplo, insere o livro como elemento estruturante da sua prática e repertório, articulando a leitura à alfabetização: “o livro vem também como esses recursos de você ser o modelo para a criança, modelo de leitor”. Sua prática ilustra o que Silva (2014) aponta sobre a mediação de histórias via suporte escrito: há uma proposta de formação do leitor que, embora não se confunda com a contação, enriquece-se ao se fazer modelo de leitura. A leitura, nesse caso, serve de ponte para a cultura escrita, que é um valor importante dentro do percurso escolar, mas não pode excluir a oralidade como um espaço legítimo de conhecimento e como forma de produção de conhecimento. Por atuar no primeiro ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, ano marcado por exigências curriculares voltadas à aquisição da leitura e da escrita, sua prática parece atravessada por pressões institucionais e de formação docente que valorizam o livro como suporte legitimado pela escola formal, apresentando um tensionamento em que o sujeito docente lida com sentidos próprios, mas também precisa negociar com expectativas externas que incidem sobre sua prática.

Por outro lado, colaboradoras como a 2 e a 3 evidenciam o peso da oralidade como repertório principal. A Colaboradora 2 articula sua prática com elementos da memória ancestral, ao rememorar a importância de sua avó no seu repertório. Tal abordagem encontra eco em Santos (2013), que defende que os repertórios do contador muitas vezes vêm de fontes afetivas e ancestrais. Essa dimensão também é visível na fala da Colaboradora 3, que aprende as histórias “com os mais velhos do terreiro”, demonstrando uma busca ativa por saberes comunitários e uma valorização do espaço institucional como produtora de conhecimento e que contribui para seu repertório. A colaboradora 2, salienta um outro tipo de suporte como o uso de vídeos do YouTube como possibilidade complementar à CH, Busatto (2007), atenta que a contação no século XXI amplia seus contornos ao dialogar com os recursos tecnológicos, não como substituição da oralidade, mas como forma de potencializar algumas experiências narrativas, especialmente diante de algumas demandas das infâncias contemporâneas.

Portanto, é possível afirmar que a professoralidade das docentes-contadoras se constitui por meio de configurações subjetivas que integram diferentes fontes simbólicas de repertório como livros, mitos, memória familiar, vivências comunitárias e diferentes suportes para contar essas histórias como o livro, a oralidade (que conceitualmente é o que se considera CH) e vídeos.

6.7 QUEM SOU EU COMO CONTADORA DE HISTÓRIAS?

Compreender sua professoralidade como docente-contadora ultrapassa o campo restrito da profissionalidade institucionalizada, pois esta está ligada à concepção da formação inicial e continuada do/a professor/a, alinhado a sua identidade profissional e relação com o cenário acadêmico (Sacristán e Ángel Gómez, 1995). Já a noção de professoralidade, como propõe Pereira (1996), amplia essa compreensão ao conceber o docente como um sujeito ético, estético e político, em constante elaboração de si mesmo. A profissionalidade, assim, se expande para uma professoralidade que é feita também de memória, de escuta, de emoção e de histórias que não apenas se contam, mas se vivem e se fazem e refazem na sua atuação.

É nesse lugar de atravessamentos que emerge a subjetividade como eixo central dessa constituição docente. Para González Rey (2007), a subjetividade não pode ser pensada apenas como um reflexo de fatores externos, mas como um sistema simbólico-emocional que organiza as experiências de maneira singular. Nessa perspectiva, ser

docente-contadora de histórias é construir sentidos subjetivos que se atualizam nas vivências cotidianas com a palavra, com a experiência com o outro e consigo mesma. Esses sentidos subjetivos, como afirma o autor, são produzidos não de forma linear, mas como resultado de uma complexa rede de acontecimentos que se entrelaçam em configurações subjetivas únicas, ou seja, modos singulares de organizar o vivido. Como destaca Mitjans Martinez (2005) colaboradora de González Rey, compreende que a subjetividade é simultaneamente social e individual, sendo constituída na relação entre os sujeitos e os contextos sociais nos quais estão inseridos. Não é possível, portanto, analisar a subjetividade de forma isolada ou descolada das experiências coletivas que atravessam os indivíduos. Essa concepção amplia a compreensão da professoralidade ao evidenciar que ela se constrói em meio a processos subjetivos marcados por trajetórias singulares, interações e sentidos produzidos nas práticas cotidianas. Nessa perspectiva, a constituição da professoralidade não pode ser reduzida a aspectos técnico-formativos, mas deve considerar os modos singulares com que cada docente elabora suas experiências e se posiciona frente ao mundo, compondo sua forma de ser e agir nesse percurso continuum como docente-contador.

Diante do processo de professoralidade de docente-contador, todas as colaboradoras afirmaram utilizar a contação em sua prática. Um ponto que apareceu convergente nas narrativas das colaboradoras 2, 4 e 5 foi a sua não identificação com uma ideia pré-estabelecida de um docente-contador. Santos (2013, p.) desconstrói essa ideia de um modelo único de docente-contador ao afirmar que “ser contador é um ofício plural [...] essa percepção é educativa, porque propicia a esse “aprendente” a compreensão de que pessoas com histórias singulares também merecem expressar suas singularidades.”.

Colaboradora 2

Eu acho que eu não sou uma boa contadora de história, mas eu vejo o encanto na literatura. Tem a coisa da encenação, eu não faço muito isso, então eu digo que eu não sou uma boa contadora nesse sentido. Eu dou muita importância, mas eu não, eu não aprendi a contar. [...] Eu não, não acho, não acredito que a gente tenha que ter uma técnica assim. Mas é que eu não uso muitos elementos para, por exemplo, para contar história. Eu não sei se é por conta da minha rotina, que é exaustiva de trabalho. Eu estou falando do meu, do meu fazer profissional. Pensei e eu seleciono as atividades e os textos. E nem sempre eu tenho condição de trazer elementos que são importantes para as crianças para ajudar na contação da história. Então eu uso muito minha voz, a entonação da voz e pouquíssimos elementos fantásticos entende. E eu acho que isso é uma limitação, porque eu vejo os contadores de história com recursos... (Entrevista colhida presencialmente, na escola, 24/07/24, 11 h).

Colaboradora 4

Me apoio mais no suporte (livro) mas eventualmente lanço mão da contação. Na minha trajetória eu não tenho essa prática da contação. Na hora de pensar se eu sou contadora, eu não pensei no porquê, mas porque que eu não tenho essa prática, né? Porque foi uma coisa informal e aí realmente eu não me considero contadora. E não sou, não sou realmente contadora. [...]As habilidades para fazer a contação agora, qualquer pessoa que sabe realmente contar, porque eu acho que existe uma técnica, né? Existe uma questão da criatividade que você pode imprimir ali, naquele texto que está ali. Então eu não sou uma contadora de histórias. Eu acho até que aí eu gostaria de ter essa experiência. É importante o/a professor/a, saber contar uma história e criar seus próprios elementos para aquela história, né? De que forma eu posso mexer com a imaginação da turma? É eu, a minha voz e os meus recursos corporais, né? É, eu queria ser uma boa contador de história (Entrevista colhida presencialmente, na escola, 05/09/24, 11 h).

Colaboradora 5

Eu até queria ser contadora, no caso. Se fosse eu, tinha que ter mais técnica. Eu acho que tinha que ter tomado um curso só para isso, para ser a contadora que eu acho que tem que ter . Conto as histórias, eu gosto de contar. Mas às vezes. Sinto que falta também algo, uma técnica (Entrevista colhida, presencialmente, na escola, 21/10/24, 14 h).

As narrativas das docentes entrevistadas revelam um forte entrelaçamento entre subjetividade, formação e sua professoralidade no que tange à CH. A fala da Colaboradora 2, por exemplo, revela uma percepção de lacuna em sua formação para a referida prática: “eu digo que eu não sou uma boa contadora nesse sentido [...] eu não aprendi a contar”. Esse não saber aprendido evoca o que Rubira (2006) aponta ao afirmar que a vocação do docente contador de histórias não deve ser confundida com dom, mas compreendida como algo que se constrói na experiência, na escuta e no desejo de compartilhar. Assim, mesmo que a professora não se perceba como uma “boa contadora”, sua escuta sensível ao “encanto da literatura” revela justamente o ponto de partida dessa construção.

Para Machado (2016), a escuta é um ato que ultrapassa o ouvir histórias, abrangendo o acolhimento dos diversos sons que nos rodeiam e nos afetam, como sons da vida, das expressões e das experiências humanas, um aprendizado narrativo que se dá na atenção ao outro. Essa sensibilidade aparece, ainda que de forma latente, na fala da Colaboradora 4, que afirma: “eu não pensei no porquê, mas porque que eu não tenho essa prática, né?”. Essa reflexão sobre a ausência da prática evidencia um movimento de autoconhecimento que Santos (2013) identifica como parte do processo formativo contínuo: o/a professor/a contador de histórias se desenvolve a partir da observação, da memória afetiva e da experimentação de sua própria voz narrativa.

Nesse contexto, a colaboradora 2, ao afirmar “então eu uso muito minha voz, a entonação da voz e pouquíssimos elementos fantásticos, entende? E eu acho que isso é uma limitação, porque eu vejo os contadores de história com recursos...”, a colaboradora 4, ao afirmar que “as habilidades para fazer a contação agora, qualquer pessoa que sabe realmente contar, porque eu acho que existe uma técnica, né? Existe uma questão da criatividade que você pode imprimir ali, naquele texto que está ali. Então eu não sou uma contadora de histórias.” (Entrevista colhida presencialmente, na escola, 05/09/24, 11 h). A colaboradora 5, ao declarar “eu queria ser contadora [...] sinto que falta também algo, uma técnica”. Assim as colaboradoras indicam que veem na técnica e no uso de recursos, componentes essenciais para o aprimoramento da sua prática de contar histórias. No entanto, atribuir à técnica o valor de maior elemento de uma FD eficiente em CH não é suficiente e nem a utilização de inúmeros artefatos, que podem sim, enriquecer a CH, mas não são indispensáveis. Esse processo se dá em um conjunto de práticas, como a escuta, o repertório e a construção contínua da professoralidade docente-contadora, dentro de seu próprio percurso de formação.

As colaboradoras usam a CH da forma mais variada dentro da sua prática, mostrando que o fazer docente possui suas particularidades, mas há algumas convergências, pois de modo geral, elas utilizam a CH como uma via de entrada, como uma contextualização um fio condutor de discussões. Como observado nas narrativas da colaboradoras.

Colaboradora 1

Geralmente eu uso a contação de histórias como via de entrada na temática a ser trabalhada e como caminho para criar a experiência reflexiva com os estudantes que leciono. [...] A contação de histórias faz parte, né? Desde quando a gente entende o nosso processo como histórico. Então essa contação vai fazendo parte e eu penso, e assim eu percebo, e Sim, da contação de histórias comigo. Eu acho que a contação de histórias atravessa todo e qualquer trabalho do professor, ajuda nesse sentido, nessa dificuldade que a gente está tendo na sala de aula. Então, eu penso que a contação de histórias parte desse princípio. Independente do seguimento que você trabalhe, quando você chega numa roda, que você conta uma história aquela história gera outras histórias, né? Nascem outras histórias e os meninos participam (Entrevista colhida presencialmente, na escola, 15/08/24 , 13 h).

Colaboradora 2

Eu sempre trabalho com mito Coquén no início do ano. Sempre. Porque ele .. eu acho que ajuda a acolher as crianças e a trabalhar com valores importantes da convivência. geralmente a escola trabalha com o mito durante um ano, né? E, você também pode escolher o mito. Se você sentir uma necessidade de uma questão de um problema, você pode pesquisar um mito que trate como minha avó fazia, que trate daquelas questão que quer trabalhar. Sabe, eu faço aquela coisa mesmo de ver o livro. Fazer uma roda sentar, eu trago até alguns elementos que estão ao meu alcance, mas eu não consigo. Nem todas as vezes que eu vou trabalhar com a história, consigo fazer isso de uma forma mega

elaborada. Então, nesse sentido, eu não sou uma exímia contadora (Entrevista colhida presencialmente, na escola, 24/07/24, 11 h).

Colaboradora 3

Eu abro a minha aula com uma leitura só para começar o dia e aí os meninos se interessam. Se eu vou trabalhar algum tema com as crianças, eu quero é chegar no conteúdo, mas de uma forma mais leve, né? Uma forma assim de ficar leitura pela leitura mesmo. Aí eu trago a literatura como um recurso mesmo, né? Eu abro a minha aula com uma leitura só para começar o dia e aí os meninos se interessam. Se eu vou trabalhar algum tema com as crianças, eu quero é chegar no conteúdo, mas de uma forma mais leve, né? Uma forma assim de ficar leitura pela leitura mesmo. Aí eu trago a literatura como um recurso mesmo, né? (Entrevista colhida presencialmente, na escola, dia 03/07/24, 10 h).

Colaboradora 4

Geralmente as escolhas são baseados nos projetos da escola, a gente pega uma temática ou alguma situação que a turma esteja vivenciando, que o livro traga uma temática, né, que propicia uma discussão que eles possam falar a respeito do tema. Então sempre vem como uma provocação (Entrevista colhida presencialmente, na escola, 05/09/24, 11 h).

Colaboradora 5

E quando eu iniciei, logo eu, não contava muito, contava pouca história para os meus alunos. A gente trabalhava mais, falta mais experiência, mas depois eu fui é vendo que era importante. A contação de história para eles eu fui na necessidade de passar para eles as histórias e eles ficavam encantados. Então eu vi que era importante sim! E a partir daí, né, eu conto praticamente todos para meus alunos. Passa a rodinha, é... Conta a história e depois a gente faz um reconto e eles, eles falam também, o que entenderam, o que foi que não entenderam, a parte que gostaram e... E aí a gente faz atividade e desenhos. Vai depender da turma. Aqui os grandes eles já sabem primeira coisa que eu faço é contar uma história a eles e é um encanto uma história. É encantador. Eu gosto também de levar objetos para, para estar ajudando também na contação de história (Entrevista colhida, presencialmente, na escola, 21/10/24, 14 h).

A partir das falas das colaboradoras percebe-se que a CH se apresenta como uma via de entrada potente nas práticas docentes, funcionando não apenas como uma estratégia didática, mas como um recurso afetivo e simbólico de aproximação com os estudantes. Ainda que cada professora utilize a CH de forma particular, há convergências significativas, sobretudo na escolha de iniciar temáticas e reflexões por meio da CH, instaurando um ambiente de escuta e pertencimento. A colaboradora 1, por exemplo, compreende a contação como um fio que atravessa todo o fazer docente e impulsiona outras histórias, possibilitando uma experiência reflexiva e coletiva. Já a colaboradora 2 vê no mito Coquén, por exemplo, uma forma de acolhimento e de problematização de valores, demonstrando como a escolha das histórias devem estar alinhada às necessidades do grupo. As falas das colaboradoras 3 e 4 também contribuem para o entendimento dessa dimensão subjetiva e afetiva da contação de histórias (CH).

A colaboradora 3 revela uma prática cotidiana de abertura das aulas com uma leitura, destacando esse uso não como um momento conteudista, mas de fruição também. Para ela, ainda que a literatura entre como um recurso, é necessário um cuidado em transformar a leitura em uma experiência prazerosa, que desperte o interesse dos alunos. Já a colaboradora 4 evidencia como a escolha dos textos está conectada aos projetos da escola ou a situações vivenciadas pelas turmas, apontando a CH como uma provocação que mobiliza a escuta, o diálogo e a reflexão sobre temas pertinentes à realidade dos estudantes. A colaboradora 5, por sua vez, relata um processo de descoberta da potência da CH, ao perceber como utilizar a CH promove um encantamento dos alunos diante das histórias e abre a possibilidade de diálogo e expressão a partir delas. Essas práticas evidenciam o papel docente como mediador sensível, capaz de tornar viva a tradição oral e abrir caminhos para múltiplas leituras e experiências.

Conforme apontam Santos, Apoema e Arapiraca (2018), a CH é uma arte que vem antes da escrita, sustentada na palavra falada e na memória e utilizá-la como fio condutor demonstra um reconhecimento do docente-contador a respeito do seu valor, sua força ancestral e sua capacidade de mobilizar sentidos no presente. Assim, o uso da contação como contextualização ou abertura para discussões escolares se ancora não só em uma intenção pedagógica, mas também em uma percepção da CH como uma possibilidade de aproximação, de escuta e de construção coletiva do conhecimento.

Observa-se nesse processo de escuta e análise das narrativas que mais do que uma técnica ou metodologia, a CH emerge conectada ao fazer pedagógico e como portadoras de sentidos coletivos, há também uma percepção muito presente da compreensão desse espaço em que as colaboradoras se encontram e uma preocupação em conectar discussões que atravessam o cotidiano desses alunos. Nessa perspectiva, como aponta Mitjans Martinez (2005), a constituição da subjetividade e, por consequência, da professoralidade docente, não se dá de forma isolada, mas se forja na intersecção entre o individual e o social, no entrelaçamento dessas experiências singulares com os sentidos produzidos coletivamente.

Uma questão importante dentro dessa professoralidade é o vir-a-ser como sinaliza Pereira (2013) em que o docente entende-se em um processo contínuo de reflexão, flexibilidade e remodelagem de suas práticas. Isso fica muito marcado em alguns trechos como os das colaboradoras 3 e 4

A forma como eu encarava a contação de história voltada muito para a didática, né? Voltada para só aprender algum conteúdo. E aí fui aprimorando, percebendo que não era só esse foco [...] A construção da minha professoralidade eu acho que passa por aí, eu acho que ainda tem muita caminhada, porque como eu falei no início, né, isso aqui é autoformação. Eu não sei se eu estou fazendo certo, certo e eu errado. Eu estou fazendo tentativa, né? [...] já fiz a sacola literária que já levou, já retornou e o livro não veio, já teve críticas também de família não gostar, que tipo de livro é esse que não quero esse livro na minha família. [...] As histórias, eu absorvo elas e aí conto para os meninos, e aí os meninos não têm livro e não tem imagem. E aí a minha forma de contar essa história, como eu vou me emocionar ou como ela me afeta, é que vai fazer com que eu também consiga ou não afetar as crianças (Entrevista colhida presencialmente, na escola, dia 03/07/24, 10 h).

Colaboradora 4

Tem uma história que eu sempre conto, eu já, eu já abri mão do livro porque eu gosto tanto dela e se chama a carambola e a fruta amarela. Não sei se você conhece Ricardo Azevedo. Então, assim, é uma história lúdica. Eu acho que também tem muito isso, né? Uma história quando ela é lúdica, quando ela traz uma temática que você se sente à vontade para contar, porque você tem, tem técnica. Mas eu estou nessa busca agora, sabe? Você de uma certa forma, você me mobiliza também. Isso então eu já vou começar a fazer ensaios com essa história. Não vou querer ler, eu quero contar essa história e também ler e depois contar. Porque criança gosta de ouvir história várias vezes, né? E agora, quem quer contar a história com a pró e fazer a sua dinâmica, entendeu? Acho que é por aí eu tô nessa busca. Eu acho que é um bom exercício e eu preciso até enquanto/a professor/aa, entendeu? Buscar outros recursos (Entrevista colhida presencialmente, na escola, 05/09/24, 11 h).

Assim, é dentro desse processo de experimentações e (re)descobertas que a professoralidade se revela em movimento: aberta às incertezas, às trocas e à potência formativa da prática cotidiana. As falas das colaboradoras indicam que a contação de histórias não apenas compõe um repertório didático, mas lugar de subjetivação e de resistência pedagógica. Nesse sentido, a contação emerge como um caminho fértil para pensar a docência não como identidade fixa, mas como um vir-a-ser contínuo, em que escutar e contar também significam um movimento de troca, uma experiência de formar-se e formar o outro.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado na seção 4 “Professoralidade Docente: Marcas Do Processo Formativo Entrelaçado à Subjetividade”, a professoralidade não se refere a uma identidade fixa, mas a um processo contínuo de constituição do sujeito docente. Pereira (2006) compreende que essa noção abarca dimensões como os saberes construídos na vivência, na relação com o cotidiano escolar, na capacidade de refletir sobre a própria prática e nas transformações constantes que envolvem o ser docente.

Diante disso, podemos afirmar que as informações produzidas revelaram que a prática da contação ocupa um espaço significativo na professoralidade docente, sendo influenciada e atravessada por diferentes experiências familiares, escolares, processos educativos formais e informais, afetos e constituem os modos de ensinar e de se relacionar com a CH. Esses elementos não apenas influenciam os modos de ensinar, mas também contribuem para a construção de uma sensibilidade pedagógica que valoriza a escuta, a imaginação e o vínculo afetivo. A contação, nesse sentido, é um elemento estruturante da prática docente, perpassando a forma como esse docente se vê e se posiciona como sujeito ético e estético no ato educativo.

Ao longo dessa pesquisa, buscou-se como objetivo geral compreender o papel da contação de histórias no processo de professoralidade em docentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais e como objetivos específicos: identificar o processo de professoralização através da ação docente voltada para a oralidade; descrever o percurso formal (graduação, pós-graduação lato sensu, cursos livres ou de extensão) na formação continuada do/a docente contador/a de histórias e caracterizar as práticas de contação de história de docentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais no seu fazer docente para traçar um perfil do processo formativo e escolha de repertório. A partir dessa busca foram delineados caminhos metodológicos e analíticos que possibilitaram alcançar uma compreensão mais aprofundada do objeto investigado.

Assim, esses objetivos foram alcançados ao final da pesquisa e foi possível identificar que o processo de professoralização se concretiza de forma dinâmica e relacional nas práticas de CH. Observou-se que tais práticas contribuem para a construção de uma postura docente mais sensível, aberta ao diálogo e à escuta em um processo de autorreflexão e de mudança constante, aspectos que, como discutido anteriormente, são fundamentais à constituição da professoralidade, conforme as bases teóricas de Pereira (2006).

Nesse sentido, a pergunta norteadora, Como se dá o processo de formação docente como contador de histórias e de que modo essa prática reflete na sua professoralidade?, alcançou inteligibilidade ao evidenciar-se que a formação docente para a CH emerge mais da vivência e da prática do que de uma sistematização teórica oferecida pela formação inicial. Contar histórias, nesse contexto, é um gesto pedagógico que reflete uma professoralidade viva, em constante movimento, fincada na experiência e no afeto.

Um ponto que emergiu de forma recorrente ao longo das narrativas foi a dificuldade que muitas docentes têm em se reconhecer como contadoras de histórias, mesmo utilizando essa prática de maneira intencional, sensível e frequente em sala de aula. Essa não identificação está, em grande parte, associada à presença de um modelo idealizado e pré-concebido do que seria “ser um contador”, geralmente vinculado a performances específicas ou estéticas padronizadas. Tal concepção pode limitar a valorização da própria prática e obscurecer a potência da contação como experiência singular e que possui diferentes estilos e contextos. Assim, é necessário compreender e afirmar que existem múltiplas formas de ser contador de histórias, e que cada docente, a partir de sua trajetória, aciona afetos e modos de se relacionar com a oralidade, enquanto constrói sua maneira autêntica de narrar.

Mesmo diante da compreensão da importância da CH, todas as colaboradoras relataram a ausência de componentes curriculares em sua formação inicial ou cursos de extensão específicos sobre o tema em sua formação. Isso evidencia um paradoxo comum na formação docente na Pedagogia: alguns conteúdos que são muito relevantes na práxis cotidiana docente são muitas vezes negligenciados. Isso ocorre em relação à CH por alguns motivos como a oralidade não ser reconhecida como fonte produtora de conhecimento relevante em nossa sociedade letrada e pela CH ser considerada uma habilidade inata de qualquer professor.

Nesse sentido, é necessário também compreender que a formação em CH não deve se limitar à aquisição de técnicas, como se contar histórias fosse apenas uma habilidade mecânica. Ao contrário, é fundamental refletir sobre as estruturas narrativas e ampliar o repertório dos docentes. É importante que uma disciplina de CH, inserida no currículo formativo docente, seja um espaço de descobrimento ou redescobrimento desse contador latente em cada um de nós e que possibilite um trabalho de elaboração crítica e de encantamento. Logo, reavaliar os currículos vigentes em Pedagogia é um

passo necessário para sua valoração, já que a ausência de uma abordagem sistematizada e crítica pode comprometer o potencial pedagógico da CH.

Vale ressaltar que o MEC reconhece a importância da CH dentro do processo educativo como um elemento importante ao disponibilizar um instrumento técnico e acessível que subsidia práticas pedagógicas pautadas na oralidade e na ludicidade. Esse instrumento é o *Guia de Contação de Histórias* que é disponibilizado gratuitamente pelo MEC e oferece orientações práticas sobre a contação. Esse guia é um material que pode contribuir com o caminho formativo alternativo e democrático, ampliando o repertório docente, especialmente daqueles que ainda não tiveram acesso a uma formação mais sistematizada sobre o tema.

As falas das colaboradoras evidenciaram que a CH não se limita a um recurso didático pontual, e quando bem estruturada é uma ação intencional, sensível e formadora. Foi possível inferir que a CH é percebida pelas docentes colaboradoras como uma estratégia relevante para fomentar o interesse de estudantes, favorecer o vínculo com a leitura e contribuir para a construção de uma autoimagem positiva. Além desses aspectos, destacam-se seu potencial formativo, sua capacidade de mobilizar a criatividade e o imaginário infantil, bem como seu papel na valorização do lúdico como dimensão do aprender. Perceber esse valor é fundamental porque ressignifica o ensino, permitindo que ele ultrapasse os limites de uma prática apenas conteudista, pois o uso da CH insere uma ludicidade aliada ao conhecimento. Ao reconhecer a CH como recurso ou metodologia, o processo educativo passa a valorizar também a oralidade, as vivências e a imaginação, promovendo um aprendizado significativo e que valoriza a cultura.

Outro ponto importante observado nas narrativas, foi que as colaboradoras compreendiam a diferença entre o uso do livro didático e a prática da CH, e que ambos coexistem em suas práticas. Ao estabelecer nas suas narrativas que usam livros para contar e também contam histórias de memória, revelam que o livro é reconhecido como um suporte importante, porém não exclusivo, enquanto a contação é vista como uma prática que mobiliza saberes orais, afetivos e culturais, especialmente ligados à memória e à ancestralidade. Desse modo, para essas pedagogas, contar histórias é distinto do recurso textual escrito, constituindo-se como uma ação enraizada na oralidade e que apresenta outros recursos, como performance, por exemplo, o que confirma a valorização da contação como uma experiência distinta e significativa no cotidiano escolar.

É essencial reconhecer o papel da oralidade como forma legítima de mediação do conhecimento. Durante uma das narrativas, uma das colaboradoras, mesmo atuando no 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, etapa fortemente marcada por exigências com o uso do livro, ela percebeu a potência da contação como um recurso que favorece vínculos, escuta ativa e construção do imaginário. Esse reconhecimento evidencia que, mesmo em contextos de forte pressão por resultados, é possível e necessário valorizar a oralidade como elemento formativo e pedagógico.

Embora o livro continue sendo a principal fonte de acesso ao conhecimento e repertório em muitas narrativas das colaboradoras, a oralidade se destaca como uma fonte igualmente relevante, especialmente por elas apresentarem experiências pessoais, familiares, do espaço de trabalho e de ancestralidade que moldam e orientam-nas para uma perspectiva de valoração da oralidade.

Um diferencial nas narrativas das colaboradoras foi o ambiente escolar, compreendido como espaço de ecoformação, assim, quando o Projeto Político-Pedagógico da escola reconhece a oralidade como forma legítima de conhecimento e valoriza a CH como prática estruturante, ele não apenas acolhe, mas participa e contribui na professoralidade docente. Ademais, a convivência com outros/as educadores/as que compartilham experiências, repertórios e afetos fortalece esse processo.

Ao identificar os percursos formativos das docentes, foi possível observar que os espaços formais e informais e as experiências de vida contribuem e influenciam na escolha e construção das práticas de contação. A diversidade desses percursos reforça a importância de compreender a formação docente para além das estruturas curriculares rígidas, considerando as trajetórias singulares e as formas pelas quais cada professora ressignifica a prática da oralidade em seu cotidiano escolar.

Em termos pessoais e profissionais, esta pesquisa provocou importantes reflexões na minha própria prática docente. A escuta atenta às experiências das colaboradoras e a análise das narrativas contadas e vividas ampliaram meu olhar sobre as potencialidades pedagógicas da CH, como as nossas experiências familiares, escolares influenciam de forma contundente nossas práticas, como nossos currículos valorizam pouco a oralidade e a CH como espaço legítimo de conhecimento e também como precisamos desmistificar um perfil único de contador.

Redescobri em mim, diante das análises das narrativas, em que momento iniciei minha formação como contadora e que essa prática contribui com um pouco de magia

nesse caminho de encantamento e maravilha que é poder compartilhar saberes com estudantes. Isso potencializou meu desejo de aprofundar-me cada vez mais nessa prática.

Reconheço como limitação a abrangência restrita do número de participantes, o que impede generalizações mais amplas, ainda que não comprometa a qualidade da análise qualitativa. Por outro lado, reconheço que esta investigação abre caminhos para novas pesquisas que aprofundem o papel da oralidade na formação docente, especialmente as práticas narrativas em contextos não formais e a presença da CH na formação inicial dos pedagogos. Outra possibilidade são estudos comparativos entre diferentes etapas da educação básica, como o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio ou investigar outro curso como Letras, que tem como premissa o ensino da oralidade, também podem contribuir para ampliar a compreensão desse processo da CH e a construção da professoralidade.

Por fim, a professoralidade, entendida como um processo dinâmico e em constante reconstrução, é antes de tudo um entrelaçamento de experiências, saberes, afetos e escolhas políticas e pedagógicas. É atravessada por trajetórias familiares, escolares, percursos formativos, pela prática cotidiana e pelas marcas subjetivas que os docentes carregam e ressignificam ao longo do tempo. Nesse contexto, a CH se apresenta como um eixo potente de mobilização afetiva e cognitiva, que ultrapassa seu valor instrumental. Ela emerge como prática formadora e ao integrar oralidade, imaginação, criatividade e intencionalidade pedagógica, a CH contribui de modo singular para a constituição da professoralidade, enriquecendo o fazer docente com significados potentes e humanizando-o cada vez mais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil, gostosuras e bobice**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2008.

ALMEIDA, Graziela Brito de; SANTOS, Alice Claudina dos. A contação e a formação de professores. **Revista Ágora Filosófica**, Recife, PE, Brasil, v. 18, n. 1, p. 92–104, 2018. DOI: 10.25247/P1982-999X.2018.v1n1.p92-104. Disponível em: <https://www1.unicap.br/ojs/index.php/agora/article/view/1230>.. Acesso em: 20 abril. 2024.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009

AUSTER, Paul A invenção da solidão. São Paulo: Cia das Letras. 2004, p. 172.

BAKHTIN, Mikhail E **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Projeto, 2010.

BARBOZA, Georgete de Moura. **Agora, acabou a brincadeira! A transição da educação infantil para o ensino fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos**. 2015. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Nova Iguaçu, RJ, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador**. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como forma de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs). **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007b.

- BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1 a a 4a série.** Brasília: SEF/MEC, 1997.
- BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI.** Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- BUSCARATTO, C. E. Relevância ao contar História às gerações. **Revista Internacional Educon**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. e20011004, 2020.. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/104>. Acesso em: 4 fev. 2025.
- BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa.** 8. ed., Petrópolis: Vozes, 2012
- BUSCARATTO,
- CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação: A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente.** 1º edição, Editora Cultrix ,1982.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede.** Tradução de Roneide Venâncio Majer. Paz e terra, 2005
- CLARO, Silene Ferreira. Narrativas e saberes do candomblé na construção da consciência histórica: a experiência decolonial da Escola Municipal Eugenia Anna Dos Santos. Simpósio Nacional de História (31: 2021: Rio de Janeiro, RJ) Anais do 31º Simpósio Nacional de História [livro eletrônico]: história, verdade e tecnologia /organização Márcia Maria Menendes Motta. 1. ed. São Paulo: ANPUH-Brasil, 2021.
- COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade.** São Paulo: Ática, 2006.
- COSTA, Lorene Cristine Silva **A contação de histórias na formação da pedagoga.** 2022. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2022.
- COUTINHO, Maria Antônia Ramos. De narrativas, narradores, professores e formadores. *In*: OLIVEIRA, Rosemary Lapa; ARAPIRACA, Mary de Andrade. **Contar histórias em espaços formais e informais.** Salvador: EDUFBA, 2019, p.19-22
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: Da invenção de si ao projeto de formação.** Tradução: Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB. 2014. 362p. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica Educação: Clássicos das Histórias de Vida).
- DENNING, Stephen. **The Leader's Guide to Storytelling: Mastering the Art and Discipline of Business Narrative.** San Francisco: Jossey-Bass, 2012.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus, 1988, p. 81-95

DORIA, Nailde da Silva.; SOUSA, Sandre Novais; SILVA, Milena Bartolomei. A contação de histórias e suas implicações no processo de formação do pedagogo. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. e-rte321202318, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/64182>. Acesso em: 01 maio. 2024.

ESCOLA MUNICIPAL EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS, Salvador, Bahia. (2021). **Projeto Político Pedagógico**. São Gonçalo, Salvador: Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos.

FERNANDES, Maria Emérita Jaqueira. Movimentos de professoralização: enlaces com a experiência estética. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, p.152 . 2015.

FERREIRA, Simônica da Costa. Criação e contação de histórias: um jogo de dados com ação poética e sua contribuição na formação inicial docente. 2020. 139 f. Tese (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

FONSECA, Adriana Beatriz da Silva. **“Era uma vez” ... A prática docente revisitada pela contação de histórias**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberlândia, Uberlândia, 2004 102 f.

FREIRE, M. A Formação Permanente. *In*: Freire, Paulo: **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMA, Ana Beatriz Bolivar da. **A "Contação de Histórias" no currículo do curso de Pedagogia da Faculdade Metodista Granbery**. 2017. 265 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Faculdade de Educação.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Dienny Beatriz Oliverte de Sousa; REIS, Rosiane Gaspar; CARDOSO, Maria Gorete Rodrigues. Experiência de uma sequência didática com o gênero textual contação de história no PIBID Pedagogia UFPA. *In*: MORBACH, Joelma (Org.). **Diálogos entre o ensino superior e a educação básica**. 1. ed. Belém: Edit Aedi/UFPA, 2022. p.74-82. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/handle/prefix/5550>. Acesso em:

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo . **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 167–182, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27905..> Acesso em: 4 fev. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 12, no. 1, pp. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

GONZÁLEZ REY, Fernando. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In MITJANS, Albertina Martinez; Scoz, B. J. L. e Castanho, M. I. S. (Orgs.), **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco** (pp. 21-41). Brasília: Líber Livro, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando. A questão das técnicas e os métodos na psicologia: da mediação à construção do conhecimento psicológico. In: BAHIA BOCK, Ana M. (org). **Psicologia Compromisso Social**. 2ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

GONZÁLEZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 155-179, 1º sem. de 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson. 2005

GOODY, Jack. **A domesticação da mente selvagem**. Petrópolis: Vozes, 2012

GORZONI, Silvia de Paula.; DAVIS, Cláudia Leme Ferreira. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396–1413, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4311>. Acesso em: 18 dez. 2023.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.) **História Geral da África**, I: Metodologia e pré-história da África. 2ª ed. Brasília: UNESCO, 2010.

HAVELOCK, Eric A. **A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais**. Tradução de Ordep José Serra. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996

IBERNÓN, Francisco. **A formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

IVENICKI, Ana e CANEN, Ana. A pesquisa multicultural como eixo na formação de pesquisadores. In: IVENICKI, A.; CANEN, A. **Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016. p. 37-50

JESUS, Meire Vieira de e CARVALHO, Maria Inez. Professoralidade: perspectivas em fabulação. **REVISTA E-CURRICULUM**. São Paulo, v.18, n.4, p. 1691-1711 out./dez. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 59-79.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 90-113.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KRENAK, Ailton. Tempos Presentes - A negação da ciência com Ailton Krenak. Publicado pelo canal CAC UFMG. 17 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9TOvKwQV-Ss&t=1183s> Acesso em: 18 de agosto de 2023.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.

LEVI, P. **Isto é um Homem**. Tradução de Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LIMA, Aline Patrícia Campos Tolentino de. "**Criança tem que brincar mesmo! Depois cresce, vira adulto e não brinca mais**": estudo do desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023. doi:10.11606/T.59.2023.tde-06102023-090046. Acesso em: 7 abril 2024.

LOSS, Adriana. **A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1-20.

LYONS, John. A Linguística: estudo científico da língua. *In*: LYONS, John. **Introdução à Linguística Teórica**. Tradução de Rosa Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel. Revisão e Supervisão por Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

LYOTARD, Jean-François. A condição pós-moderna. 3ª edição, Ed. Gradiva, 2003.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial: nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, Regina. *A arte de contar histórias*. Entrevista concedida ao programa Repórter Eco. YouTube, 28 jun. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uUsc6RH5AaY>. Acesso em: 02 de jan de 2025.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; FERREIRA, Carolina Souza (Org.). **Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa**. Araraquara: Letraria, 2019.

MAINARDES, Rita de Cássia M. **A arte de contar histórias: Uma estratégia para a formação de leitores**. *Dia-a-dia Educação – Portal Educacional do Estado do Paraná*. 2007. Acessado em 22/08/2020: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/338-4.pdf>

MALACARNE, Fernanda; MALACARNE, Nelci Terezinha. **A arte de contar histórias nos anos iniciais: o que diz a produção nacional?** 2016. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó, Chapecó, 2016. 25 f

MARCUSCHI, Luiz. **Fala e escrita** 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; PUENTES, Roberto Valdés; TACCA, Maria Carmen (orgs.). **Teoria da Subjetividade**: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas: Alínea, 2020.

MATOS, Gislayne. Prefácio do audiolivro *Narrações Artísticas: Modos de fazer* In: CANTIA, Aline e CHAGAS, Fernando. **Narrações Artísticas: Modos de fazer**. Ledora Aline Cantia. Belo Horizonte: Editora Abrapalavra, 2022. 4 h 07 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6QETzpMuMLI&t=2696s>. Acesso em: 04 de jan 2024.

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

MIDDLEJ, Jussara.; PEREIRA, Marcos Villela. AS HISTÓRIAS DE VIDA COMO TRAMAS DE FIOS NA COMPOSIÇÃO DA PROFESSORALIDADE. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 551–563, 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n3.p551-563. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3004>. Acesso em: 18 dez. 2023.

MITJÁS MARTÍNEZ, A. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a. P. 1-25.

MORA, F. **Neuroeducación y lectura**. 1. ed. Madri: Alianza Editorial, 2020.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2011.

- MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando*. São Paulo: Ed. do Autor, 2010.
- NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & Educação*, trad. de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Campinas: Papirus, 2009 a
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992
- NÓVOA, António. **Professores Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009 b.
- NÓVOA, A. **Profissão/a professor/a** Porto: Porto, 2009 c
- NUNES, Ana Tereza Teixeira. PEREIRA, Otávio José. Arte de ler/narrar histórias 134 na escola: os limites da formação docente para uma prática ainda incipiente. **Revistas e anais Uniube**, v.1, n.1, Uberaba, 2005. Disponível em <http://www.revistasdigitais.uniube.br/index.php/anais/article/view/347/353>. Acesso em: 20 de jan. 2024.
- OHKUBO, Walkiria Sayuri Schuetz. **Literatura Infantil: a contação de histórias na formação de leitores no Ensino Fundamental**. 2013. 45f. Monografia.
- OLIVEIRA, Rosemary Lapa. **A oralidade na escola: seria uma solução se não fosse um problema**. Revista *Entreideias: educação, cultura e sociedade*, n. 17, 2011. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v0i17.4537. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/4537>. Acesso em: 12 jun. 2023
- OLIVEIRA, Rosemary Lapa. **Guia de Contação de Histórias**. Brasília, DF: Editora do MEC, 2021
- OLIVEIRA, Rosemary Lapa. **Leitura e literatura na constituição do sujeito leitor**. *Revista Gallæcia. Estudos de linguística portuguesa e galega*, Universidade Santiago de Compostela, 2017
- OLIVEIRA, Rosemary Lapa.; SANTOS, Luciene Souza **A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR PELA VIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS. Momento - Diálogos em Educação**, v. 29, n. 2, 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i2.8927. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8927>. Acesso em: 10 mai. 2023.
- OLIVEIRA, Rosemary Lapa; ARAPIRACA, Mary de Andrade. **Contar histórias em espaços formais e informais**. Salvador: EDUFBA, 2019. 181 p.
- ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papirus, 1998.
- PACHECO, Lillian. **Pedagogia griô: a reinvenção da roda da vida**. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006.

PEREIRA, Marcos Villela. Professoralidade. *In*: MOROSINI, Marília (Ed. chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2006. v. 2, p. 57.

PEREIRA Marcos Villela .Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B.(Org.) **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010 p. 123-136.

PEREIRA Marcos Villela. A Estética da Professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do/a professor/a. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo). 293 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP. 1996.

PEREIRA Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo sobre a formação do/a professor/a**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

PEREIRA, Marcos Villela. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. *In*: FRAZÃO, Célia et al. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 23-41

PERRENOUD, Philippe. **O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar**. Tradução de Julia Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995

PINEAU, G. A formação no decurso de vida: entre a hétero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 64-77.

RAUEN, Adriana Regina Feltrin. **Práticas pedagógicas que estimulam a leitura. São Paulo 2010**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/390-4.pdf> Acessado em: 25/08/2021

RAVAGNOLI, Ênio. Entrevista narrativa: uma abordagem compreensiva. *In*: CUNHA, Maria Isabel da; MORAES, Raquel Ghizzi. **Metodologias de pesquisa em educação: fundamentos e modalidades**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018. p. 187-203.

REIS, Pedro Rocha dos. AS NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, 2010. DOI: 10.14572/nuances.v15i16.174. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174>. Acesso em: 4 maio. 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior**. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692>. Acesso em: 5 jul. 2023.

ROCHA, Ruth. **Quando a escola é de vidro**. São Paulo: Salamandra, 1991.

- SACRISTÁN, Jose Gimeno e GÓMEZ, Ángel Perez. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- SAMPAIO, Adovaldo Fernandes. **Letras e Memória: Uma breve história da escrita**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.
- SANDIN ESTEBAN, María Pilar. **Pesquisa Qualitativa: fundamentos e metodologia**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.
- SANTOS, Luciene Souza; APOEMA, Keu; ARAPIRACA, Mary Andrade (Orgs). **Contação de Histórias: seguindo o curso de suas águas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2018.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SCHÖN, Donald. Formar professores reflexivos. *In*: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira. SILVA, Fernanda Duarte Araújo. MENEZES, Nívia Ferreira da Silva. SILVA, Fernanda Duarte Araújo. **A contação de histórias no Ensino Fundamental: um olhar a partir do Estágio Supervisionado**. Revista Partes, São Paulo, 2018. p.1-7.
- SILVA, Ivandilson Miranda; RODRIGUES, Ana Paula; TIMÓTEO, Leandro Xavier. A entrevista narrativa e o conceito de experiência: suportes para pesquisa em educação. **Revista Diálogos Possíveis**, v. 21, n. 2, 2022.
- SOUZA, Elias Caires de; TORRES, José Fernando Palatiño. A Teoria da Subjetividade e seus conceitos centrais. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 34–57, 2019.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido**. *Revista Santa Maria*, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.
- SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- SOUZA, Linete Oliveira de Souza.; BERNARDINO, Andreza Dalla. **A contação de história como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental**. *Educere et Educare Revista de Educação*. São Paulo, v 06, nº12, p. 235-249, jul./dez. 2011 Disponível em: <<http://e.revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643/4891>> Acesso em 24 de agosto de 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: 2011.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Salvador: UNEB, 2020. 276 p.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

VYGOTSKY, Levy. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola**. 6. ed. São Paulo: Global, 1987.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura**. São Paulo: Ubu, 2018

APÊNDICE

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXOS NA PROFESSORALIDADE

Sou pós-graduanda da Universidade Estadual da Bahia do programa de Educação e Contemporaneidade e minha pesquisa é sobre A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXOS NA PROFESSORALIDADE. Conforme afirma Roger Chartier (2016), somos seres narrativos! E contar histórias é parte de nosso ofício de educador, assim, a motivação para realizar esse estudo justifica-se pela relevância de compreender de que modo a contação atravessa a formação e como ela se apresenta na professoralidade, em especial dos docentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais, já que muitas vezes é mais presente na Educação Infantil.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender o papel da contação de histórias no processo de professoralidade em docentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais e como objetivos específicos: identificar o processo de professoralização através da ação docente voltada para a oralidade; descrever o percurso formal (graduação, pós-graduação lato sensu, cursos livres ou de extensão) na formação continuada do docente contador de histórias e caracterizar as práticas de contação de história de docentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais no seu fazer docente para traçar um perfil do processo formativo e escolha de repertório. A metodologia utilizada será a entrevista narrativa que será gravada, transcrita e compartilhada com colaboradores da pesquisa. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e possui um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que será enviado junto com este questionário e precisa ser assinado digitalmente ou fisicamente, caso esteja de acordo com os termos, e deseje participar da pesquisa.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Você vê a contação de histórias como um elemento relevante na sua atuação (professoralidade) como docente? *

Marcar apenas uma opção.

Muito importante

Importante

Neutra

Pouca importância

Nenhuma importância

2. Você frequentou a educação infantil? *

Marcar apenas uma opção.

Sim, desde o G2

Sim, a partir do G3

Sim, a partir do G4

Não fiz educação infantil

3. Você estudou o ensino fundamental em uma instituição: *

Marcar apenas uma opção.

Pública durante todo o fundamental

Particular durante todo o fundamental

Parte do fundamental foi em escola particular e parte em escola publica

4. Você graduou-se em uma instituição: *

Marcar apenas uma opção.

Privada (presencial)

Privada Ensino a distância (EAD)

Pública (presencial)

Pública Ensino a distância (EAD)

5. Na sua graduação, você teve alguma disciplina voltada para a contação ou alguma experiência extensionista com essa temática? Caso afirmativa, especifique-a*

6. Você já contou histórias em suas aulas? Em caso afirmativo, conte-me sobre isso*

7. Tem interesse em participar da pesquisa? *

Marcar apenas uma opção.

Sim

Não

Disponível em https://docs.google.com/Forms/d/16Ad5_GwiIMsx0lpSRfpNnB-b4BzbztuayJgz1fD2jsE/edit