



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E

CONTEMPORANEIDADE-PPGEduC

JOSELICE DE CÁSSIA CARNEIRO MAGALHÃES

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O ENLACE FORMATIVO PARA A
PRÁXIS DOCENTE**

Salvador
2023

JOSELICE DE CÁSSIA CARNEIRO MAGALHÃES

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O ENLACE FORMATIVO PARA A
PRÁXIS DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, *Campus I*, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa II - Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador.

Grupo de Pesquisa e Estudos em Leitura de Contação de Histórias.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Rosemary Lapa de Oliveira

Salvador
2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Célia Maria da Costa CRB: 5/918

M188c Magalhães, Joselice de Cássia Carneiro
A contação de histórias e o enlace formativo para a práxis docente /
Joselice de Cássia Carneiro Magalhães. – Salvador, 2023.
189 f. : il.

Orientadora: Rosemary Lapa de Oliveira.
Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em
Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, 2023.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Arte de contar histórias. 2. Arte de contar história – Estudo e ensino.
3. Formação de professores. 4 Professores – Formação. 5. Professores –
Prática de ensino. I. Oliveira, Rosemary Lapa de. II. Universidade do Estado
da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.


CDD: 808.068543

FOLHA DE APROVAÇÃO

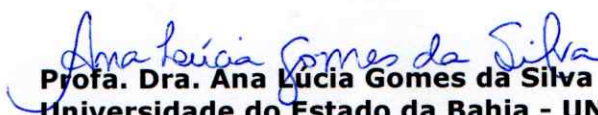
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E O ENLACE FORMATIVO PARA A PRÁXIS DOCENTE

JOSELICE DE CASSIA CARNEIRO MAGALHÃES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 31 de março de 2023, 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. Licia Maria Freire Beltrão
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação.
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Ana Lucia Gomes da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedico a:

Clarice Carneiro de Magalhães,
mãe amada.

José Carneiro de Magalhães,
pai amado (*in memoriam*).

Maria de Fátima Magalhães Carneiro e Núbia Angelice Magalhães,
irmãs amadas.

Fábio Magalhães,
irmão amado, inspirador de poéticas reflexivas nas artes visuais.

Pablo Ryan Carneiro e Clarice Maria Carneiro,
amados sobrinhos.

AGRADECIMENTOS

E nessa ciranda da vida, eu conto essa história.

Os agradecimentos são tantos, e tão especiais...

A Deus, pela vida e colo, através das pessoas que chegam e contribuem em minha aprendizagem.

A Clarice Magalhães, minha mãe, José Carneiro, pai (*in memoriam*), Maria de Fátima Carneiro Magalhães, Núbia Angelice Magalhães, Fábio Magalhães, meus irmãos, Clarice Maria Carneiro e Pablo Ryan Carneiro, sobrinhos amados, e Deocleciano Alves Carneiro, pela presença em vida e amor aos 99 anos.

Aos meus mestres, fundamentais à minha formação humana e intelectual: os ancestrais, os presentes em vida, os *in memoriam*, aqueles que nem sabem que fizeram diferença em minha vida, e aos que sabem a minha gratidão.

À profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira, pela orientação, presença (*online*), escuta e ensinamentos inestimáveis, contribuição na pesquisa e realização desta Dissertação, e por contar histórias.

Aos professores, por tanto ensinamento acadêmico, em especial, Dra. Lícia Beltrão e Dra. Iracy Alves, por segurarem minha mão; Dra. Terezinha Froes, Dra. Iracy Picanço, Mestre Márcia Pontes, Dr. Álamo Pimentel, Dr. Nelson Pretto, Dra. Nelma Gonçalves, Dr. Paulo Gurgel; Elena Neves e Edilson Santana (dois últimos de Tanque Novo-BA, no ensino médio), Dr. Eriel Araújo, pela escuta sensível, incentivos e colaboração, ele, quem sempre vê o horizonte mais belo!

Aos Professores da pós-graduação do PPGEduc-UNEB, em especial, Dr. Luciano Santos e Dr. Alfredo da Matta, pelas provocações filosóficas, com olhar mais reflexivo e crítico sobre educação e contemporaneidade, e retomada aos estudos de Paulo Freire. À profa. Dra. Mary Sales, na coordenação do programa no início do mestrado, em momento de distanciamento social pela pandemia da Covid-19, na escuta e orientação efetivas.

Às contadoras e contadores de histórias, por nos aproximar das culturas de tantos povos, em especial, às professoras doutoras, baianas, Luciene Santos, Rosemary Lapa, Keu Apoema, por pesquisarem a contação de histórias e a formação docente.

Às mulheres fortes e guerreiras, amigas que a docência deu, contribuem no desenvolvimento profissional, profa. Mestre Joselita Boaventura, Dra. Aline de Oliveira e

Mestra Joilda Albuquerque, na cumplicidade e afetividade. Ao professor Alírio Patrício, colega, amigo e parceiro nos projetos pedagógicos na educação básica.

Aos amigos e primos, de perto e de longe, que emanam vibrações de amor.

Aos colegas da pós-graduação do PPGEduC-UNEB, em especial, seis deles, pela amizade. E colegas do Grupo de Pesquisa e Estudos em Leitura de Contação de Histórias (GPELCH), pela escuta e diálogos dos nossos objetos de pesquisa.

Aos estudantes de Pedagogia e docentes em formação, no componente curricular Seminário Temático de Educação I: Contação de Histórias, do *Campus I* da UNEB, em especial, aos/às Colaboradores/as da pesquisa, na partilha discursiva, fundamental na reflexão da investigação neste estudo. Atenção estendida a Lielson Júnior, gentilmente autorizou sua imagem para este estudo, de sua performance da contação de histórias durante aula.

Ao Programa de Bolsa de Pesquisa (PROGPESQ), da Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação (PPG) e Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF), pela bolsa concedida para o estudo no mestrado, importante neste momento de formação.

À Sônia Lima, representante dos funcionários da secretaria acadêmica do PPGEduC-UNEB, pela presteza nos esclarecimentos e encaminhamentos, por e-mail e telefonemas, durante o ensino remoto, e sorrisos nos encontros presenciais.

Este estudo
não foi realizado nas plataformas livres,
mas aprendi no curso de Pedagogia,
primeiro, com a profa. Iracy Picanço (*in memoriam*),
e depois com Paulo Freire,
que é inserido na história,
no sistema-mundo,
que se faz a transformação.

RESUMO

A Contação de Histórias (CH), uma prática de oralidade da vida humana, atravessa tempos, espaços e permanece cultivada e adaptada aos diferentes meios de se apresentar e ensinar. Essa narrativa convoca para aprendizagens fundantes em torno da educação cidadã, com vivências de emoções e criações imaginárias, aproximação e interação com o outro, desenvolvendo o senso de coletividade. Esta dissertação é fruto de diálogo teórico na área da formação docente, com base na investigação de sentidos atribuídos à CH, por docentes e estudantes de Pedagogia da UNEB, para o enlace da práxis docente. O objetivo em compreender, no discurso desses docentes e estudantes da graduação, como as atribuições à CH se relacionam com a práxis docente, nas Formações Discursivas (FDs) constituídas no processo da formação docente. Como em gestos de uma ciranda, o estudo se desenvolveu durante as abordagens qualitativas da pesquisa, apoiado nos aportes teóricos e metodológicos para a circulação das aprendizagens nas FDs, sobre a CH e a docência, apreendidas no contexto de distanciamento social, da pandemia da Covid-19. Aproximou-se dos etnométodos etnográficos, segundo a concepção de Macedo (2015) e de outros, como Gatti (2005); na concepção de práxis de Paulo Freire (1979; 2011), de Gadotti (1994; 2000) e Sanchez Vázquez (1977; 2007); e na contação de histórias, as referências principais foram Oliveira (2019; 2020), Santos (2013; 2018) e Apoema (2018). Foram realizados a observação e os estudos sobre a constituição do/a docente contador/a de histórias, no Seminário Temático de Educação I: Contação de Histórias (STE-I-CH) e grupo focal *online*, em encontros com oito colaboradores/as da pesquisa, participantes do curso. Os discursos proferidos no segundo espaço e gravados em áudio, após análise em estudos teóricos de Orlandi (2009; 1987) foram adicionados às impressões e anotações próprias, no diário de campo, e compuseram, junto ao diálogo teórico, a tessitura deste texto. Os resultados são percebidos nas mudanças das FDs em torno do discurso pedagógico, estas, refletidas na relação da consciência da práxis, na qual a CH foi compreendida como aliada potencial, na criação imaginativa e no desenvolvimento de princípios e valorização dos saberes da multiculturalidade e das manifestações culturais, que existem, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, saberes que estão adormecidos e anestesiados na educação atualmente, além de impulsionar docentes a promoverem ações pedagógicas com estimulação das expressividades corporais. Em conclusão, pode-se dizer que a prática pedagógica desenvolvida no STE-I-CH, em torno da CH e da intencionalidade da conscientização sobre a práxis docente, proporcionou experiência de aprendizagens para os/as colaboradores/as da pesquisa e, como docente em formação, sobretudo, através das FDs analisadas, houve o reconhecimento da importância da oralidade para as práticas docentes, implicada na formação docente, na perspectiva da criticidade em torno da educação e contemporaneidade. Essa leitura é uma provocação aos caminhos de desenvolvimento da prática pedagógica pela práxis e CH.

Palavras-chave: contação de histórias; formação discursiva; práxis; formação docente; Educação e Contemporaneidade.

ABSTRACT

Tell stories (TS), an oral practice of human life, crosses time and space and remains cultivated and adapted to different forms of presentation and teaching. This narrative summons precursor learning around education for citizenship, with experiences of emotions and imaginary creations, approach and interaction with others, developing the sense of collectivity. This dissertation is the result of a theoretical dialogue in the area of teacher training, based on the research of meanings attributed to the practice of TS, by teachers and students of Pedagogy at UNEB, for the linking of teaching praxis. The objective is to understand, in the discourse of these teachers and undergraduate students, how their attributions to the practice of TS are related to the intention of the teaching praxis, from the Discursive Formations (DFs) constituted in the process of teacher training. As in gestures of a *ciranda*¹, the study was developed during the qualitative approaches of the research, supported by the theoretical and methodological contributions to the circulation of learning in the DFs, on the practice of TS and teaching, apprehended in the context of social distancing, of the Covid-19 pandemic. Ethnographic ethnomethods were approached, according to the conception of Macedo (2015) and others, such as Gatti (2005); in the conception of praxis of Paulo Freire (1979; 2011), of Gadotti (1994; 2000) and Sánchez Vázquez (1977; 2007); and in the narrative, the main references were Oliveira (2019; 2020), Santos (2013; 2018) and Apoema (2018). The observation and studies on the constitution of the storytelling teacher were conducted in the Thematic Seminar on Education I: Storytelling (STE-I-CH) and online focus group, in meetings with eight research collaborators, participants of the course. The speeches pronounced in the second space and recorded in audio, after an analysis of Orlandi's theoretical studies (2009; 1987) were added to the impressions and own notes in the field diary, and composed, together with the theoretical dialogue, the writing of this text. The results are perceived in the changes of the DFs around the pedagogical discourse, which are reflected in the relationship of the awareness of praxis, in which the practice of TS was understood as a potential ally, in the imaginative creation and in the development of principles and valuation of the knowledge of multiculturalism and cultural manifestations, that exist both in the school environment and outside it, knowledge that is dormant and anesthetized in current education, in addition to encouraging teachers to promote pedagogical actions with stimulation of bodily expressions. In conclusion, it can be said that the pedagogical practice developed in STE-I-CH, around the TS and the intentionality of raising awareness about the teaching praxis, provided a learning experience for the research collaborators and, as a teacher in training, especially, through the analyzed DFs, there was the recognition of the importance of orality for pedagogical practices, involved in teacher training, in the perspective of criticality around education and contemporaneity. This reading is a provocation to the development paths of pedagogical practice through praxis and through the practice of TS.

Keywords: storytelling; discursive formation; praxis; teacher education; Education and Contemporaneity.

¹ A type of dance and music from the Northeast region of Brazil.

RESUMEN

El hecho de Contar Historias (CH), práctica oral de la vida humana, atraviesa el tiempo y el espacio y permanece cultivado y adaptado a diferentes formas de presentación y enseñanza. Esta narrativa convoca aprendizajes precursores en torno a la educación para la ciudadanía, con vivencias de emociones y creaciones imaginarias, aproximación e interacción con otros, desarrollando el sentido de colectividad. Esta disertación es fruto de diálogo teórico en el área de la formación docente, a partir de la investigación de sentidos atribuidos a la práctica de CH, por profesores y estudiantes de Pedagogía de la UNEB, para la vinculación de la praxis docente. El objetivo es comprender, en el discurso de estos profesores y estudiantes de grado, cómo sus atribuciones a la práctica de CH se relacionan con la intención de la praxis docente, a partir de las Formaciones Discursivas (FDs) constituidas en el proceso de formación de profesores. Como en gestos de una ciranda², el estudio se desarrolló durante los abordajes cualitativos de la investigación, apoyado en los aportes teóricos y metodológicos a la circulación de aprendizajes en las FDs, sobre la práctica de CH y la enseñanza, aprehendidos en el contexto de distanciamiento social, de la pandemia del Covid-19. Se abordaron etnométodos etnográficos, según la concepción de Macedo (2015) y otros, como Gatti (2005); en la concepción de praxis de Paulo Freire (1979; 2011), de Gadotti (1994; 2000) y Sánchez Vázquez (1977; 2007); y en la narración, las principales referencias fueron Oliveira (2019; 2020), Santos (2013; 2018) y Apoema (2018). La observación y los estudios sobre la constitución del profesor que cuenta historias se llevaron a cabo en el Seminario Temático de Educación I: Contar Historias (STE-I-CH) y grupo focal online, en reuniones con ocho colaboradores de la investigación, participantes del curso. Los discursos pronunciados en el segundo espacio y grabados en audio, después de un análisis de los estudios teóricos de Orlandi (2009; 1987) se sumaron a las impresiones y notas propias en el diario de campo, y compusieron, junto con el diálogo teórico, la escritura de este texto. Los resultados se perciben en los cambios de los DF en torno al discurso pedagógico, que se reflejan en la relación de la toma de conciencia de la praxis, en la que la práctica de CH fue entendida como una aliada potencial, en la creación imaginativa y en el desarrollo de principios y valoración del conocimiento de la multiculturalidad y de las manifestaciones culturales, que existen tanto en el ambiente escolar como fuera de él, conocimiento que se encuentra adormecido y anestesiado en la educación actual, además de impulsar a los docentes a promover acciones pedagógicas con estimulación de las expresividades corporales. En conclusión, se puede decir que la práctica pedagógica desarrollada en STE-I-CH, en torno a la práctica de CH y a la intencionalidad de la concienciación sobre la praxis docente, proporcionó una experiencia de aprendizaje para los colaboradores de la investigación y, como docente en formación, especialmente, a través de los FD analizados, hubo el reconocimiento de la importancia de la oralidad para las prácticas pedagógicas, involucradas en la formación docente, en la perspectiva de la criticidad en torno a la educación y a la contemporaneidad. Esta lectura es una provocación a los caminos de desarrollo de la práctica pedagógica por la praxis y por la práctica de CH.

Palabras clave: contar historias; formación discursiva; praxis; formación de profesores; Educación y Contemporaneidad.

² Un tipo de danza y música de la región Nordeste de Brasil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	<i>Emojis e emoticons</i> – simbologias das linguagens do universo digital.....	39
Figura 2	Qual a sua cor ou etnia? Oito respostas	46
Figura 3	Grau de escolaridade do pai ou da mãe por sua criação	46
Figura 4	Grau de escolaridade da mãe ou responsável por sua criação	47
Figura 5	Pretende cursar uma pós-graduação ao concluir curso de Licenciatura de pedagogia?	47
Figura 6	Como você teve contato com a CH em sua vida? Qual a pessoa que teve influência na apreciação dessa prática de oralidade?	48
Figura 7	Grupo de <i>WhatsApp</i> : Pesquisa Contação de Histórias para comunicação com os/as colaboradores/as da pesquisa.....	55
Figura 8	A primeira mensagem enviada pela pesquisadora para os/as colaboradores/as da pesquisa no grupo do <i>WhatsApp</i> : Contação de Histórias.....	58
Figura 9	Conversas para ajustar o cronograma dos encontros do grupo focal <i>online</i>	62
Figura 10	Ilustração: Oficina para elaboração e gravação de vídeos no STE-I-CH	82
Figura 11	Performance de contação de histórias realizada pelos estudantes do STE-I-CH	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Nomes fictícios dos/as colaboradores /as da pesquisa.....	39
Quadro 2	Repertório das histórias escolhidas, estudadas e contadas pelos/as estudantes do STE-I-CH em 2021.....	75
Quadro 3	Explicação da matema em Análise de Discurso de linha francesa.....	118
Quadro 4	Atribuições de sentidos à Contação de Histórias produzidos pelos discursos dos estudantes de Pedagogia da UNEB e docentes, estudantes do STE-I-CH, colaboradores/as da pesquisa.....	167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CH	Contação de Histórias
CONSU	Conselho Universitário
DEDC	Departamento de Educação – UNEB
DP	Discurso Pedagógico
EPEN	Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste
FACED	Faculdade de Educação
FD	Formação Discursiva
GPELCH	Grupo de Pesquisa e Estudos em Leitura e Contação de História
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDUC	Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PPGEL	Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Estudos de Linguagens
PROGPESQ	Programa de bolsas de Pesquisa de Ações Afirmativas da Pró-Reitoria de Extensão da UNEB
PPGE	Programa de Pós-Graduação e Educação
STE-I-CH	Seminários Temáticos de Educação I: Contação de Histórias (ED0714)
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana na Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNEB	Universidade Estadual da Bahia

SUMÁRIO

1	A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA CIRANDA DA FORMAÇÃO (DOCENTE)	15
2	A ITINERÂNCIA METODOLÓGICA - SABERES E SENTIDOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PRÁXIS	31
2.1	A PESQUISA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19	35
2.2	COLABORADORES DA PESQUISA: ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E DOCENTES PARTICIPANTES DO STE-I-CH NO CIRANDAR DA FORMAÇÃO	37
2.3	ENCONTRO COM OS COLABORADORES DA PESQUISA – A CIRCULAÇÃO DOS SENTIDOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO	42
2.3.1	<i>Os gestos de efeitos produzidos nos encontros do Grupo Focal Online</i>	52
2.4	SEMINÁRIO TEMÁTICO DE EDUCAÇÃO I: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: ESPAÇO DE FORMAÇÃO NA EXPERIÊNCIA TIROCINEIRA E PESQUISA.....	62
3	A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM UMA CIRANDA CONTÍNUA NA PRODUÇÃO DE LINGUAGENS E NA FORMAÇÃO HUMANA	80
3.1	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A CONVIVÊNCIA EM HARMONIA DOS POVOS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO	90
4	A PRÁXIS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA CONEXÃO COM OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	99
5	EFEITOS DE SENTIDOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS FORMAÇÕES DISCURSIVAS DOS COLABORADORES DA PESQUISA	113
5.1	A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM CIRCULAÇÃO DIALÓGICA PARA O DISCURSO PEDAGÓGICO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA	124
5.1.1	<i>Atribuições de sentidos à contação de histórias para a construção de saberes docentes</i>	131
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS - A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA/PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES AUTORES/AS DE SUAS PRÁXIS	138
	REFERÊNCIAS	149
	APÊNDICE A - Roteiro de condução do Grupo Focal Online	157

APÊNDICE B - Cronograma dos encontros do Grupo Focal <i>Online</i>	158
APÊNDICE C - Questionário socioformativo para estudantes de Pedagogia e docentes, estudantes do STE-I-CH, na UNEB – <i>Campus I</i>	159
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	162
APÊNDICE E - Quadro com as atribuições de sentidos à CH produzidos pelos discursos dos estudantes de Pedagogia da UNEB e docentes, estudantes do STE-I-CH, colaboradores da pesquisa, em encontros de Grupo Focal <i>Online</i>	167
ANEXO A – Convite enviado por e-mail aos estudantes do STE-I-CH, em 2021, para participação na pesquisa.....	188
ANEXO B – Conto de tradição africano: Oxóssi	189

1 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA CIRANDA DA FORMAÇÃO (DOCENTE)

A Contação de Histórias (CH) vem circulando nos discursos de docentes do ensino básico no Brasil neste século XXI e manifesta força na perspectiva da práxis. Diante da percepção da inserção desse discurso no ambiente da escola, surgiram os primeiros questionamentos: como esse discurso está chegando aos/às professores/as? É possível que educadores/as percebam que há uma diferença entre ler e contar histórias? Do ponto de vista de Maria Elisa de Araújo Grossi (2014), e para nós, a CH é a arte que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que aprecia narrativas, que queira se envolver com elas e que tenha voz e memória, como defende a autora.

Andréia de Araújo Santos e Rosemary Lapa de Oliveira (2021) chamam atenção para um aspecto importante que é, apesar da função basilar da CH não ser a difusão do conhecimento didático nas escolas, isso vem acontecendo mesmo que pouco a pouco. Assim como essas autoras, também entendemos que essa prática educativa tem um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem, porque apresenta as crianças ao universo da narrativa e, por isso, consideramos esse ato como um instrumento importante para promover a ampliação das experiências sociais, o desenvolvimento da imaginação, a habilidade de escutar e dar sequência lógica aos fatos, a ampliação do vocabulário e a potencialização da importância da linguagem oral.

Esses são alguns dos aspectos que nos suscitaram o interesse em realizar a pesquisa em torno do conhecimento e do encanto dessa arte que atravessou épocas, apoiada, dentre outros estudos, no de Celso Sisto (2012, p. 86-87), porque para ele “contar histórias é dialogar em várias direções: na Arte, na do outro, na nossa! Os objetivos podem mudar – recriar, é informar, é transformar, é curar, é apaziguar, é interagir – podem se alternar, mas nunca acabar com o prazer de escutar! De participar! De criar junto!”.

Esse pensamento nos permite refletir sobre a conexão criada entre um/a contador/a de histórias e um/a ouvinte, que há durante uma CH, pois parece algo fora do entendimento histórico e intelectual. A expressão de tranquilidade de um/a contador/a de histórias, no momento da contação, vai formando um elo direto, que se estabelece nas palavras, situando tempos e espaços através da voz exercida com autoridade e simplicidade dos gestos. A sensação provocada a partir da escuta de histórias parece uma ruptura de barreiras imaginárias, simplesmente pelo modo do/a contador/a se colocar durante a contação.

As palavras ditas com inflexões da voz, através do uso das pausas e suspensões, utilizadas para não parecerem artifícios estilísticos, são proferidas de modo que a história ganha importância e potência narrativa. Ao se colocarem em condição de inteireza, tanto o/a contador/a como o/a ouvinte desenvolvem sinapses neurais que, ao serem processadas para a criação de imagens mentais, modificam funções fisiológicas humanas, nos diz a neurociência. Pesquisas realizadas na área da Biologia Celular e Molecular e em Fisiologia da Universidade Federal do Paraná, no Brasil, mostraram como a formação mental das imagens acontece na fisiologia humana durante a CH:

Muitas áreas cerebrais são ativadas simultaneamente, bilhões de neurônios estão produzindo impulsos elétricos nas suas membranas em proporções maiores do que antes. Logo transmitem esses impulsos para outros neurônios situados na vizinhança ou a distância em áreas cerebrais diferentes. Portanto, as modificações cognitivas, afetivas e culturais provocadas por uma história somente acontecem porque o cérebro é fisiologicamente preparado para formar imagens, memórias, despertar emoções, e vivência do aprendizado a respeito da nossa história individual e coletiva (FERRAZ, 2021).

A atuação do/a contador/a de histórias, marcada na voz e expressada nas palavras firmes e descontraídas, desperta a imaginação e instiga a reflexão através dos ensinamentos sustentados nas histórias. A linguagem parece colocar-se em estado de assombro, como mistério, frente aos ouvidos e olhos atentos, nas palavras de Regina Machado (2004, p. 178). A autora diz ainda que a experiência de escutar a trajetória de um conto, de uma história, imaginando as cenas percorridas pelos personagens, ao se envolver nas paisagens internas, provocam uma extensão nas emoções, alargam os sorrisos, o medo da morte, a raiva, entre outros sentimentos.

Para Isaac Bernat (2013), a palavra, ao ser falada, contada e cantada, declamada, ou simplesmente lida, só tem sentido quando enunciada por alguém a alguém. Essa compreensão da palavra apresenta sentido semelhante quando aplicada às principais funções do/a docente. Devido a essa ideia, começamos a pensar na beleza da palavra do/a contador/a de histórias, quando proferida pela professora, pelo professor em suas práticas pedagógicas.

Ao compreender mais sobre as características da CH, interessei-me pela temática e dei continuidade ao processo formativo, participando de aulas ministradas pela professora e contadora de histórias, Dra. Luciene Souza Santos, no curso de formação de professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), coordenado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA).

Nesse curso, em 2013, atuei como auxiliar da docente no Polo de formação em Itapetinga-BA. Essas vivências contribuíram para minha aproximação com a CH, na perspectiva da ação docente, pois observei o envolvimento de professores/professoras nesse contexto de formação. As ações teóricas e práticas, mediante os estudos sob a perspectiva da alfabetização e do letramento, eram conduzidas no movimento, enlaçado em ludicidade, mediante a utilização de diversos gêneros textuais, agregando a contação de histórias feita pela professora.

Essa experiência me permitiu observar o significado da CH a partir de questionamentos surgidos em relação a essa prática e sobre como ela ocorre durante o processo formativo das professoras e professores do ensino básico. Outras perguntas vieram: há espaço para a discussão sobre essa prática educativa durante a formação inicial? Atenta à minha experiência docente no Ensino Fundamental, comecei a buscar estudos sobre a CH e assim foram traçados os caminhos para a pesquisa, agora textualizada no campo epistemológico da CH.

Aos poucos, fui ampliando meus conhecimentos em torno das características da CH. O modo transdisciplinar dos ensinamentos das histórias, sejam as contemporâneas ou, em especial, as de tradição oral, chamou minha atenção. A partir da observação e compreensão adquirida com os estudos teóricos – os detalhes contidos nas formas como nossos pais, avós, professores contaram e recontaram as histórias, os sentidos lúdicos que nos atravessaram e permanecem vivas na memória afetiva de adultos –, ficaram perceptíveis outros atributos dessa prática.

A busca, por exemplo, de lembranças das brincadeiras de infância, inventadas com objetos transformados em brinquedos, ou do ‘papa-figo’ que poderia chegar na calada da noite – uma personagem do imaginário popular de minha infância –, em uma atividade prática de encontro com a memória e com meus ancestrais, foi despertando, além da emoção desse reencontro, o interesse em aprofundar os conhecimentos sobre as narrativas orais – a CH –, para utilizá-las e envolver alunos/as da Educação Infantil, de uma escola municipal de Salvador-BA, na qual eu atuava como professora.

Essa experiência ocorreu num reencontro, em 2020, com a professora e contadora de histórias Luciene Souza Santos, quando ela ministrou o curso de Extensão: “Formação de Narradores Oraais: Conta Comigo!”, uma ação do Programa de Extensão Observatório de Contação de Histórias em Espaços Etnoformativos: Grupo Residente de Contadores de Histórias, do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana na Bahia (UEFS-BA), no qual participei como aluna e pude constatar a importância do papel da

docente contadora de histórias, no que se refere à atribuição de sentido à CH.

É importante destacar que esse curso foi ofertado no contexto do ensino a distância, de forma síncrona e assíncrona, em consequência da pandemia da Covid-19, sendo que os estudos foram sobre contos da tradição oral e formas de contá-los nas redes sociais. Foi nesse contexto de distanciamento social que fui percebendo o campo amplo dos contos de tradição oral, ao trazer emoções e envolvimento para a vida das famílias das crianças. Diante dessa percepção e mediante os desafios de ministrar aulas a estudantes da Educação Infantil numa escola de Salvador-BA, foram intensificadas as buscas por parlendas, anedotas, provérbios, adivinhas, a fim de gravar vídeos e áudios para enviar às crianças e/ou elaborar roteiros com orientações de mediação a serem enviados para seus responsáveis.

Essa ação paralela, estudos no curso de Extensão da UEFS e escuta das crianças nas atividades pedagógicas, impulsionaram ainda mais o desejo de aprofundar o conhecimento sobre a CH, a partir das provocações em vivências teórico-práticas sobre a tradição oral, especialmente as que traziam contos e histórias de tradição popular. Diante desse cenário, comecei a estudar sobre a CH e sua presença na vida humana, e percebi, com as próprias reflexões, as descobertas em torno da temática da tradição oral, a potencialidade educativa dessa prática, a compreensão de que as artes manuais, o processo de produção e, sobretudo, a escuta das pessoas artesãs deram sustentabilidade à prática narrativa muito tempo antes da modernidade, como asseveram estudos de Walter Benjamin (1994).

Para contribuir com o debate, trago os estudos de Gislayne Matos (2005), porque confirmam a presença do conto de tradição oral em contextos históricos e sociais e seu trânsito para o contemporâneo, seduzindo, diariamente, humanos na acesa e neon sociedade atual. A partir dessa aproximação do campo teórico da CH, pude verificar, na práxis, que a palavra expressada em voz firme e descontraída do/a contador/a de histórias, utilizada na realização de atividades práticas, ajudava-me na organização de minhas imagens mentais da ação docente, outra reflexão que me instigou na investigação do objeto CH e práxis para o enlace formativo no mestrado.

Este estudo é fruto desse encontro com a CH, as experiências e os discursos que atravessam as esferas do ensino básico, na percepção de que há demanda no processo de formação docente e na práxis, como potencial de práticas pedagógicas nesses espaços, e o interesse em contribuir com as discussões já existentes sobre esse assunto, para ampliar a inserção da CH nas escolas da rede pública de ensino.

Para dialogar com as ideias apresentadas nesta discussão, trago os estudos de Walter Benjamin (1989) sobre as narrativas orais, porque acreditamos que podem corroborar a compreensão de elementos de base da CH, e os estudos de Amadou Hampatê-Bá (2010), pesquisador da tradição oral em sociedades africanas, os quais dão enfoque ao valor da palavra falada para culturas e povos africanos. Tais autores adicionam conhecimentos e destacam a importância da oralidade na transmissão de costumes, valores, ideias e crenças em sociedades dos povos originários, em importante missão de preservar as raízes e tradições, em especial, dos povos tradicionais.

Se posso reconhecer o valor da CH para compartilhar conhecimentos das culturas, através dos contos, reconheço, em especial, os espaços, tempos e modos que corroboram a compreensão de epistemologias de educação do mundo contemporâneo e princípios de promoção da formação humana, que me fizeram e fazem caminhar em busca de conhecimentos para uma prática docente na perspectiva da valorização das culturas e do respeito entre os povos.

A CH, como objeto de estudo, atualmente, muitas vezes sofre olhares atravessados na academia. Isso pode ser reflexo do contexto pós-moderno, que faz parecer estranha a discussão de histórias da infância distante, se as contamos para nossas crianças atuais. Gilka Girardello (2014) tece uma reflexão plausível nesse sentido, ao referir-se às imagens simbólicas e arquetípicas dos adultos que contam coisas de suas infâncias para crianças, e traz exemplo na imagem da avó na cadeira de balanço, que conta antigas histórias para os netos. Daí questiona como essa cena hoje pode ser vista, se as avós e as famílias mudaram.

Esse pensamento chamou minha atenção para a necessidade de (re)conhecer as características do conto de tradição oral e contemporâneo e encontrar uma das formas de contá-los, a fim de que os/as professores/as, da educação básica ao ensino superior, adotem a CH em suas práxis. Girardello (2014, p. 18) utilizou a ideia de manter a corrida de revezamento das histórias na sala de aula, inspiradas na metáfora do poeta e pedagogo russo Kornei Chukovsky (1968), de manter acesa a tocha da corrida, representada pela “criança de uma geração que recebe uma tocha e atravessa a vida, carregando-a acesa na profundidade da memória, para entregá-la à criança que espera ansiosa na próxima curva do caminho”.

Na perspectiva da autora, a CH nutre e fortalece a alma responsiva da criança; acrescento, ainda, a alma de jovens, adultos e idosos, pois o respeito é um valor incalculável nas relações humanas. Desenvolver esse valor se faz também na sala de aula, com práticas docentes de nutrição do respeito ao outro. Desse modo, a defesa por agregar o ato de contar histórias nas ações docentes é para manter acesa a tocha da criatividade de crianças,

adolescentes, jovens e de professores/as, na promoção da auto e do heteroconhecimento, habilidades que colaboram para o desenvolvimento humano.

Essa compreensão parte dos estudos epistemológicos sobre a práxis educacional, advinda dos estudos da graduação em Pedagogia, na FACED-UFBA. Transpondo a fase da formação, tanto na atuação docente na rede pública como na privada, nos estudos como aluna especial na Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 2015 e 2017, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), intensifiquei a busca por mais entendimento sobre a formação docente, discutindo sobre temas como decolonialidade e interpelação, para a construção de outras formas de educação social e formação, que possam colaborar na constituição do sujeito leitor do/no mundo, enleiturando-se e se posicionando criticamente, como defende Rosemary Lapa de Oliveira (2018; 2013).

Ao analisar a concepção freireana sobre práxis, em estudos de Moacir Gadotti (1994), foi encontrado o seguinte pensamento: é a educação que ensina a descobrir e elaborar instrumentos de ação social, no ato de ensinar. A ação docente é estabelecida mediante conflito e contradição, ambos processos inerentes à existência humana. Há necessidade de formação na perspectiva da práxis, porque esse tipo de atividade prática é exercido pela intencionalidade e mediado para dar sentido à ação educativa, atenta à intervenção planejada e científica, também consciente das imprevisibilidades próprias da vida humana, para assim também o replanejar.

A partir dessa compreensão, alguns caminhos propositivos, no que tange aos sentidos da CH, foram reflexões feitas a partir dos/das pesquisadores/as escolhidos para apoiar a realização deste estudo. Ao longo deste texto, com especial atenção à seção três, apresentamos as buscas dos sentidos para exercer a prática pedagógica. Uma perspectiva da representação simbólica, construída nas imagens mentais que, segundo Girardello (2014), pode ser um caminho, pois, ao buscar algo especial na nossa memória de adultos, engenhoso ou profundo, que melhor atenda às necessidades das crianças, essa ação deve ser semelhante às histórias, aos poemas e às cantigas que foram contados em nossa infância.

Assim, tento relacionar a proposição da CH com a práxis, refletida na discussão ampliada do sentido da CH, iniciados nessa introdução e no enlace de sentidos compreendidos sobre práxis docente, apoiada na concepção de Paulo Freire (1979; 1996; 2011) e Gadotti (1994; 2004; 2000), assim como nos estudos de Adolfo Sánchez Vázquez (1977; 2007), que discutem a práxis, baseados em fundamentos do materialismo histórico, sendo esta constituída no processo de reflexão humana, que se eleva da consciência comum à consciência da práxis. Uma ação que se relaciona às objetivações e subjetivações humanas em seu processo de criação.

Contudo, sou consciente dos desafios impostos para a implementação da arte da contação de histórias na sala de aula. Por isso, entendo que há que se aprender/ envolver para fazer valer o mérito de ser professor/a contador/a de histórias, e fazer valer a disposição da história e das pessoas que escutam e, no caso da perspectiva adotada nesse estudo, dos estudantes no âmbito da formação docente.

Quanto à perspectiva do interesse dos sentidos educativos da CH adotados neste estudo, a pesquisa visa a perceber na linguagem em funcionamento a importância que o/a docente em formação dá à sua formação inicial e continuada, pela via de estudo dessa prática. Emerge daí o interesse pela investigação, o que contribuiu para a elaboração da seguinte questão investigativa: Quais sentidos são atribuídos pelos professores em formação e estudantes de Pedagogia à contação de histórias para o enlace da práxis docente?

Considerando essa questão investigativa, foi elaborado o seguinte objetivo: Compreender no discurso de professores em formação e estudantes de Pedagogia da UNEB, como as suas atribuições à CH se relacionam à intencionalidade da práxis docente, a partir das Formações Discursivas (FDs) constituídas no processo da formação docente.

Para alcançar o objetivo geral, foram elaborados os objetivos específicos a seguir: i) Identificar nas formações discursivas dos colaboradores da pesquisa, as relações de sentidos atribuídos à contação de histórias na docência, a partir dos estudos no Seminário Temático de Educação I: Contação de Histórias, para a circularização de saberes produzidos na escuta e o pronunciamento dos próprios discursos; ii) Compreender os estudos teóricos e metodológicos, selecionados para apoiar a descoberta da intencionalidade considerada basilar na constituição do/a professor/a contador/a de histórias no processo de formação durante a investigação; iii) Discutir implicações da contação de histórias na prática e formação de docente, como efeito entre interlocutores, a partir das intenções de reconfigurar os conhecimentos adquiridos para o enlace da práxis docente.

A partir dessa inquietação e dos objetivos geral e específicos definidos, amparada na ideia de que o/a docente que leva em conta os princípios de valorização ética respeita as culturas das diferentes etnias – reconhecimento e identificação de identidades fluidas, móveis, em constante construção – para exercer sua docência, trazemos para a prática profissional – pedagógica – sua singularidade, conferindo uma qualidade autoral à sua profissão. Essa ideia permite dar credibilidade e defender o papel da CH, assim como sua importante contribuição para a formação docente.

Isso posto, trago Roberto Macedo (2016) para essa discussão, porque ele defende a necessidade da demarcação temporal e local do objeto de estudo para realizar estudos empíricos científicos. Em relação ao método e aos dispositivos, entre a diversidade de estudos teóricos sobre abordagem metodológica e seus procedimentos, optamos pela pesquisa qualitativa e os *etnométodos*, porque permitem, segundo os pressupostos do autor, que os atores sociais, os sujeitos da pesquisa, criem, interpretem e reflitam sobre suas ações e realizações em um movimento que desponta como a metáfora rizomática, discutida mais à frente no percurso da metodologia, que dá uma noção da complexidade para o desenvolvimento de uma investigação em educação.

Atenta a isso e em coerência com a minha perspectiva investigativa, realizada no contexto pandêmico da Covid-19, busquei apoio teórico-metodológico e conceitual que considerasse a responsabilidade e compromisso ético no estabelecimento das relações entre os sujeitos sociais [pesquisadora e colaboradores], na perspectiva do rigor e da pertinência, como defendem Macedo, Álamo Pimentel e Dante Galeffi (2009). Os autores dizem, ainda, que o trabalho de pesquisa realizado com rigorosidade exige atenção, escuta cuidadosa e não rigidez, a partir das relações estabelecidas no contexto social.

A realização da pesquisa foi marcada por situações de tensão para a organização das etapas iniciais, em especial, a escolha do campo/local e colaboradores, devido à pandemia da Covid-19, além da preocupação com a seleção do método e dos dispositivos adequados à proposta. No planejamento inicial, existia a pretensão de desenvolvê-la com professores de uma escola pública de Salvador-BA. No entanto, em virtude de prorrogações oficiais do ensino remoto e virtual, sem previsão de retorno do ensino presencial, mesmo com a adoção de cuidados protocolares para controle de contágio do vírus da Sars-CoV-2, buscamos outra trilha possível e, sob meu ponto de vista, foi assertiva para o desenvolvimento da pesquisa.

Por responsabilidade, compromisso ético e cuidado com a saúde das pessoas envolvidas na pesquisa, e por estar em constante diálogo com a minha orientadora, concordamos em realizar a pesquisa com graduandos de Pedagogia. Nesse sentido, participaram da pesquisa oito colaboradores – sete mulheres e um homem –, com idades entre 19 e 40 anos, estudantes e docentes em formação, matriculados em Seminários Temáticos de Educação I: Contação de Histórias (ED0714), componente curricular regular e extensão do curso de licenciatura em Pedagogia. Neste curso, oferecido pelo Departamento de Educação no *Campus I* da UNEB, houve participação de público externo. Entre os colaboradores, seis atuam em salas de aula e dois havia realizado o estágio supervisionado de conclusão da graduação.

Importa explicar que o referido componente curricular será representado nesta dissertação pela sigla STE-I-CH por questão didática. O STE-I-CH é um componente curricular de experiência extensionista, de acordo com a Resolução nº 2.018/2019 da instituição de ensino. A modalidade atende à Lei n.º 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação (PNE), como escopo da curricularização da extensão para o currículo de Pedagogia. Assim, possibilita o preenchimento de vagas para a comunidade externa, dando prioridade a profissionais da educação da rede pública de ensino. Na turma foco da pesquisa, havia a participação de professoras da rede municipal de ensino de Salvador-BA.

Em relação ao local de realização da pesquisa, importa explicar que ela foi desenvolvida em dois espaços distintos e complementares de formação. No primeiro momento, ocorreu na sala de aula virtual do STE-I-CH, entre os meses de agosto a dezembro de 2021, durante o segundo semestre letivo de 2021, através da plataforma *Microsoft Teams*, em horários das 18h30min às 20h30min.

O segundo espaço de pesquisa foi ocupado por cinco encontros de grupo focal *online*, com estudantes do STE-I-CH, para a construção coletiva dos sentidos da CH através dos seus discursos e escutas na roda/janela virtual de aprendizagem. Esses encontros aconteceram após a conclusão do referido componente. O primeiro foi realizado em dezembro de 2021; outros quatro, entre março e maio de 2022. Os pormenores e detalhes serão apresentados na próxima seção, inclusive datas e horários. A plataforma utilizada foi o *Google Meet* na versão reduzida de acesso.

O desenvolvimento da pesquisa, entrelaçada no procedimento da observação e na condução do grupo focal *online*, realizado em dois espaços selecionados como campo de investigação, apresentou os substanciais sentidos da CH para a práxis na formação docente.

Percebi que em uma pesquisa a atenção é importante em todo o percurso procedimental. Por isso, procurei manter-me, constantemente, atenta para escolher o método e dispositivos favoráveis para o alcance dos resultados da investigação, já mencionada na página vinte e três. Nessa direção, escolhi, sob supervisão da minha orientadora, pesquisar o discurso de estudantes/docentes de Pedagogia sobre a CH na formação docente, utilizando o recorte metodológico inspirado nos etnométodos da etnografia. A natureza etnográfica busca expressar sentidos profundos do contexto social investigado.

Os pressupostos dos *etnométodos* na pesquisa enfocam características importantes, como a contextualização e a criticidade, advindas da etnografia tradicional, segundo Macedo (2015, p. 30), que fazem os atores sociais se perceberem como próprios portadores e produtores

de significantes e singularidades experienciais, que, interativamente, instituem, por suas ações, as realidades que os constituem.

Realizamos um recorte também no procedimento de análise das informações levantadas, considerando os discursos produzidos nos dias 07 e 28 de abril de 2022, excluindo os demais, porque consideramos, nessas informações geradas, as derivações e respostas aos objetivos da pesquisa.

A reflexão suscitada pelos estudos sobre *etnométodos*, na perspectiva de Macedo (2015), é que, dentro do processo dialógico e dialético, os próprios produtores são capazes de compreender e intervir em suas estruturas de vida. Isso me fez inferir que poderia ir além de levantar informações sobre a CH com os/as colaboradores/as da pesquisa, a fim de ter um olhar mais cuidadoso para a construção do conhecimento em colaboração. Já que minha inquietação ia além de levantar informações breves, desejei uma proposta que pudesse enlaçar os sentidos educativos da CH com a práxis pedagógica.

Nesse sentido, acredito que a articulação dos dispositivos com os momentos distintos da investigação foi assertiva, sendo realizada a observação livre no STE-I-CH e o encontro no grupo focal *online* com os colaboradores da pesquisa – estudantes de Pedagogia e docentes, estudantes do STE-I-CH – para levantamentos das informações. Esses principais dispositivos procedimentais tiveram auxílio dos instrumentos diário de campo e gravador do celular *smartphone* e *notebook*. Esses dois últimos, com acesso à *internet*, essa rede conectiva de dados móveis que liga computadores em todo o planeta, foi financiada para a pesquisa com auxílio da Bolsa de Pesquisa de Ações Afirmativas da Pró-Reitoria de Extensão da UNEB (PROGPESQ).

A escolha do grupo focal *online* foi o arranjo considerado como dispositivo da pesquisa, observando o contexto pandêmico, pois ainda prevalecia em 2021 a recomendação da Organização Mundial de Saúde (OMS) de manutenção do distanciamento social, até a cobertura da primeira dose da vacina na população, para proteção contra a covid-19, em especial de estudantes e profissionais da educação. A vacinação no Brasil aconteceu em processo lento, iniciado em 2021, em etapas de atendimento por faixa etária.

O grupo focal *online* é uma modalidade do grupo focal, este último utilizado em pesquisas em Ciências Sociais e Humanas, defendido por Bernadete Gatti (2005), como importante método para ser utilizado na educação. A autora apresenta, em seus estudos, princípios éticos e caminhos para a condução da técnica. Assim, respaldou a realização do grupo focal *online* na pesquisa. Os estudos de Gatti (2005) subsidiaram os fundamentos de base,

contudo foi necessário estudar sobre procedimento da modalidade *online*. Farei essa reflexão mais detalhada na segunda seção.

Desse modo, além de forjar um caminho para a realização do grupo focal *online*, também foi necessário articular caminhos para aproximar-me dos colaboradores e do campo de investigação através dos dispositivos *online*: *e-mail*, aplicativos de *WhatsApp*, *Telegram* e *Google Meet*. Esses arranjos conectivos se constituíram como caminhos possíveis para o seguimento da pesquisa.

Assim, em permanente atenção aos cuidados de proteção contra o contágio do coronavírus, exigidos pelos organismos de saúde e pela secretaria de saúde local, utilizamos os procedimentos necessários e possíveis para o desenvolvimento da referida pesquisa, no contexto pandêmico, fruto de inquietações próprias dos docentes, projetadas no objeto de investigação, sentidos atribuídos da CH no discurso de estudantes de Pedagogia e docentes em formação.

Esses discursos sobre a CH e a formação docente, refletindo sobre as possibilidades para as práticas pedagógicas, constituídos em confrontos com outros discursos e sentidos de estudantes de Pedagogia e docentes em formação (colaboradores da pesquisa), na socialização de práticas simbólicas através de suas linguagens, foram gravados em áudio de celular *smartphone* e armazenados em arquivo digital no formato *MP3*, transferidos e arquivados no *notebook* e *e-mail* da pesquisadora, sendo posteriormente transcritos para a realização deste texto descritivo. Esses áudios serão deletados desses dispositivos tecnológicos, juntamente com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelos colaboradores, após cinco anos de conclusão da pesquisa, como recomendado pelo Comitê de Ética da instituição.

Em relação ao procedimento de análise das informações levantadas, optamos pela análise de discurso, porque nos permitiu focar nas formações discursivas dos colaboradores da pesquisa, a partir dos estudos sobre a CH. Para ratificar essa opção, decidimos nos apoiar nos estudos de Eni Orlandi (1987; 2012), visto que ela propõe analisar a linguagem em funcionamento, a fim entender os sentidos das falas dos sujeitos, falantes de uma mesma língua, com dizeres ideologicamente e individuais constituídos em contextos sócio-históricos.

Outro aspecto que contribuiu para a escolha desse procedimento de analisar as informações levantadas na pesquisa foi o fato de a autora garantir que existe um método para identificar os processos de análise e explicitar como as formações discursivas são apresentadas nos contextos sociais. Nesse viés, compreender, acolhendo a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente, fazendo espaço para o possível, a singularidade, a ruptura, a resistência.

Além disso, Orlandi (1999, p. 60) nos diz que sentidos, assim como sujeitos, se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos, dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes. Para a autora, a análise de discurso tem importância tanto quanto a linguagem importa na vida humana, social, política e outras. É que o interesse primordial dessa teoria está centrado nas propriedades internas do processo discursivo, ou seja, nas condições e remissões das formações discursivas e seus modos de funcionamento.

O dispositivo para a escuta discursiva, segundo Orlandi (1999, p. 60-87), deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos; é descrever a relação do sujeito com a memória. Outro aspecto a considerar na análise dessa natureza são as tipologias de discurso, segundo a autora, denominados: lúdico, autoritário, polêmico, que não devem ser considerados como juízo de valor, pois deve existir descrição do funcionamento discursivo em relação às suas determinações históricos-sociais e ideológicas. Nesse sentido, descrição e interpretação se interrelacionam no propósito de compreensão.

Com esse procedimento de análise, o movimento de escrita deste texto se fez no itinerário descritivo, considerando as etapas de estudos implicados nos aportes teóricos e na literatura sobre a CH e sua importância no processo de humanização e constituição do/a professor/a contador/a de histórias.

Para a constituição do *corpus* da pesquisa, considerei a análise dos discursos dos/as colaboradores/as da pesquisa, transcritos pela própria pesquisadora, nesse caso, eu, no processo de escuta de áudio e digitação. Esse exercício exigiu esforço de paciência e atenção para a fidelização às falas gravadas e à lisura das informações, além de colocar-me em processo de análise. Essas informações (dados) foram analisadas tomando por orientação a questão investigativa e os objetivos geral e específicos, já mencionados anteriormente.

Na trajetória da pesquisa, observei a natureza do objeto da investigação, em diálogo com a orientadora. Consideramos o STE-I-CH o espaço também de realização da atividade de tirocínio docente, atividade obrigatória do curso de mestrado, na perspectiva do aprofundamento dos estudos e da prática da CH na formação docente. A participação como tirocineira nas aulas do STE-I-CH possibilitou a observação do processo ensino-aprendizagem, com práticas da CH no processo de formação.

A observação foi um dos procedimentos importantes da pesquisa, articulada com o grupo focal *online*, aproximando-se da experiência traduzida por Larrosa (2002). Concordando

com o autor, entendo a observação como aquela que abrange percepção, interlocução, cultivo da atenção e da delicadeza de um encontro no espaço tempo em que é realizada. Esses caminhos apresentados pelo autor fizeram-me refletir sobre os sentidos de uma experiência de formação no STE-I-CH, os quais serão expostos na seção subsequente.

A imersão no campo da pesquisa possibilitou a interação constante com o objeto de investigação. Convivi com tensões provocadas, principalmente, pela pandemia da Covid-19, mas também com emoções e razões do próprio processo da pesquisa, na escolha dos procedimentos, em especial, na relação construída com as pessoas aprendentes nesse percurso. Esse movimento experiencial, apresentado como paráfrase da expressão de Macedo (2015, p. 92) para descrever a impressão dessa experiência, comparando-a ao “laboratório”, será descrito no itinerário metodológico da pesquisa na segunda seção.

Avançando na leitura, interessei-me em conhecer as pesquisas com o tema da CH no tocante à sala de aula e às práticas docentes desenvolvidas na UNEB. Fui movida pelo desejo e busquei, no *site* do PPGEduc e em outros programas, a configuração do estado da arte do assunto tratado neste estudo. No *site* Saber Aberto Repositório da instituição, na busca pelo termo contar história, apareceu apenas uma pesquisa; outras tentativas de busca, como contação de histórias ou a contação de histórias na sala de aula, não apresentaram resultados.

A pesquisa localizada foi: Cantando Rodas, Contando Histórias: O Balanço da Roseira e a Cultura Popular em Quixabeira, (SANTOS, 2017), da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens (PPGEL-UNEB), mestrado acadêmico. A referida pesquisa teve o objetivo de estudar a cultura popular, analisando a atuação do grupo de rodas de Balanço da Roseira, integrado por mulheres, detentoras de um espaço e de uma linguagem musical particular, revelando nos cantos o resultado do conhecimento que buscam legitimar, no município de Quixabeira, região noroeste da Bahia, que compõe o Território de Identidade da Bacia do Jacuípe, a 300 km da capital, Salvador.

Nessa busca no repositório Saber Aberto, identifiquei a pesquisa: Pedagogia Griô e suas Interfaces com os Modos de ser Professor/a em Comunidades Quilombolas: (De)Colonização da Profissão Docente (ARAÚJO, 2021), que estudou o movimento, alinhando à pedagogia decolonial os princípios da Pedagogia Griô, e aponta para um modo de ser professor, com suas experiências pedagógicas, entrecruzando saberes da cultura quilombola e da educação formal, nas interfaces entre os fundamentos epistêmico-políticos da Pedagogia Griô e os modos de ser professor/a nas comunidades quilombolas de Remanso e Iúna, Bahia. Considerei pertinente mencionar essa pesquisa, pela relação que se estabelece com os sentidos da CH na prática

docente.

Outras pesquisas foram depositadas em Repositórios de universidades da Bahia. Identifiquei, no Programa de Extensão Observatório de Contação de História em Espaços Etnoformativos, o Grupo Residente de Contadores de Histórias, do Departamento de Educação da UEFS-BA, e uma maior concentração de pesquisas no Programa de Pós-Graduação e Educação (PPGE), da Faced/UFBA, na busca com os mesmos termos utilizados anteriormente. As pesquisas são:

- Contação de histórias: seguindo o curso das águas (RIBEIRO, 2013), cujo tema é a movência dos contos de tradição oral e da prática a eles associados – a contação de histórias – das culturas orais e populares para o território escolar, da tradição à contemporaneidade.
- Mulheres que educam: experiências de contadora de histórias (MOTA, 2017), que objetivou apresentar contribuições para a continuidade do movimento de valorização da mulher contadora de histórias na contemporaneidade, através de sentidos educacionais atribuídos a esse ofício por algumas delas.
- A Emília que mora em cada um de nós: a constituição do professor-contador de histórias (SANTOS, 2013), que empreendeu estudo em defesa de que existe um portador de memórias em cada pessoa, que pode se revelar e se constituir em contador ou contadora de histórias, se dessa forma se descobrir.
- Contar histórias em espaços formais e informais de aprendizagem (OLIVEIRA; ARAPIRACA, 2019), pesquisa de estágio pós-doutoral realizado na UFBA, que reflete a relação sempre estreita que há – ou pode vir a ter – entre a arte de contar histórias e a docência, seja ela em espaços formais ou informais de aprendizagem.

Ao observar a restrita produção com o tema da CH e práticas pedagógicas da UNEB, reconheci a necessidade de buscar, no campo da formação docente, estudos com CH e sua mediação disparadora, a partir do centro da atenção docente, a sala de aula, junto aos estudos empreendidos no Grupo de Pesquisa e Estudos em Leitura e Contação de História (GPELCH - PPGEduC -UNEB).

Ademais, em buscas realizadas nos bancos de pesquisa da Capes, a temática da CH em âmbito escolar aparece concentrada nas regiões sul e sudeste do Brasil. No nordeste aparece em menor índice, conforme o artigo Contação de Histórias: algumas considerações sobre suas concepções (OLIVEIRA; SANTOS, 2021). As autoras discutem em torno desse

resultado e dizem que também menor é o índice de desenvolvimento em oralidade, leitura e escrita no nordeste nessa comparação.

Estas constatações descortinam a necessidade de se realizar pesquisa na área da CH na formação docente, com a finalidade de mobilização da prática pedagógica no sentido provocador de muitos pensamentos que essa narrativa da oralidade promove, e nós, docentes, temos um desafio muito grande em nossas mãos, pois, além saber ou fazer a ação de contar, faz-se necessário saber para que contar e como esta ação de contar histórias é provocadora de outras ações.

Assim, buscamos dialogar nesta dissertação sobre as perspectivas de mudança de paradigmas da educação na contemporaneidade, refletida nos sentidos de ensinamentos da CH para nutrir o imaginário e fazer fluir a sensibilidade ética e estética nas práticas pedagógicas.

A presente dissertação foi organizada em seis seções, construídas no sentido do rizoma: buscou a bifurcação nos aportes teóricos à luz da CH e a práxis docente para elaboração textual, costurando com os discursos dos/as colaboradores/as da pesquisa, analisados nas suas formações discursivas e na circularização de saberes sobre a CH na formação docente.

Entre as estratégias para composição do texto, vale explicar que utilizo tanto a primeira pessoa do discurso, quanto a primeira do plural, pois estou considerando as situações apresentadas em momentos de ações individualizadas, em outros coletivos. Em relação a isso, considero que as contribuições imprescindíveis da orientadora e dos/as colaboradores/as da pesquisa permitiram-me fazer empréstimo da expressão *Lo chi siamo, o eu que nós somos*, de Reggio Emília, sem as quais não teria sentido de ser.

A introdução apresenta os motivos que desencadearam o interesse e o desejo de realizar este estudo. O nascimento da ideia da pesquisa, sob o ponto de vista da formação docente e da contextualização dos objetivos do estudo, inclui a pergunta de investigação. Além de anunciar quais os fundamentos epistêmicos, teóricos, conceituais e metodológicos, o procedimento de análise das informações produzidas na pesquisa foi considerado na especificação do sumário. Tais fundamentos são apresentados nas seções seguintes, considerando-se esta introdução na composição.

A segunda seção está centrada na itinerância da pesquisa em busca dos saberes e sentidos da CH para a práxis, apresentando em subseções o percurso metodológico da investigação, a abordagem e itinerário do estudo, em diálogo com Macedo (2015). A 2.1 situa a pesquisa no contexto da pandemia da Covid-19; a 2.2 apresenta os/as colaboradores/as da

pesquisa, estudantes de Pedagogia da UNEB e docentes em formação no STE-I-CH. Em 2.3 apresento o encontro com os/as colaboradores/as da pesquisa para a produção e circularidade de saberes da CH na formação docente, no grupo focal *online*. E em 2.4 descrevo os significados do espaço de formação, no STE-I-CH.

Na terceira seção, apresento a revisão de literatura em torno da CH, em uma ciranda contínua entre a produção de linguagem e a formação humana, nos estudos dos autores que dialogam sobre a cultura da oralidade para povos que preservam essa forma de constituição de suas vidas, como Hampatê-Bá (2010), Ailton Krenak (2019) e Daniel Munduruku (2009; 2015a). Na subseção 3.1 dialogo com autores que trazem significados da CH para a formação docente, na perspectiva da promoção de práticas docentes na escola, como Santos; Apoema e Arapiraca (2018), numa reflexão para ampliar os discursos sobre a convivência e a busca de harmonia entre as culturas dos povos no mundo contemporâneo.

Na quarta seção, abordo a concepção de práxis na formação docente, selecionada para este estudo, em diálogo com Vázquez (1977; 2007), Gadotti (1994; 2004) e Freire (1979; 2011). Permeiam a compreensão de prática pedagógica os estudos de Selma Garrido Pimenta (1999; 1996) e Maria Amélia Santoro Franco (2015; 2016), como busca de significados da CH que argumentem favoravelmente sobre os princípios dessas ações docentes. Em nossa compreensão, existe conexão entre sentidos da CH e práxis docente.

Na composição da quinta seção, no primeiro momento, apresento as concepções de Orlandi (2009) sobre formações discursivas e discurso pedagógico, na perspectiva da análise do discurso. Essa reflexão respalda a discussão nas subseções 5.1 e em 5.1.1, apresentando a circulação dos gestos de efeitos da CH nas formações discursivas dos/as colaboradores/as da pesquisa.

Os discursos dos estudantes de Pedagogia e docentes em formação, estudantes do STE-I-CH, compõem o corpus da pesquisa. Essas informações produzidas através das atribuições de sentidos da CH na formação docente foram reveladas com o outro, no espaço grupo focal *online*, conduzido por mim. Esses discursos foram gravados e, após a transcrição dos áudios, na íntegra, foram analisados, considerando a pergunta e objetivos de pesquisa.

Na sexta seção, apresento as considerações finais - a contação de histórias na/para a formação de docentes autores/as de suas práxis, retomando os estudos desenvolvidos, a investigação e os objetivos, as singularidades da aprendizagem durante a experiência da formação vivida por mim, como tirocineira e sujeito de pesquisa.

2 A ITINERÂNCIA METODOLÓGICA - SABERES E SENTIDOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PRÁXIS

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico deste estudo, os/as colaboradores/as da investigação, o contexto em que a pesquisa foi realizada, os instrumentos utilizados e a técnica empregada para a geração das informações (dados) à luz da pesquisa qualitativa e os *etnométodos* com traços da etnografia.

Importa explicar que esta seção foi organizada, definindo uma suposição de tempo-espaco para situar o percurso metodológico. Desse modo, apresento, inicialmente, o contexto pandêmico de realização da pesquisa. Esse fenômeno de saúde, atípico na vida humana, foi um desafio social e individual, pois exigiu modos – arranjos – em todos os setores sociais para a sobrevivência humana. Nesse viés, faço uma relação aos sentidos dos *etnométodos* que se centram nas provocações, percepções e atuações em situações, na busca por ressignificações.

Assim, início com a metáfora botânica do rizoma a seguir, extraída dos estudos de Macedo (2015, p. 56), porque, a meu ver, ela apresenta sentidos para a pesquisa em educação, traz a semelhança da rede móvel de conexão dos pontos e posições, operadas por dimensões ou direções variadas, entre outras estratégias:

Apresentar metaforicamente um tipo de olhar estratégico, modelo de funcionamento ou ação, também de enfrentamento e resistência, que opera a partir de princípios diferentes daquele unitário, vertical, estrutural e disciplinar. O rizoma se estende e desdobra num plano horizontal, de forma acêntrica, indefinida, heterárquica, abrindo-se para a multiplicidade, tanto de interpretações quanto de ações. O rizoma opera por dimensões ou direções variáveis, além de constituir multiplicidades lineares ao mesmo tempo em que é constituído por múltiplas linhas que se cruzam nele, formando uma rede móvel, conectando pontos e posições. Deve-se ainda ter em conta o aspecto subterrâneo de uma formação rizomática, que leva a um problema de visibilidade imediata dessa complexa e intrincada teia de relações (MACEDO, 2015, p. 56).

Essas características rizomáticas, utilizadas pelo autor para tratar dos *etnométodos*, através dos espaçotempos, e cartografar as experiências, dão uma noção dos significados desse dispositivo e abrem espaço para compreender a importância da pesquisa de abordagem qualitativa, principalmente, nas dimensões éticas e políticas da educação.

Na teia de relações, espera-se o benfazer e profundo “respeito ao Outro” em seus *etnométodos*, (MACEDO, 2015, p. 30), semelhante aos sentidos relacionais atribuídos da CH, comportamento que deve ser mantido em todas as etapas da pesquisa qualitativa. Do ponto de

vista do autor, considera-se que o ator social é portador e produtor de significantes e singularidades experienciais que, interativamente, conduzem suas ações para as realidades com as quais também se constituem.

Nesse sentido, os *etnométodos* são modos contextualizados e críticos, características importantes, advindas da etnografia tradicional, produzidas no processo dialógico e dialético. São produtores das próprias formas de perceber e compreender a vida, a fim de intervir nela de maneira estruturante e propositiva. Para o autor, “só a narrativa dos agentes-atores-sujeitos pode, via a experiência irredutível deles, descrever e atualizar esses modos de *pensar/fazer a vida*”, (MACEDO, 2015, p. 30).

Esse método enfatiza a produção de saberes pela narrativa dos atores sociais, permitindo, assim, que se faça inferência sobre os aspectos, modo de construção desses saberes, pessoas que narram/discursam sobre suas experiências e vão ressignificando, ao dizer e escutar com o ‘outro’, por isso que se faz necessário o rigor na pesquisa de abordagem qualitativa (MACEDO; PIMENTEL; GALEFFI, 2009).

Considerando esse pensamento dos autores, importa explicar que a pesquisa, já textualizada, foi desenvolvida com estudantes de Pedagogia e docentes em formação, como já foi mencionado. Na abordagem qualitativa, teve inspiração nos fundamentos epistêmicos do etnométodo etnográfico, nos quais encontrou respaldo, o que viabilizou a busca de resposta(s) para a questão de estudo, apresentada na introdução, na página vinte e três.

Os dispositivos procedimentais de grupo focal *online* e observação favoreceram o alcance do objetivo, qual seja compreender, no discurso de estudantes de Pedagogia da UNEB, de docentes, estudantes do STE-I-CH, como as atribuições à CH se relacionam à intencionalidade da práxis docente, em análise das Formações Discursivas (FDs) constituídas no processo da formação docente. Esses atores-sociais foram selecionados pelos critérios de aproximação e singularidade do objeto de estudo, conforme explica Gatti (2005), e como conclusão dos estudos sobre a temática no curso supracitado, a experiência de formação estabelecida na dinâmica da complexidade, semelhante à experiência humana.

Para auxiliar no levantamento das informações no grupo focal *online*, foram utilizados: gravador de áudio do celular *smartphone* da pesquisadora e diário de campo (físico e digital, este com digitação no *word*). O meio mais utilizado foi o celular, aparelho digital para a interface de conversas telefônicas, muito difundido atualmente, pela facilidade de envio de dados móveis, através de mensagens, torpedos, áudios, arquivos de textos e imagens em diferentes versões,

entre outros, de modo instantâneo. Na terceira subseção, escreverei um pouco mais sobre esse instrumento.

Em relação ao diário de campo, físico e digital, foi utilizado para registro dos pormenores observados durante todo o caminho trilhado na pesquisa. Uso emprestadas as palavras na “transversalidade da noção analisadora de cuidado”, de Macedo (2016, p. 69), para descrever esse instrumento, que teve importância igual ao gravador de áudio, pois permitiu-me trazer os gestos e significados do STE-I-CH, durante a observação, descritos mais à frente.

Igual função teve o diário de campo nos encontros do grupo focal *online*. Na versão digital, reproduzi, registrando as impressões dos estudantes, que foram digitadas nos *chats* das plataformas das aulas e encontros, em mensagens curtas, expressando dúvidas, contatos, demonstração de sentimentos provocados pela escuta das histórias contadas pela professora, alguns relatos emocionados de agradecimentos. Esse efeito polissêmico (multimodal) de leitura do universo digital, representado simbolicamente por *emojis* e *emoticons*, é mostrado na imagem abaixo, como exemplo ilustrativo das representações de sentimentos demonstrados nas plataformas e aplicativos. Uma das imagens sinaliza o uso de máscara no contexto da pandemia de Covid-19.

Figura 1 – *Emojis e emoticons* – simbologias das linguagens no universo digital



Fonte: Site *Google* Imagens

Outro instrumento, utilizado durante os encontros do grupo focal *online*, foi um questionário socioformativo virtual e digitado em documento de *word*³, com a finalidade de estabelecer mais uma forma de aproximação dos colaboradores, trazer mais detalhes de suas histórias de vida e acesso aos dizeres orais, colaborando para a apresentação deles. Esse instrumento foi acrescentado ao procedimento da pesquisa, porque existiu a preocupação com o tempo de programação da plataforma virtual e, sobretudo, respeito à disponibilidade de tempo dos participantes nos encontros. Gatti (2005) diz que manter a objetividade do tempo na condução do grupo focal garante a eficiência e a finalidade do encontro.

³ Vide apêndice C, p. 159.

O questionário socioformativo foi elaborado na plataforma, pela pesquisadora, e o formulário virtual⁴ foi enviado por *link* para os *e-mails* dos/as colaboradores/as da pesquisa. As respostas geradas no próprio sistema colaboraram para a aquisição das informações sobre a vida dos participantes da pesquisa, para suas apresentações – estas serão feitas mais à frente. O recurso do formulário da plataforma possibilitou a elaboração de perguntas, sendo a maioria objetivas, para a escolha de uma opção de dados pessoais socioformativos, e três perguntas abertas para expressar impressões e opinião sobre a CH.

Para elaboração do questionário, seguimos as orientações de Antônio Carlos Gil (1999, p. 132), uma vez que as questões devem ser claras, com um sistema de preferência sobre o nível de informações. As indagações tiveram a finalidade de caracterizar o perfil socioformativo dos colaboradores e suas relações de aproximação com a CH, para trazê-los ao bojo, mesmo de modo anônimo, à composição textual desta dissertação.

Para Gil (1999), o questionário permite respostas de conteúdos diversos, sobre fatos, atitudes, comportamentos, padrões de ação, sentimentos, entre outros. Entre as vantagens, além de custo baixo, a modalidade virtual (*online*) facilitou a disponibilidade de participação dos respondentes, além da geração dos dados em gráficos e dos textos digitados pelos próprios colaboradores. Esses procedimentos utilizados para a busca dos sentidos/ensinamentos/resultados pretendidos com a pesquisa foram possíveis através do uso dos aparatos e recursos digitais e tecnológicos de comunicação em conectividade e interação humana no mundo contemporâneo, através da *internet*.

A escolha cuidadosa dos instrumentos e dispositivos atendeu aos critérios éticos da pesquisa qualitativa: cuidado e respeito com os sujeitos envolvidos, princípios mantidos na pesquisa em foco, demonstrados nos estudos teóricos, epistêmicos conceituais e metodológicos dos autores apoiadores deste texto.

Nessa direção, nas subseções seguintes, situo a educação a partir de uma breve reflexão sobre o contexto pandêmico. Na sequência, apresento os estudantes de Pedagogia, e docentes, ambos estudantes do STE-I-CH e colaboradores da pesquisa. E em 2.2.1 trago as impressões, os “sentidos das singularidades” (MACEDO, 2015) dos espaços de pesquisa e formação, o grupo focal *online*, em dois modos de apresentação. No primeiro momento, apresento o aspecto conceitual e, no segundo, descrevo como foi o encontro com os/as colaboradores/as da pesquisa no grupo focal *online*. No último tópico, 2.4, trago informações sobre a observação e as

⁴ Formulário - Questionário socioformativo – dispositivo de levantamento das informações pessoais dos colaboradores da pesquisa, na plataforma: <https://forms.gle/y9r9z5ucCeMXCRf8>

impressões relacionadas à experiência tirocineira realizada no STE-I-CH.

2.1 A PESQUISA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Em meados de 2019, numa aula de ciências humanas, eu estabelecia para a turma do quarto ano do Ensino Fundamental a diferença entre epidemias, endemias e pandemias. Cheguei a dizer que esta última era possibilidade mais difícil de acontecer na história humana. Poucos meses depois, em abril de 2020, recebi uma videochamada das minhas alunas, lembrando esse estudo, sem acreditarmos que, em tão pouco tempo, viveríamos uma pandemia.

Após longa conversa, nos despedimos com a esperança de retorno ao normal⁵, ou seja, à rotina dos modos de vida anteriores, pois já estávamos em isolamento social e apreensivos com a situação desconhecida dos riscos de contágio de um vírus letal. O fato foi que esse vírus se espalhou rapidamente pelo mundo e chegou em março de 2020 ao Brasil, conhecido como coronavírus, cientificamente denominado de Sars-CoV-2, responsável por provocar a doença da Covid-19.

Esse vírus contaminou milhares de pessoas e provocou a morte de outros milhões, além de deixar graves sequelas físicas e psíquicas. Esse fenômeno é conhecido como pandemia, o qual exigiu um esforço de todas as pessoas para se adaptarem à nova forma de se viver, em isolamento social e *lockdown*. Vimos os shopping centers, aeroportos e rodoviárias se fecharem, em pleno contexto social e econômico capitalista. Uma situação imédita em nossa vidas.

Assistimos à Organização Mundial da Saúde (OMS) se mobilizar, preocupada com a emergência e a rapidez da contaminação, para buscar estratégias de enfrentamento do caos instalado nos países em todos os continentes. Nesse tempo recente, atual, exigiu-se a obrigatoriedade do uso de máscaras, inclusive em crianças, no retorno às aulas presenciais em agosto de 2021, em Salvador e no país, além de outras estratégias, como manutenção da higiene, principalmente, das mãos, com o uso de álcool em gel a 70° e/ou água e sabão, do corpo e dos ambientes de convívio e trabalho.

Além do fechamento do comércio, com exceção dos voltados aos gêneros alimentícios e saúde, fecharam-se ainda as instituições de ensino, os centros culturais, artísticos, até praias localizadas em áreas urbanas em cidades litorâneas, como forma de controle do contágio. As escolas e universidades substituíram o ensino presencial pelo ensino remoto, com o uso das

⁵ A expressão “novo normal” foi amplamente veiculada nos meios de comunicações, principalmente, na televisão.

tecnologias digitais conectivas.

Esse vírus que assolou o mundo (assola ainda, durante a escrita deste texto, só que de forma mais leve, por conta das vacinas) foi capaz de transformar radicalmente as subjetividades e os modos de existência de bilhões de pessoas ao redor do mundo, esclarece Giuliano Tierno de Siqueira (2021). No campo da educação, no Brasil, a pandemia impactou profundamente a educação pública, principalmente a Educação Básica, pois aumentou ainda mais o fosso das desigualdades sociais, visto que a maioria dos estudantes não tinha acesso às tecnologias digitais necessárias para a educação virtual e a distância. As escolas do campo sofreram maior impacto, devido à demora e/ou à falta de acesso ao material impresso, fornecido por muitas secretarias de educação, como forma de dar continuidade ao ensino, conforme as notícias diárias veiculadas na televisão, nas rádios e na *internet*.

O Ministério de Educação (MEC) do Brasil instituiu o ensino remoto, durante o período de surto pandêmico, através de determinações normativas e legais, para a substituição da presencialidade pela educação a distância, virtual, conforme dispõem os documentos abaixo:

Portaria nº 343, de 17/03/2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - Covid-19. Portaria nº 345, de 19/03/2020, altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020 e autoriza o ensino remoto, com o auxílio das tecnologias digitais nas instituições de ensino superior. Portaria nº 473, de 12/05/2020, prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Portaria nº 544, de 17/05/2020, estabelece a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020; a nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.

Lei nº 014/40/2020, de 18 de agosto de 2020, instituiu novo modelo de ensino baseado na Educação a Distância, conhecido como ensino remoto emergencial, que passou a vigorar nos sistemas de ensino dos estados e municípios. (BRASIL, 2020).

Os impactos dessa situação pandêmica no ensino provocaram mudanças abruptas nas ações pedagógicas, que obrigaram professores/as e gestores/as escolares e das universidades a reorganizarem suas ações pedagógicas, com planejamento para mediar aulas no ambiente virtual, a partir das próprias residências. Houve a necessidade de adaptação do uso dos recursos tecnológicos, com investimentos financeiros próprios, além de aprender a lidar com as tecnologias, considerando esse uso ser ainda de pouco domínio para uma parcela de docentes em todo o país. Vale mencionar a busca diária por estratégias para manter a interação dos

estudantes e o envolvimento com o ensino-aprendizagem.

Na Bahia, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação providenciaram as normativas de suspensão de aulas presenciais, em atendimento à legislação disposta pelo MEC, e seus desdobramentos de ensino remoto e a distância, realizando-o de modo *online* e virtual em todo o estado. No entanto, o ensino nesse estado aconteceu, na maioria das escolas públicas, por meio de apostilas impressas, devido à falta de acesso às tecnologias digitais e conectivas da maioria dos estudantes da educação básica.

Na UNEB, o ensino-aprendizagem foi desenvolvido *online*, através da plataforma *Microsoft Teams*, além de outros aparatos digitais, como *modus operandi* de recriar a interação, nesse contexto pandêmico da Covid-19. Nesse marco temporal, de distanciamento físico, foi necessário forjar caminhos metodológico para investigar a CH e a práxis docente, com estudantes de Pedagogia e docentes, estudantes do STE-I-CH, valendo-me de estratégias de re(criação) da realidade para que a pesquisa se desenvolvesse.

Foi necessário um giro metodológico que pudesse alcançar o objetivo da investigação com a ética e o rigor da pesquisa qualitativa. Assim, os caminhos foram bifurcados, como o sentido do risoma, buscando inspiração na sensibilidade poética de Cecília Meireles (2001), ao dizer: A vida só é possível se reinventada. Sabiamente, essas palavras foram solicitadas nesse contexto pandêmico e assim deveriam ser utilizadas constantemente na educação, nas práticas docentes. Fizemos coro aos sentidos provocados pelas palavras do poema e forjamos uma trilha para encontrarmos os/as colaboradores/as da pesquisa, em apresentação feita na sequência.

2.2 COLABORADORES DA PESQUISA: ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E DOCENTES PARTICIPANTES DO STE-I-CH NO CIRANDAR DA FORMAÇÃO

Apresentamos oito participantes da pesquisa, estudantes de Pedagogia e docentes em formação, estudantes do STE-I-CH, considerados nesta dissertação como colaboradores/as da pesquisa. São sete mulheres e um homem, com idades entre 19 e 40 anos, selecionados segundo os critérios: ter participado e concluído o curso STE-I-CH e ter aproximação com a CH.

Assim, a pesquisa contou com participação de seis professoras que já atuavam em sala de aula e estudantes em fase de conclusão da graduação (estes já haviam realizado o estágio). O estágio é uma atividade obrigatória na prática pré-profissional da formação do/a Pedagogo/a, respaldada na LDB 9.394/96, no artigo 61, que orienta as vivências das situações reais de sala de aula, supervisionadas pela coordenação das instituições superiores de ensino.

Para manter o sigilo da fonte e o anonimato desses colaboradores da pesquisa, estudantes de Pedagogia e docentes em formação, estudantes do STE-I-CH, substituímos os nomes reais pelos de pesquisadores e contadores de histórias, sugestão acatada por eles, entre as opções: Girardello, Bia Bedran, Apocema, Busatto, Hampatê-Bá, Eliane Yunes, Gislayne Matos e Betty Coelho.

A opção de substituir os nomes dos/as colaboradores/as por esses autores considerou, dentre as principais características, serem estudiosos da temática CH e dialogarem em torno na formação humana. Assim, estabelecemos a relação com as reflexões do objeto de investigação, além de agregar a relevância e respaldo teórico desses autores para a construção desta dissertação.

Os dados pessoais dos/as colaboradores/as da pesquisa são informações levantadas através do questionário socioformativo e geradas em gráficos e pequenos textos no próprio sistema *online*. Esse dispositivo foi construído com a finalidade de apresentar os colaboradores/as da pesquisa neste texto, por isso recortamos as perguntas consideradas adequadas à intenção da utilidade desses dados nesta subseção, sendo mostrados também de forma ilustrativa em momentos oportunos subsequentes.

O questionário socioformativo foi elaborado em seções: identificação, informações escolares, socioculturais e prática docente, com perguntas abertas e fechadas para respostas rápidas e digitadas na plataforma já sinalizada no início da seção. Esse dispositivo também foi digitado em *Word* e consta no apêndice C na página 159

Vale esclarecer alguns aspectos em relação à definição dos nomes fictícios dos colaboradores. Somente o estudante de Pedagogia opinou quanto à substituição do nome dele pelo nome do pesquisador Hampatê-Bá. Para os nomes femininos, considerei a sugestão das mulheres colaboradoras da pesquisa sobre o modo aleatório de escolha pela pesquisadora. Assim, pode-se identificar cada colaborador/a segundo as características apresentadas a seguir:

Quadro 1 - Nomes fictícios dos/as colaboradores /as da pesquisa

NOMES FICTÍCIOS	ATUAÇÃO
1. Apoema	Professora do Ensino Fundamental
2. Betty Coelho	Professora de Educação Infantil
3. Bia Bedran	Estudante de Pedagogia no último período
4. Buzatto	Professora do Ensino Fundamental
5. Girardello	Professora do Ensino Fundamental
6. Hampatê-Bá	Estudante de Pedagogia no último período
7. Yunes	Professora do Ensino Fundamental I e II
8. Matos	Professora de Educação Infantil

Fonte: autora do estudo.

As informações relacionadas à identificação e à escolaridade dos colaboradores da pesquisa, apresentadas a seguir, são também ilustradas em gráficos, os quais foram gerados na plataforma. Assim, buscamos, em recortes das perguntas, uma amostra cultural e formativa dessas pessoas, atribuindo os sentidos das linguagens em funcionamento de acordo com o interesse em estudar a CH na formação docente no curso de Pedagogia na UNEB.

Com base nas respostas informadas pelos colaboradores/as da pesquisa, eles são moradores de Salvador-BA e residem com familiares. São procedentes da zona urbana e se autodeclararam de cor preta e parda 75% e 25% brancos.

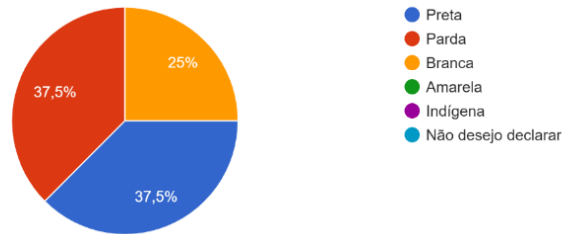
Antes de seguir com a interpretação dos dados, cabe uma ressalva à formulação da pergunta seis (imagem seguinte), com relação ao dado da cor, pois considero a discussão importante na pesquisa. A pergunta foi escrita com as expressões cor ou etnia, inferindo características similares, no entanto, carece a correção, porque existe diferença nesses termos. Em relação à cor, entendemos por ser a pigmentação da pele, e a definição de etnia se faz pelos traços culturais e socioculturais com que as pessoas se identificam em relação a determinado grupo étnico.

Na imagem a seguir, ilustra-se o percentual de maior evidência, somada em 37,25% preta e 37,25% parda, o que equivale à maior representação identitária dos participantes da pesquisa. Outra pergunta se relaciona à procedência, foram colocadas as opções zona urbana e

zona rural, para traçar o perfil de acesso às narrativas orais e quais pessoas ou meios contribuíram para estimular o gosto pelas narrativas orais em suas vidas.

Figura 2 - Qual é sua cor ou etnia? – oito respostas

6. Qual é a sua cor ou etnia?
8 respostas

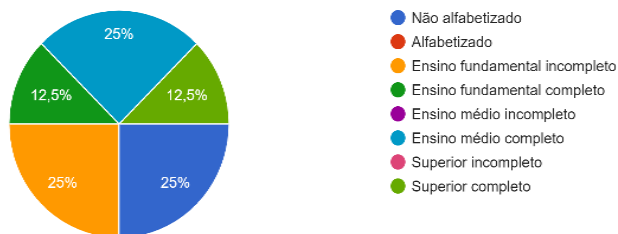


Fonte: Formulário elaborado pela pesquisadora em 2021.

Em relação à escolarização dos pais, mães e/ou responsáveis pela criação dos/as colaboradores/as da pesquisa, os dados variam entre não alfabetizados, ensino fundamental e médio completo ou incompleto, ensino superior incompleto ou completo. A primeira imagem, a seguir, mostra a escolarização do pai ou responsável, apontando que 25% possuíam o Ensino Médio completo, 25% não eram alfabetizados e 25% tinham o Ensino Fundamental incompleto. 12,5% apresentavam o Ensino Fundamental completo e 12,5% concluíram o Ensino Superior.

Figura 3 - Grau de escolaridade do pai ou responsável por sua criação

19. Grau de escolaridade do pai ou responsável por sua criação:
8 respostas



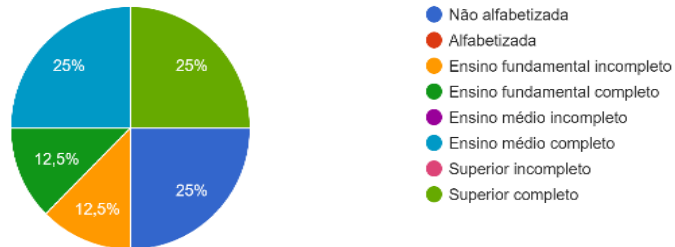
Fonte: Formulário elaborado pela pesquisadora em 2021.

As informações sobre o grau de escolaridade da mãe ou responsável pela criação dos colaboradores da pesquisa são de mesmo percentual, 25%, entre as não alfabetizadas e as que possuíam Ensino Médio completo. Comparadas aos pais, o percentual das que cursaram o

Ensino Superior foi maior, 25%. Esses dados nos ajudam a traçar o perfil formativo e identificar as marcas que são de valorização cultural da oralidade nos seus discursos em circulação.

Figura 4 - Grau de escolaridade da mãe ou responsável por sua criação

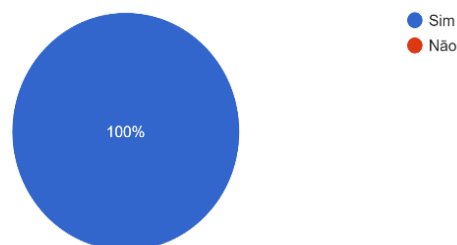
20. Grau de escolaridade da mãe ou responsável por sua criação:
8 respostas



Fonte: Formulário elaborado pela pesquisadora em 2021.

A formação básica desses/as colaboradores/as da pesquisa foi realizada na escola pública, sendo que dois deles responderam que a conclusão foi na rede particular. Dois deles vieram de outros municípios da Bahia para morar na capital e cursar o ensino superior em Pedagogia ou outros cursos, motivados por afinidade, vocação ou realização pessoal, sinalizando também a opção mercado de trabalho, entre outros. Ao serem perguntados sobre a pretensão de dar continuidade aos estudos na pós-graduação, após a conclusão da Licenciatura em Pedagogia, podemos verificar registros de 100% da intenção na imagem abaixo:

Figura 5 - Pretende cursar uma pós-graduação ao concluir o curso de Licenciatura em Pedagogia?

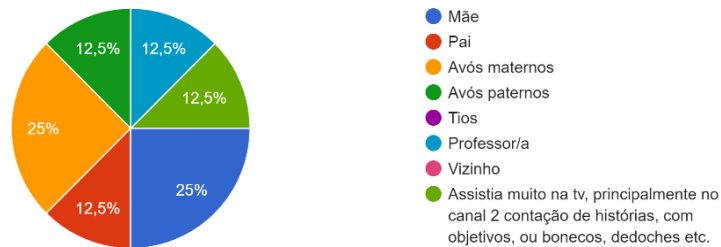


Fonte: Formulário elaborado pela pesquisadora em 2021.

Buscamos com essa mostra geral de informações socioculturais dos/as colaboradores/as, pois, além de fazer uma aproximação e apresentação deles, foi possível conhecer as influências e formas de acesso à CH e a pessoas mediadoras dessa prática da oralidade nas vidas deles.

Nesse viés, pudemos observar em suas respostas que as mães e avós maternos aparecem com maior influência, estando os professores em posição igual ao percentual da televisão, como mostra a ilustração:

Figura 6 - Como você teve contato com a CH em sua vida? Qual a pessoa que teve influência na apreciação dessa prática de oralidade?



Fonte: Formulário elaborado pela pesquisadora em 2021.

Os pais aparecem também como influenciadores da CH. Assim, percebemos na relação com familiares, com a televisão e professores, as pessoas e os comportamentos que motivaram seus gostos e interesses pelas narrativas orais. Essa apresentação nos aproximou um pouco mais dos/as colaboradores/as da pesquisa, visto que trouxeram seus gestos e atribuições de sentidos à CH na formação, proferidos em discursos nos encontros do grupo focal *online*, os quais serão detalhados sequencialmente.

2.3 ENCONTRO COM OS COLABORADORES DA PESQUISA – A CIRCULAÇÃO DOS SENTIDOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO

O encontro com os/as colaboradores/as da pesquisa aconteceu no grupo focal *online*, significando o alcance do objetivo principal, a partir da análise do discurso de estudantes de Pedagogia e docentes, estudantes do STE-I-CH, considerando a pergunta de investigação e as principais contribuições e implicações da contação de histórias para a formação docente, a partir da compreensão da práxis docente.

Mas, antes de trazer os detalhes desses encontros, os quais serão discutidos no tópico seguinte, importa compreender as principais concepções do dispositivo grupo focal presencial na modalidade *online*, porque neste estudo foram utilizadas as duas compreensões. Os estudos de Bernardete Gatti (2005) iniciaram as reflexões sobre a utilidade da técnica grupo focal, como procedimento de compreensão de fatores que influenciam diferentes sujeitos, as motivações que subsidiam as opções e os porquês de determinados posicionamentos.

Na perspectiva de Gatti (2005, p. 14), o grupo focal permite a interação dos participantes, de maneira que possam argumentar, explicar formas de pensar e expor ideias. Isso me permitiu, como pesquisadora em formação, compreender cotidianos e prevalências de ações e reações a fatos e eventos de participantes de grupos em comum.

Essa técnica, segundo a autora, possibilita “esclarecimentos para situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos, rejeição ou de sentimentos de angústia ou medo de retaliações”. Por isso, as informações levantadas podem ir além de respostas simplistas ou simplificadas, racionalizações tipificadas e esquemas explicativos superficiais.

Para a autora, a técnica grupo focal apresenta princípios da pesquisa qualitativa e, por isso, foi utilizada como principal instrumento de geração dos dados. Assim sendo, neste estudo ele constitui-se como etapa inicial e final de exploração investigativa. Percebi nesse estudo uma direção para a trilha a ser percorrida, como caminho possível para a pesquisa em foco, que foi desenvolvida com o principal procedimento dessa técnica.

Encontrei nessa compreensão subsídios para critérios e coerência com o objeto e os objetivos da investigação, descritos na página 21 e nos estudos de Gatti (2005), porque apresentam elementos necessários para a organização e o desenvolvimento do grupo focal, baseados em princípios considerados nas interações grupais. Observei a aderência ao objeto investigado da pesquisa, porque a proposta de promover interação entre os membros do grupo, foi justamente a intenção para os estudantes de Pedagogia e docentes, estudantes do STE-I-CH, em promunciamiento dos seus discursos, elaborados nos dizeres e na escuta de si próprios e do outro avançar o conhecimentos de suas formações discursivas.

O grupo focal, na perspectiva Gatti (2005, p. 7), é um importante instrumento de levantamento de informações para uma pesquisa social e humana, contudo a definição de critérios faz-se imprescindível, por se tratar de grupo de pessoas. O dispositivo derivou da psicologia social, definido como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWELL; SINGLE 1996, p. 449 *apud* GATTI, 2005, p. 7).

Acrescenta a autora que a técnica foi muito explorada na área de Marketing, por longo período do século passado, mas houve “uma espécie de redescoberta dos grupos focais no início dos anos 1980, momento em que a preocupação em adaptar essa técnica na investigação científica cresceu” (GATTI, 2005, p. 8-15). No Brasil, segundo a autora, até a escrita do livro, se observou uma frequência de aplicação dessa técnica na área da saúde, para trabalhos de

pesquisa e avaliação, com a ampliação posterior da utilização dos grupos focais nos campos da educação, da psicologia, do serviço social e da sociologia.

Os estudos de Gatti (2005) e outros teóricos dedicados à discussão das potencialidades e limites do grupo focal, consultados para este estudo, conceberam a técnica, analisando grupos presenciais. Esse fato me chamou atenção, pois a nossa pesquisa seria realizada no ambiente virtual, pelo motivo da pandemia, já esclarecido anteriormente. No entanto, situando o “campo que se pisa” a partir da metáfora do contador de histórias africano Hassane Kouyaté (2012), busquei aportes teóricos com grupos focais contextualizados ao ambiente digital conectivo.

Realizei buscas no periódico da Capes, delimitando período a partir do ano 2000 até o presente momento. Encontrei, em teses e dissertações, discussões sobre a modalidade de grupo focal *online*, utilizando-o no descritor e nas palavras-chave. Os estudos de Duarte (2007), Brkanitch Filho (2012), Santos (2018), Abreu, Baldanza e Gondim (2009), auxiliaram-me no aporte teórico, para desenvolver tal metodologia de levantamento das informações, enlaçadas aos princípios propostos do grupo focal presentes nos estudos de Gatti (2005).

Os autores discutem sobre grupo focal *online* em seus estudos e consideram-no como modalidade do grupo focal, demonstrado-o em experiências de pesquisa em várias áreas do conhecimento. E definem o grupo focal presencial e *online* através de identificação de especificidades desses grupos. Os estudos sobre Grupos Focais *online e offline* (DUARTE, 2007) discutem a implantação desses grupos como ferramenta de coleta de dados e defendem que não se trata apenas de uma transposição de ambientes.

O estudo de Santos (2018), realizado durante uma formação de professores, apresenta experiência de levantamentos de dados de sua pesquisa com grupo focal *online*, ainda que não apareça no título: Identidade profissional docente: diálogos com/entre professores de matemática da EJA/ensino médio. Outra dissertação de mestrado: Grupo focal on-line, mídia de divulgação interativa, sexualidade e educação de adolescentes (BRKANITCH FILHO, 2012) discute vantagens e desvantagens dos dois grupos mais amplamente.

Os estudos de Abreu, Baldanza e Gondim (2009, p. 6), intitulado: Os grupos Focais On-Line: das Reflexões Conceituais à Aplicação em Ambiente Virtual, discutem aplicação do método, denominando-o de “grupos focais on-line, com a finalidade de destacar fatores que podem orientar o seu uso em pesquisa, com destaque para aquelas dirigidas para investigar opiniões e percepções de atores sociais”. Assim, identificam semelhanças entre os grupos focais, como se observa a seguir:

O grupo focal *on-line* é um método de coleta de informações semelhante ao grupo focal presencial. Sua principal característica, não obstante, é a de ser realizado em ambiente virtual, dispensando a presença física dos participantes para que haja interação e conseqüentemente comunicação entre eles. Essa diferenciação é apontada como uma das principais vantagens dos grupos focais *on-line* (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009, p. 10).

Essa compreensão me levou a refletir sobre as interações humanas na contemporaneidade, em crescente movimento no ambiente virtual. Isso se dá pelo maior acesso a aparelhos celulares e acesso à internet, por dados móveis ou *wi-fi*. Essa última opção de acesso à internet pode ser encontrada disponível em instituições públicas, a exemplo das universidades, embora se reconheça a necessidade e urgência em promover o acesso a redes de qualidade e velocidade, ainda não implementadas em todas as escolas públicas do Brasil.

O acesso a aplicativos ou plataformas virtuais favoreceu a realização do grupo focal *online* para o levantamento das informações para a pesquisa em destaque. Considero-o como vantagem, pois possibilitou alinhamento de horário para a participação dos colaboradores. Essa é uma reflexão baseada nas vantagens e desvantagens desses dois grupos focais referidos a seguir.

Os aportes teóricos, apoiadores deste estudo, ajudaram-me a compreender modos de se trabalhar a técnica em âmbito presencial e virtual. Ambas apresentam finalidades para o desenvolvimento interacional de grupos, no entanto concordo com os autores que afirmam a existência de especificidades para a realização e a condução desses modos - presencial e *online* - de grupos focais. Considero importante compreender vantagens e desvantagens de ambas as modalidades, as quais podem auxiliar na escolha de qual grupo focal é aderente aos anseios do/a pesquisador/a e aos objetivos de sua pesquisa.

Essa constatação está presente em estudos de Abreu, Baldanza e Gondim (2009, p. 15), mediante a observação dos principais aspectos de ambos os ambientes em que os grupos focais podem ser realizados, através de características de variáveis, como custos, moderador, observador, transcrição de dados, duração, coleta de dados, elementos visuais, problemas de interação, taxa de participação, desvio do tema, horário de realização e tema polêmico.

Sublinho, entre essas características, a do moderador ou pesquisador/a do grupo focal *online*, que, além de conduzir e mediar o grupo de acordo com o tema e objetivos de investigação, precisa ter domínio para utilizar a tecnologia digital. Percebi que existe a necessidade de se ter conhecimento sobre plataformas virtuais, para a escolha adequada à proposta da pesquisa, pois, geralmente, são ambientes de características semelhantes, oferecem

opções para abertura de salas e cadastros dos integrantes dos grupos focais, contudo diferem nas configurações mais complexas, inclusive nas de acesso.

Essas salas virtuais, ou ambientes virtuais, podem ser nomeadas e acessadas através de *links* gerados pelo sistema, mediante senha pessoal e individual. Pode-se perceber nessa técnica a exigência de habilidades instrumentais, além dos conteúdos curriculares, no caso da pesquisa, do tema a ser investigado. Desse modo, a técnica é importante para a formação crítica e reflexiva, ao utilizar de forma ética a tecnologia digital da informação e comunicação como aliada da pesquisa.

Outras habilidades que o moderador do grupo *online* deve ter são as relacionadas com a agilidade para digitar/teclar e, simultaneamente, responder às comunicações dos participantes do grupo, manifestadas em diferentes formas no ambiente virtual, com linguagem de códigos e símbolos, representados pelos *emoticons* e *emojis*. Esses recursos são utilizados para demonstrar, através de imagens, sentimentos e situações do cotidiano das pessoas que estão conectadas no ambiente virtual.

Esses são motivos justificados pelos teóricos dessa área de estudo, selecionados para nosso estudo. Eles orientam que a mediação das interações seja realizada no grupo focal *online*, considerando a participação de um moderador do grupo e de um observador que auxilie no processo de interação do trabalho. Nesse caso, o moderador é responsável por conduzir as discussões, explorando ao máximo as questões de investigação, a fim de obter informações que se queiram levantar.

Acrescento outra característica do ambiente virtual que pode respingar na coleta das informações pretendidas com o grupo focal *online*, que é a percepção de emoções através das expressões faciais, as quais podem aparecer durante as discussões nos encontros presenciais, como fonte de interpretação de reações ou contradições, como sinaliza Gatti (2005), referindo Morgan e Krueger (1993).

No encontro virtual, a informação das expressões faciais pode ser suprimida em virtude da disponibilidade/indisponibilidade dos integrantes do grupo em manterem as câmeras dos seus dispositivos eletrônicos abertas, permitindo visualizar as suas imagens na plataforma. Existe uma suposição de interação entre as pessoas, de que a visualização de suas imagens provoca sensação de maior proximidade entre os participantes do ambiente virtual, embora a interação possa ser realizada, também, através do áudio e da escrita nos *chats*, sem, necessariamente, manter a projeção da imagem facial/corporal.

Percebemos que essas especificidades dos grupos focais presencial e *online* são

características que exigem atenção constante, tanto em relação ao domínio dos recursos digitais e tecnológico quanto para conduzir a discussão no grupo, com a criação de sinergia. Esse aspecto é importante para a realização de ambas as modalidades de grupos e requer cuidado constante, para evitar possíveis desistências dos participantes do grupo e a consequente limitação da técnica.

Existe concordância entre os autores, nesta discussão, em relação à questão da desistência dos participantes no grupo focal, tanto presencial como *online*, outro fator que compromete a técnica. Gatti (2005, p. 23) sinaliza que isso deve estar no horizonte do/a pesquisador/a, porque, mesmo com a adesão voluntária e a motivação de potenciais colaboradores, comumente ocorrem ausências de última hora.

Percebi as características principais do grupo focal – outras ainda serão apresentadas na sequência –, preservadas na aplicação da modalidade grupo focal *online*. Observei os princípios considerados para garantir a relevância do dispositivo e, desse modo, encontrei relação com o objeto de investigação e adesão à modalidade grupo focal *online*, como principal técnica, junto com a observação realizada no STE-I-CH.

Conhecer e compreender os princípios e procedimentos desse dispositivo foi importante para o planejamento da pesquisa, pois me ajudou na organização e no desenvolvimento do grupo focal *online*, o qual foi constituído através da permanente atenção sobre a busca de elementos para a composição e condução do grupo. Neste aspecto, a definição dos critérios foi importante, como esclarece Gatti (2005), porque tornaram-se aliados no processo de investigação.

Nessa direção, foi necessário planejar a constituição e o desenvolvimento do grupo, o passo inicial, a partir do problema de pesquisa⁶. Considerei a orientação dos estudos de Gatti (2005, p. 17) para a elaboração de questões claras. A intenção de buscar e fazer um movimento de reflexão sobre o tema da CH e a práxis docente impulsionou a elaboração de sete questões para a dialógica no grupo focal *online*. Essas questões compuseram o roteiro⁷.

Para Gatti (2005, p. 17), o roteiro deve ser organizado em busca do que se vai compreender ou solicitar no grupo, com a finalidade de orientar e estimular a discussão, mas, sobretudo, deve ser utilizado com flexibilidade, pois ajustes podem e devem ser feitos, ao considerar novas abordagens e/ou deixar outras por observar durante a interação das discussões em grupo. No entanto a flexibilidade do roteiro não pode se desprender dos objetivos

⁶ Disponível na p. 21.

⁷ Vide Apêndice A, p. 157.

pretendidos na discussão do grupo.

Em relação à composição dos integrantes do grupo focal *online*, mantive base na reflexão crítica/questionadora e consciente, cujo alcance foi pretendido com a pesquisa. Para isso, considerei as seguintes características para a seleção dos participantes, discutidas por Gatti (2005). São observações de pontos em comum e que tenham vivência com o tema em discussão, como por exemplo, idade, escolaridade, gênero, entre outras. No entanto, mesmo na composição homogeneizadora, deve existir variação no grupo, para que as opiniões diferentes ou divergentes possam enriquecer as reflexões sobre as aprendizagens.

Nessa perspectiva, tracei os critérios de seleção dos colaboradores da pesquisa, atendendo as orientações de Gatti (2005, p. 22) e Claudia Augusto Dias (2000). Sobre a quantidade de integrantes de cada grupo focal, preferencialmente, deve-se considerar entre seis e doze participantes, para que exista maior profundidade nas discussões interacionais. Para a primeira autora, um grupo composto de dez pessoas é ideal para desenvolver projetos de pesquisa, pois “grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros”.

Baseada nessas orientações, foram utilizados os seguintes critérios para selecionar os estudantes de Pedagogia e docentes, estudantes do STE-I-CH: os que foram matriculados e concluíram o componente curricular, além do aceite, de forma espontânea e gratuita, para colaborar com a pesquisa. Mantive foco no critério interesse manifestado em participar da pesquisa, demonstrado no/a retorno/resposta imediato/a ao convite⁸ que foi enviado por *e-mail* aos colaboradores e, enviado também no contato individual no grupo do *Telegram* na etapa do contato inicial. O acesso aos contatos dos estudantes se deu mediante autorização e os mesmos foram disponibilizados pela professora responsável por ministrar o componente STE-I-CH.

Em seguida, foi formado o grupo focal *online* da pesquisa, como já foi mencionado, com oito estudantes de Pedagogia e docentes, estudantes do STE-I-CH. Esse grupo foi constituído inicialmente com os dez primeiros contatos que aceitaram o convite. Todavia duas convidadas desistiram após o primeiro encontro – uma estudante não justificou desistência e a outra alegou indisponibilidade de tempo, devido a sua dedicação à conclusão do curso de Pedagogia, e, desejando uma pesquisa profícua, agradeceu o convite e manifestou interesse nos estudos da CH. Essa desistência me fez contactar com a décima primeira pessoa, a qual aceitou participar da pesquisa. Logo após a aceitação dessa convidada, ela foi inserida no grupo do

⁸ Vide anexo A, p. 188.

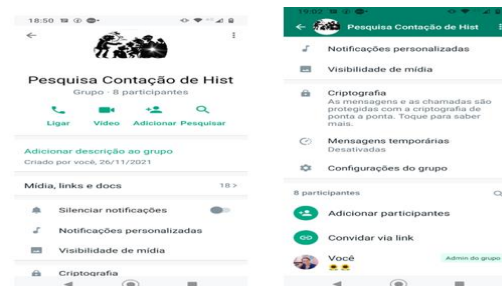
WhatsApp, porém permaneceu em silêncio e não respondeu às mensagens enviadas para o *e-mail*. Após o segundo encontro, a estudante saiu livremente do grupo sem justificativas.

A comunicação foi um aspecto fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, na qual foram necessários atenção e cuidado com as informações (dados) geradas e os diálogos ocorridos em todo o processo da investigação, tanto para a composição dos grupos, quanto para os agendamentos prévios dos encontros do grupo focal *online*. Os canais utilizados foram *e-mail* e aplicativos *Telegram* e *WhatsApp*, meios de diálogos fundamentais em todo o processo da pesquisa.

Estabeleci contatos com os estudantes, utilizando, além do *e-mail*, o número pessoal do celular disponível no grupo do *Telegram* do STE-I-CH, o qual foi criado pela professora do curso, com propósito de facilitar a comunicação durante o ensino remoto, assim como o acesso a textos e atividades. A função desse recurso digital foi armazenar conteúdos de áudios, vídeos e arquivos ficheiros em ambiente virtual criptografado.

Com o acesso aos números de celulares, contatos enviados pelos estudantes de Pedagogia e docentes, estudantes do STE-I-CH, nas respostas iniciais, foi criado pela pesquisadora o grupo de *WhatsApp*, nomeado: Pesquisa Contação de Histórias, ilustrado na página seguinte. A finalidade desse grupo foi, exclusivamente, manter a comunicação para agendamento preliminar dos encontros do grupo focal *online*.

Figura 7 - Grupo de *WhatsApp*: Pesquisa Contação de Histórias, para comunicação com os/as colaboradores/as da pesquisa



Fonte: Imagens do celular *smarthone* da pesquisadora.

O *WhatsApp* é um aplicativo gratuito, multiplataforma de mensagens instantâneas, que permite o envio de documentos, imagens e mensagens escritas, de voz e em vídeo. Possibilita gravação e compartilhamento de vídeos, a qualquer momento e local, além de permitir chamadas de voz e de vídeos, tal qual o telefone. Contudo, para que esse tipo de interação possa acontecer, as pessoas necessitam ter acesso à *internet* por meio de um computador ou possuir

um aparelho celular (*iPhone, smartphome, android* e outros) que permita conexão via *internet*, como esclarece Santos (2018, p. 60) em sua pesquisa realizada na modalidade *online*.

A etapa seguinte do procedimento da pesquisa foi o planejamento e organização da condução do grupo focal *online*, mantendo-me sempre atenta ao acesso dos colaboradores da pesquisa à *internet*. Com esse cuidado, busquei, também, estar atenta às discussões, para não se voltarem às generalizações, pois em diálogos de grupos com pessoas há motivação para as dispersões, (GATTI, 2005).

Na condução do grupo focal *online*, utilizamos a não diretividade, orientação de Gatti (2005), de modo que a mediação permitisse aos participantes sentirem-se livres e confiantes para exporem suas narrativas. A intenção foi alcançar diferentes pontos de vista, impressões e suposições sobre a CH e como essa prática pode ter implicação na prática pedagógica do docente, percebidos nos discursos dos estudantes de pedagogia e docentes, estudantes do STE-I-CH. Nessa direção, observa-se no discurso da colaboradora da pesquisa, abaixo, suas impressões em torno da força da palavra que a CH exerce na comunicação humana, expressando o valor a oralidade.

A palavra determina exatamente a forma de comunicação em que você pretende expressar uma narrativa; a palavra tem o poder de encantar, hipnotizar a pessoa que ouve; é através da palavra que conseguimos alcançar nossos objetivos na hora de contar histórias, que é levar a narrativa contada através da linguagem oral. (Contadora de histórias BETTY COELHO, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 10/12/21, às 16 horas).

Além desse, há outros relatos de atitudes e comportamentos estimulados pela prática da CH no âmbito dos seus trabalhos docentes. No discurso de outra das colaboradoras fica evidente a impressão que traz sobre a CH, com a modificação da sua ação docente, quando começou a usar a CH como recurso metodológico, mas foi notando a sua grandiosidade como parte do trabalho em sala de aula:

Minha percepção da CH é pra além de instrumento pedagógico, tá? Porque eu utilizo a CH pela própria CH, não apenas por um suporte metodológico, mas ela começou dessa maneira, eu precisei utilizar na sala de aula. Como eu falei anteriormente, eu comecei a perceber que minha grande dificuldade em algumas turmas do fundamental [...], era porque meus estudantes não sabiam ler direito, ou liam muito pouco ou não liam nada. Trabalhar teatro, a gente trabalhar técnica, trabalhar o corpo, a voz, [...] a questão era quando a gente entrava no quesito texto. Então, a minha percepção de CH começou mesmo me auxiliando na sala de aula, porém com o tempo, com aprofundamento e com o trabalho performático, eu vejo que a CH em si, já é uma coisa enorme,

além de [pausa curta] uma fatia, né, do processo de sala de aula. Não só é um recurso, então, hoje, eu já vejo a CH como um objeto, né? (Contadora de histórias YUNES, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 07/04/22, às 19h30min).

O procedimento grupo focal *online* se materializou em um total de cinco encontros, sendo três com uma hora de duração e dois com uma hora e trinta minutos, realizados na plataforma *Google Meet*⁹, o primeiro em dez de dezembro de 2021. Outros, em sete e vinte e oito de abril, cinco e seis de maio de 2022, durante o período letivo. As datas são descritas mais à frente. Foi considerada a atenção à função do problema de pesquisa, aspecto de importância no grupo focal, como orienta Gatti (2005).

Foi utilizada a opção gratuita para a realização dos encontros formativos com os grupos focais *online* da pesquisa, o que possibilitou prolongar o tempo dos encontros em novo acesso ao ambiente. A limitação de salvar ou baixar os vídeos, nessa versão gratuita, foi o motivo de não capturar/registrar as vivências nos encontros.

Em relação à captura de imagens da tela da plataforma, para registrar as expressões faciais, também não foi realizada, em atendimento ao termo de confidencialidade do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEB, presente na Resolução nº 466/2012, em cumprimento dos princípios da autonomia e não maleficência, adequados à epistemologia da pesquisa científica, justificando que o uso de imagens possibilita revelar as identidades dos participantes, conforme consta no Parecer: 5.185.593, emitido por esse órgão.

Os registros dos discursos dos colaboradores da pesquisa, durante os grupos focais *online*, foram gravados no celular, instrumento imprescindível também para armazenar as informações levantadas nos cinco encontros. Os áudios gravados foram transferidos, enviados virtualmente para o *notebook* da pesquisadora. As gravações capturaram as vozes com nitidez, isso facilitou na etapa da transcrição das informações. Em relação às informações do *chat*, durante os encontros, conforme combinado, ele foi usado para mensagens de saudações ou informes rápidos, em virtude de não haver um moderador no grupo.

No planejamento para a condução dos encontros do grupo focal *online*, mantive atenção às orientações dos teóricos apoiadores deste estudo. Assim, elaborei o roteiro com as seguintes ações: acolhida e apresentação da pesquisadora e colaboradores, trazendo as delicadezas das

⁹ A plataforma referida acima, utilizada para videoconferências, permite a criação de reuniões com a participação de muitas pessoas, com disponibilidade de tempo indeterminado e outros recursos, mediante contrato e pagamento. Permite, também, realizar reuniões gratuitas, mas com limite de uma hora, podendo-se recomeçar nova reunião sequencial, com novo *link*. Possui acesso a *chat*, áudio e câmera, porém não permite gravação.

palavras poéticas de Roseana Murray; apresentação do objeto e objetivo principal da pesquisa; apresentação de um cronograma com datas previstas para o primeiro semestre letivo de 2022.

As mensagens do grupo *WhatsApp* foram armazenadas e arquivadas no *notebook* da pesquisadora, e algumas serão apresentadas nesta seção textual, como ilustração e/ou demonstração de funcionamento das linguagens durante o percurso da pesquisa. Vale ressaltar que alguns nomes e fotos dos colaboradores foram ocultados com borrões ou tarjas, mantendo cuidados de sigilo e confidencialidade.

As imagens abaixo mostram a primeira mensagem enviada pela pesquisadora no grupo do *WhatsApp*, para agendamento do primeiro encontro. Essa forma de contato exigiu atenção e disponibilidade de tempo para ajustar os horários e manter a participação ativa do grupo.

Figura 8 - A primeira mensagem enviada pela pesquisadora para os/as colaboradores/as da pesquisa no grupo do *WhatsApp*: Contação de Histórias



Fonte: Imagens do celular *smartphone* da pesquisadora.

2.3.1 Os gestos de efeitos produzidos nos encontros do Grupo Focal Online

Apresento na sequência os efeitos dos encontros com os estudantes de Pedagogia e docentes do STE-I-CH, realizado na plataforma *Google Meet*. A condução dos encontros teve orientação dos princípios defendidos nos estudos de Gatti (2005), os quais foram considerados no grupo focal *online*, juntamente com o apoio das referências da modalidade *online*, referidos no início da subseção.

Esclareço que a plataforma utilizada foi a mesma em todos os encontros, com *link* de acesso gerado pela pesquisadora e enviado com uma hora de antecedência para o grupo do *WhatsApp* Pesquisa Contação de Histórias, em acordo estabelecido com todos os participantes. Os encontros do grupo focal *online* foram cinco, nas datas sinalizadas abaixo:

Encontro 1 – realizado em 10/12/21, às 16 horas, na plataforma *Google Meet*.

Planejamento: Descobertas criativas da CH: apresentação dos participantes, do objeto de estudo, objetivo geral da pesquisa, cronograma dos encontros e das orientações para a participação na pesquisa.

Assim, com expectativas, busquei nos discursos dos estudantes de Pedagogia e docentes, estudantes do STE-I-CH, perceber, em suas formações discursivas, os enlaces de sentidos para a práxis pedagógica. Iniciei o encontro com as palavras de delicadezas poéticas de Roseana Murray, uma história para o acolhimento dos participantes do grupo, traduzida nos sentidos impressos do poema intitulado Fonte:

Como trapezista alcançar o outro num salto: mergulhar em seus olhos, navegar até o fundo. Alcançar o outro no que ele tem de mais belo, de luz e mel, delicadeza e mistério. E, então, beber a água limpa dessa fonte (MURRAY, 2014, p. 15).

O diálogo foi estabelecido com dizeres de desejos, afinidades e descobertas criativas da CH para as ações docentes. Nesse encontro de abertura e aproximação dos participantes do grupo, contei histórias de delicadezas da poetisa Roseana Murray, para acolher na fonte da CH de nossas vidas. Dialogamos sobre efeitos da CH nas aprendizagens das crianças nas escolas, no fascínio que as histórias provocam e como elas podem ser aliadas do docente em sala de aula. Meu desejo por esse estudo partiu das muitas andanças formativas da profissão, as quais me fizeram acreditar que todos os docentes poderiam aprender/beber nessa fonte, então saí na busca dessa aprendizagem.

Entre contação e escutas das próprias histórias, os estudantes de Pedagogia e docentes, estudantes do STE-I-CH e pesquisadora, trocaram palavras de esperança, com expectativas e curiosidades sobre a participação/colaboração na pesquisa. E atenta à orientação de Gatti (2005) sobre a criação de sinergia no grupo focal, procurei priorizar o diálogo para estabelecer acordos iniciais de participação nos próximos encontros do grupo focal *online*, sempre atenta ao limite de tempo da atividade e à disposição dos/as colaboradores/as.

Apresentei em *slides* o objeto e o objetivo da pesquisa e destaquei a importância da participação de cada colaborador/a com seus dizeres/narrativas sobre CH e práticas pedagógicas, colocando-me à disposição para orientações individuais se fossem necessárias, esclarecendo que se tratava de uma ação voluntária. Expus a finalidade do grupo focal para a construção coletiva de aprendizagens sobre a CH, através das percepções e discursos de cada participante.

Após informar sobre o procedimento de gravação dos discursos no celular da pesquisadora, para, posteriormente, serem transcritos como informações para análise e escrita da dissertação, a primeira pergunta do roteiro foi discutida sobre o que cada colaborador/a considerava importante na palavra do contador de histórias.

A interação discursiva/dialógica desse encontro foi tão envolvente, que a hora passou rapidamente, sendo, de acordo com todos os participantes, necessário abrir nova reunião na plataforma para continuar o diálogo. Assim, foi possível concluir os esclarecimentos sobre a colaboração na pesquisa, informando sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assentado na Resolução nº 466/2012, documento necessário para a realização da pesquisa, e que a participação nos encontros, para compartilhar as impressões e pontos de vista sobre a CH, através dos discursos por eles proferidos, seria necessária.

Os esclarecimentos giraram em torno dos aspectos da condução e organização dos próximos encontros, para que o objetivo da pesquisa fosse alcançado com o procedimento do grupo focal *online*. Esclareci sobre o questionário socioformativo, cujos dados já foram apresentados na subseção anterior. Justifiquei a elaboração desse instrumento como forma adicional de aproximação da pesquisadora com os colaboradores, através das informações levantadas para conhecer detalhes de suas histórias de vida e do acesso à CH.

Esse instrumento foi criado como aliado para a geração dos dados, pensando nas especificidades de condução do grupo focal *online*, considerando a disposição dos participantes e o tempo da plataforma, a instabilidade de conexão da *internet*, aspectos que poderiam comprometer a efetividade dos encontros, por prologar o tempo com essas informações. O questionário socioformativo foi elaborado pela pesquisadora e enviado para os *e-mails* dos colaboradores da pesquisa, via *link* do formulário virtual.

Outro acordo importante foi o da definição e dos ajustes no cronograma, para os encontros no primeiro semestre de 2022. Nesse primeiro encontro, mantive o cuidado da escuta, considerando, em especial, o contexto desafiador de encerramento do ano letivo no ensino virtual e pandêmico. Foi considerada a sugestão de uma participante, para a reserva

das férias. Assim, sugeri que os ajustes de agendamento dos encontros do grupo focal *online* poderiam ser definidos em diálogos no início do semestre letivo seguinte.

Desse modo, o cronograma¹⁰ dos encontros para o grupo focal *online* de 2022 permaneceu com previsão para os três primeiros meses do ano letivo, e a definição de datas seria feita mediante a disponibilidade dos participantes, em diálogo prévio no grupo do *WhatsApp*: Pesquisa Contação de Histórias. Foi acordado também que o grupo seria utilizado somente para informações da pesquisa.

Esclareci sobre a necessidade do TCLE¹¹ e que o aceite para participar da pesquisa seria efetivado com a assinatura desse documento, o qual foi aprovado sob o número do Parecer: 5.185.593, pelo Comitê de Ética da universidade. Informei que o documento seria enviado pela pesquisadora para os *e-mails* dos/as colaboradores/as, logo após a finalização do primeiro encontro, para conhecimento das normas e confirmação sinalizada no grupo do *WhatsApp*, para o recolhimento da assinatura em cópias físicas, impressas pela pesquisadora, em encontros presenciais e de acordo com a disponibilidade de cada colaborador/a. Nessa direção, a UNEB, a estação de metrô e a residência de uma colaboradora foram acessados para a assinatura do documento.

Finalizamos o encontro com sorrisos abertos e palavras de esperança e renovação, sentimentos provocados pelo clima das festas de fim de ano. Nessa roda da CH, estabelecida nas janelas da plataforma virtual, desejamos que os encontros vindouros acontecessem presencialmente. Agradei a participação de todos no final do encontro e através de mensagem enviada ao grupo do *WhatsApp*.

Ao refletir sobre os sentidos rizomáticos da pesquisa em educação, observando o contexto da pesquisa desenvolvida e a complexidade do contexto social pandêmico e digital, relacionando-os às concepções de Gatti (2005) sobre a condução de grupos focais, a manutenção constante da atenção e do cuidado com a sinergia para alcance do objetivo fez-me perceber que esse primeiro encontro foi importante etapa de enlace para o desenvolvimento da pesquisa.

Encontro 2 – realizado em 07/04/22, às 19h30min, na plataforma *Google Meet*.

Planejamento: Descobertas criativas da CH, com roteiro (vide apêndice I) de perguntas para condução objetiva do encontro.

¹⁰ Vide apêndice B, p. 158.

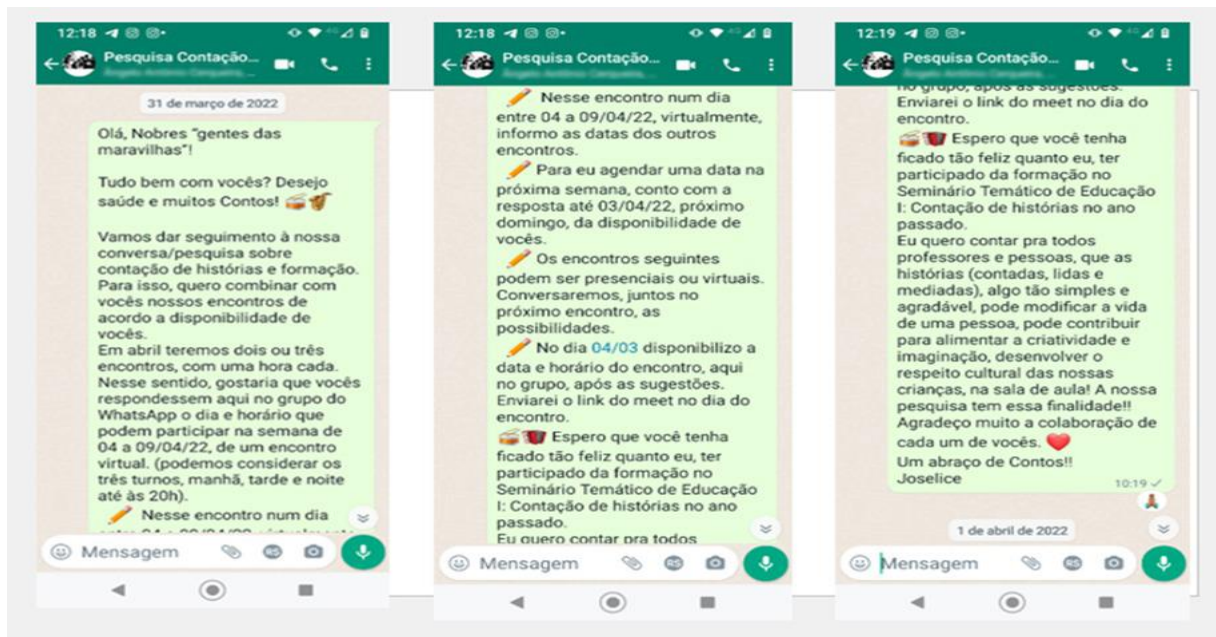
¹¹ Vide apêndice D, p. 163.

Murray (2014, p. 29) nos diz que “somos barcas deslizando pelo tempo e nesse tempo há que tecer a trama da vida, com fios de amor e sonhos, para que a viagem seja leve e bela”. As histórias, através dos poemas, nos ensinam a seguir a viagem da vida. Com a palavra Tempo, a autora, através do seu poema, nos inspirou as delicadezas de gestos para seguimento da pesquisa, com o desejo de leveza para a condução dos encontros em 2022.

No início do ano letivo, nesse contexto, o retorno às aulas nas universidades da Bahia aconteceu de modo presencial e virtual, ou seja, no modo híbrido, implicando maior disponibilidade de tempo e disposição dos estudantes para a rotina cotidiana de estudos e trabalho, apesar das tensões provocadas pela lenta cobertura vacinal da população para controle do vírus da Covid-19, ainda que a vacina fosse disponibilizada pelo governo federal.

Essa situação preocupou-me em relação à agenda dos encontros do grupo focal, considerando a possibilidade de realização presencial, segundo o desejo de todos os participantes. Atenta ao contexto e aos diálogos constantes no grupo do *WhatsApp*: Pesquisa Contação de Histórias, percebi que existia dificuldade de ajustes nos horários dos colaboradores. A imagem a seguir ilustra algumas dessas conversas:

Figura 9 – Conversas para ajustar o cronograma dos encontros do grupo focal *online*



Fonte: Imagens do celular *smarphone* da pesquisadora.

No diálogo no grupo do *WhatsApp*, foi decidido que os encontros do grupo focal permaneceriam *online*, considerando a melhor opção para a disponibilidade de acesso e participação de todos/as os/as colaboradores/as. Assim, conscientes das possibilidades de

organização e relacionamentos sociais no contexto social da pandemia da Covid-19, seguimos a interação com o/a outro/a, almejando o encontro para aprender na pesquisa sobre a CH e a práxis docente, através das telas, as janelas remotas da interatividade.

Atenta às orientações de Gatti (2005) para a criação da sinergia no grupo, busquei nesse segundo encontro manter objetividade nas questões do roteiro. Iniciamos o encontro com a escuta após o retorno longo, porém com a mesma alegria e disposição iniciada em dezembro para dialogar e aprender sobre a CH. Tive essa impressão, considerando os dizeres dos colaboradores no encontro.

Após a escuta sobre as expectativas dos participantes para o retorno das aulas de forma híbrida, orientei para que os dizeres fossem como na roda. Seriam projetadas duas questões na plataforma, e quem quisesse poderia iniciar livremente o diálogo, sem que houvesse ordenamento nas perguntas, mas, se surgissem dúvidas, poderiam perguntar. Dialogamos sobre a CH, a partir das impressões e pontos de vistas dos estudantes de Pedagogia e docentes, estudantes do STE-I-CH, e como essa prática poderia desenvolver criatividade e imaginação.

Mantive-me centrada no objetivo da pesquisa, conduzindo o diálogo para enlaçar os dizeres e gestos das subjetividades e marcas da formação no STE-I-CH, o componente curricular que enfoca a oralidade no âmbito da universidade, para, nas formações docentes de futuros pedagogos, dos colaboradores da pesquisa, circular suas impressões sobre posicionamentos no âmbito da escola, em especial, sobre suas práticas pedagógicas.

No discurso da contadora de histórias, colaboradora da pesquisa, descrito abaixo, a CH coloca as pessoas numa roda, permitindo que o conhecimento circule. Percebemos, nessa impressão, a ideia da circularidade e os efeitos educativos provocados pela CH:

Então, eu acho que a gente tá nesse lugar, enquanto estudantes de Pedagogia, futuros pedagogos, enquanto aprendentes, né? Então, eu acho que contar histórias nos permitem aprender e ao mesmo tempo, esse ato de ensinar, de possibilitar essa troca. A CH coloca a gente numa roda, e a roda permite que o conhecimento circule, e esse conhecimento, ele não parte de um lugar, né? Ele parte da história, mas às vezes [pequeno trecho incompreensível] pode possibilitar que o educando possa contribuir de forma direta. E essas interpretações, ela cria esse mundo significativo. E acho que quando a professora começava a contar as histórias, primeiramente, vinha esse lugar, me remetia e alguma história me falava um tema, um assunto específico, sempre me trazia algo que eu já sabia [pequeno silêncio] então eu acho que a contação e histórias permite uma escuta sensível e ao mesmo tempo possibilidade de diálogos, então a educação de fato, se faz a partir dessa troca, de escutas, de narrativas, de interpretações também. (Contadora de histórias APOEMA, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 28/04/22, às 19horas).

O discurso da colaboradora da pesquisa Apoema traz os significados da CH em sua vida, relacionados ao apreço e gosto pela prática, pois se redescobriu como exímia contadora em suas práticas de sala de aula. A preparação no STE-I-CH confirmou sua aptidão, e assim se considera uma profissional contadora de histórias, como expressa no relato a seguir:

Sempre gostei de contar histórias, pois sendo professora de educação infantil, é um dos meios em que mais consigo atingir os meus alunos para o aprendizado nas salas de aula. Eu me redescobri como uma exímia contadora de histórias, um ato que me dá muito prazer e me faz muito feliz. Depois do curso de contação de histórias, o Seminário, eu me considero uma pessoa apta e mais profissional para desenvolver a contação de história com os alunos e também me sinto apta para ensinar outros professores a contar histórias. (Contadora de histórias BETTY COELHO, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 07/04/22, às 19h30min).

Nesse segundo encontro do grupo focal *online*, o discurso dos/as colaboradores/as manteve a empolgação, com suas percepções sobre a CH e sua importância no processo ensino-aprendizagem, mencionando experiências de reações (sensações) percebidas nos/as alunos/as ao escutarem as histórias contadas por eles. As impressões daqueles que se sentiram à vontade para estabelecer troca de experiências. Essa expressão foi considerada por Benjamin (1987) como condição inalienável do humano, a troca de experiências através das narrativas orais.

O encontro foi profícuo, a ponto de o sinalizador de tempo da plataforma avisar sobre a finalização da reunião antes da conclusão. Assim, reiniciamos na sequência, pois, além da justificativa de desistência de uma colaboradora, outra participante se ausentou por motivos de saúde de um familiar. Chegada a hora da despedida, algumas câmeras do ambiente virtual foram abertas, com sorrisos e mãos representando corações, gestos que, suponho, demonstraram contentamento com o encontro.

Encontro 3 – realizado em 28/04/22, às 19 horas, na plataforma *Google Meet*.

Planejamento: Descobertas criativas da CH - roteiro de perguntas para a condução objetiva do encontro.

Busquei palavras selecionadas para me ajudarem na condução dos encontros do grupo focal *online*, como uma forma de contar histórias e expressar os sentimentos despertados pelas aprendizagens sobre a CH. Atenta ao contexto do cultivo, escolhi histórias curtas, mas com profundidade de significados. Nesse terceiro encontro, o poema Jardim nos diz, através de Murray (2014, p. 19), que “o infinito jardim das delicadezas, semeado desde o primeiro dia do mundo. Há que alimentá-lo, hora por hora, com palavras e gestos e pedaços de alma. Há que ser incansável jardineiro: para este jardim cada sorriso é um sol”. Cada sorriso dos

colaboradores era uma alegria.

O encontro aconteceu após os ajustes de agendas, em diálogos prévios no grupo do *WhatsApp*: Pesquisa Contação de Histórias, acordados os dois últimos encontros de conclusão da pesquisa para 05 e 06 de maio. Mantendo a objetividade e o foco no alcance dos objetivos da pesquisa, conduzi o encontro com a metodologia semelhante à anterior, contudo, aprofundando as reflexões apresentadas nas questões cinco e seis do roteiro, percepção da própria formação sobre o trabalho pedagógico focado na CH, na busca das intencionalidades de apropriação da palavra do contador de histórias para a constituição do/a professor/a contador/a de histórias.

Os estudantes de Pedagogia e docentes, estudantes do STE-I-CH, foram, livremente, formulando seus dizeres na perspectiva de demonstrar suas impressões sobre a formação docente, pronunciando suas percepções sobre currículo de formação docente, ao trazer os estudos da CH e compreensões da oralidade para as culturas dos povos.

A discussão girou em torno da importância da apropriação da palavra do/a contador/a de histórias pelo/a docente, para trazer às suas ações docentes, com a CH, o processo criativo das histórias no imaginário das crianças, como a clareira no bosque de Girardello (2014), refletida no discurso que circulou sobre as brincadeiras de infância.

A colaboradora da pesquisa, Girardello, relacionou o imaginário das histórias com os brinquedos artesanais construídos por ela e seus primos e amigos. Lembrou da mistura dos personagens das histórias escutadas ou lidas para eles. Ao relacionar os brinquedos atuais, fabricados tecnologicamente, a colaboradora sinaliza para o cuidado com os avanços e a criatividade das crianças, trazendo exemplos de experiências próprias com os seus sobrinhos:

Esse processo, que vem com a pandemia, na verdade vem bem antes, eu diria conformidade da educação e porque essa parte da tecnologia, dos brinquedos, o que eu antes fazia com uma caixa de papelão, a imaginação era foguete, era barco, era tudo, os meus sobrinhos olham e dizem, eu não quero brincar com isso [silêncio] eu fiquei impactada quando eu percebi que eles não sabiam brincar com uma caixa, porque não era um carrinho com a luzinha do motor, né? Então, a gente tem que tomar cuidado com isso, porque assim como dizem que é um avanço, é tecnológico, e o avanço da humanidade, do intelecto, como é que faz? Né, então, a contação de histórias pode ser uma arma muito valiosa na construção disso aí, principalmente nas escolas, que é o nosso caminho mais de foco, (Contadora de histórias GIRARDELLO, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 07/04/22, às 19h30min).

Durante o diálogo sobre a relação da brincadeira de infância e a criatividade que a CH promove, como sinalizado no discurso da colaboradora Girardello, gerou-se um momento de

reflexão dos participantes do grupo, suscitando questionamentos em torno das brincadeiras fabricadas e eletrônicas do âmbito das infâncias atualmente. Nessa direção, emergiu a provocação: como será o processo de recriar e o re-encantamento dessas crianças em tempos futuros, com suas brincadeiras, histórias e contos?

O discurso de outra colaboradora traz a CH presente desde a infância na vida das pessoas, e reconhece a importância de o docente ter formação no campo da CH. Apresenta também uma reflexão, com vários aspectos da prática da contação, implicada na aprendizagem de estudantes que escutam histórias, através da criação de imagens mentais, sinalizando a inteireza do/a contador/a com a história como intencionalidade de apropriação da prática, apresentada no extrato a seguir:

Em nossa vida, desde criança, nós ouvimos histórias e contamos histórias, né? Então, eu acho que, quando a gente parte para a CH dentro da nossa formação docente, é algo que pode subsidiar, é uma forma de chegar até os nossos estudantes, de uma maneira mais próxima, e permitir também que eles tenham a oportunidade de pensar sobre aquelas histórias, [entonação de voz em aquela, sem referir a uma história específica] refletir sobre elas, criar o cenário mental sobre as histórias que são contadas, porque aquela história que, primeiro, eu concordo com a colega que falou, a história precisa, é, o contador de histórias, ele precisa gostar dessa história, então ele precisa se sentir tocado por essa história, porque se não, não vai atingir de nenhuma maneira. Então, assim, esse ponto é importante pra gente refletir que muitas vezes a CH acontece de uma maneira mecânica e do tipo automática, assim [pausa curta] vou contar uma história aqui [pausa curta]. E quando a gente parte pra questão de formação docente, seria a importância da gente pensar sobre a CH, pensar no seu sentido geral, não só uma história pra entreter, por exemplo, mas, assim ter um objetivo com aquela história, pensar no que é que a gente enquanto docente, né, está propondo com aquela história. E pra que aconteça isso, nós precisamos conhecer não só a história, mas também qual é a intenção, o que é a CH, então, eu acho importante a todo docente ter uma formação em que a CH esteja presente (Contadora de histórias GIRARDELLO, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 10/12/21, às 16 horas).

Encontros 4 e 5 – realizados em 05 e 06/05/22, às 20 horas, na plataforma *Google Meet*.

Planejamento: Descobertas criativas da CH: pergunta de encerramento do encontro.

Os encontros quarto e quinto foram realizados com a mesma finalidade de conclusão do grupo focal *online*, realizados em dias seguidos, para contemplar a participação de todos/as partícipes, após realizar ajustes de horários de três colaboradores que não podiam estender o horário no dia cinco, em diálogos previamente realizados no grupo do *WhatsApp*: Pesquisa Contação de Histórias.

No último encontro no grupo, registrou-se a ausência de uma colaboradora que, por acidente e fratura do pé, não pôde dele participar. Contudo as reflexões foram concluídas sobre as suas impressões e atribuições de sentidos de suas ações docentes com a CH em dizeres gravados no celular, realizados em conversa com a pesquisadora na última semana de maio.

Esse encontro foi planejado para conduzir as reflexões, de modo que os docentes e futuros docentes pudessem perceber seus posicionamentos para contarem histórias em suas práticas pedagógicas, não no sentido de uma ação didática, mas com o conhecimento sobre a CH e sua multiplicidade de saberes. O ato de escuta dos próprios dizeres e escuta dos outros dizeres são importantes nessa ação da reflexividade.

Assim, a construção de saberes em torno da formação docente, que venha contribuir em suas ações, na perspectiva da racionalidade pedagógica, ou seja, na práxis, buscou mais uma vez inspiração na poética de sentido do horizonte, para conduzir essa reflexão. Diz Murray (2014, p. 17) “Caminhar sobre a fina linha do horizonte, requer profundo equilíbrio azul e muita delicadeza. Aí, onde céu e mar se encontram, onde estrelas cadentes se banham e sereias se vestem de lua, os sonhos se alimentam”.

Na discussão gerada sobre a formação docente e como ela pode proporcionar práticas pedagógicas com a oralidade, o modo que a CH pode contribuir na sala de aula, produzida nesse último encontro, os efeitos reflexivos em torno das possibilidades que essa prática pode promover na ação docente podem ser representados no dizer do contador de histórias no extrato abaixo:

O professor faz mediação em muitas situações, no dia a dia na sala de aula, ela deve estar em todo lugar. [...] é diálogo, [...] vejo CH como situação de aprendizagem. [...] para a educação, eu sempre tive essa percepção que ela é sempre uma possibilidade de ensinamentos, como um todo, [...] E aí a percepção que eu tinha anterior, se modificou, se delineou nesse lugar maior, ao fazer o curso, né, contação de histórias. [...] as contações de histórias na mediação referente ao teatro espontâneo, uma pessoa conta uma história, mas ela tem uma perspectiva terapêutica. E nas aulas da professora, isso se ampliou pra mim, quando ela colocou vários ensinamentos, [...] signos, as significações que a norteiam, aquelas questões junguianas, eu gosto de *Jung*, então pra mim a CH passou para um viés ainda mais amplo desse lugar. Então o contador de histórias, [...] ao conhecer as possibilidades pedagógicas que a CH tem, ele pode estar trazendo isso para a sala de aula enquanto pedagogo, enquanto professor, ter uma gama de conhecimentos de entendimentos maior sobre os seus alunos. [...] Porque nessa percepção de educação com a possibilidade de criação de outro, né, quem é o professor, quem é o educando, ou um pai ou uma mãe, ele é um fazedor de um outro ser humano. Então, isso se ampliou muito pra mim no curso, as aulas, a cada encontro, a cada colocação, a cada tema que a professora trazia, a unificação da CH com as outras artes, esses *hiperlinks*, hipertextos que eram criados a partir dessas conexões, né, [...] como conhecer a si mesmo, né? (Contadora de histórias HAMPATÊ-BÁ,

depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 05/05/22, às 20 horas).

Nesse dizer do estudante de Pedagogia, pode-se perceber a reflexão manifestada da CH na perspectiva da educação no âmbito da escola, ao demonstrar os termos mediação, diálogo, sentido terapêutico, tanto para autoconhecimento dos próprios docentes como dos seus estudantes/alunos, enquanto significações da práxis docente.

A reflexividade suscitada nos encontros com estudantes de Pedagogia e docente, estudantes do STE-I-CH, para a produção de saberes da CH e da práxis docente, constituiu-se na densidade das linguagens em funcionamento produzidas no grupo focal *online*, sobre conhecimentos para a promoção de práticas pedagógicas a partir da práxis docente, na expectativa de criar pontes para outras histórias, em outros grupos e outros tempos, e desejos de uma prática pedagógica humanizada.

Na finalização dos encontros, podem-se registrar as manifestações de gestos de sorrisos e agradecimentos dos/as colaboradores/as, por contribuírem com a construção de saber da CH e a formação. Como pesquisadora, agradei a participação de todos e a colaboração na pesquisa, através da interação estabelecida no respeito, na escuta sensível e na atenção aos dizeres/discursos proferidos em cada encontro virtual, além dos escritos e ditos que significaram aprendizagens também no grupo do *WhatsApp: Pesquisa* Contação de Histórias, no questionário socioformativo e nos *e-mails*.

Ressalto também as contribuições imprescindíveis do diário de campo para a organização e escrita desta seção. Esse instrumento que, de acordo com Macedo (2015, p. 67) no âmbito da intimidade, habita uma das potências heurísticas e formativas, ajudou-me com registros escritos e impressões sobre as vivências nos encontros do grupo focal *online*, e sobre o tirocínio docente no STE-I-CH, enlaçando a reflexão dos estudos teóricos e práticos da CH, que serão apresentados na sequência.

2.4 SEMINÁRIO TEMÁTICO DE EDUCAÇÃO I: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: ESPAÇO DE FORMAÇÃO NA EXPERIÊNCIA TIROCINEIRA E PESQUISA

O contador de histórias lança ao ouvinte uma gama de imagens, com as quais esse sujeito-ouvinte irá construir uma paisagem interna, combinando o que ele já possui, enquanto repertório imagético, com o que ele recebeu durante a narração, e assim torna-se co-autor da história narrada, visualizando-a e construindo-a da forma que melhor lhe convier (BUSATTO, 2006, p. 66).

Ao explicar sobre o processo de formação de imagens mentais através da CH, a autora diz que a base é a palavra, na qual o receptor de uma história se torna simultaneamente ouvinte e vidente. A criação das imagens mentais é característica basilar na CH, defendida também por outros pesquisadores dessa temática. Na perspectiva dessa autora, a projeção das imagens no ar, na construção de uma ação narrativa, a ação solicita o sentido do imaginário, mesmo entendendo que se trata de imagem interna, “aquela que é capaz de ver o não-palpável, mas que se encanta com o que vê”. (BUSATTO, 2006, p. 66-67).

Com esse pensamento da criação das imagens internas mediante a escuta de uma CH, e da reflexão sobre a coautoria da história que se constrói no processo de escuta e elaboração interna, para contá-la da forma que melhor convier, como diz a autora, direciono as projeções e os efeitos produzidos a partir da observação que foi realizada, como procedimento da pesquisa, no Seminário Temático de Educação I: Contação de Histórias (STE-I-CH), na pretensão de contar os segredos de contar e encantar na CH, como ensina Busatto (2003).

Esse espaço de formação, componente curricular do curso de Pedagogia da UNEB, se desvelou como caminho de aprendizagens de princípios e fundamentos que orientam, explicam e dão significados à constituição do/a docente contador/a de histórias. Concomitantemente, experienciei o movimento e a reflexividade em torno da utilização da prática pedagógica no ensino superior. A mediação, realizada pela professora e contadora de histórias Rosemary Lapa de Oliveira, refletiu a perspectiva da formação que foi realizada através de estudos teóricos e práticos da CH, implicada em descobrir estilos pessoais nas ações do/a contador/a de histórias.

Os estudos sobre a CH para as práticas sociais e educacionais atualmente nos relevam muitos caminhos sobre linguagens, inter-relações e ambiências envolvidas nessa prática. Um dos aspectos amplamente discutidos nesse cenário está relacionado com os atos cênicos que circulam as experiências narrativas humanas, destacando-se a performace na CH, como característica a ser apresentada de acordo com o estilo de cada contador/a.

Siqueira (2021), pesquisador das narrativas orais, ao questionar se há um ato cênico essencial na atualidade para expandir as interlocuções das narrativas orais – CH – percebidas por ele, como diálogo profícuo e primordial na vida humana, nos convida a refletir sobre a atuação do/a contador/a de histórias, em envolvimento com a expressão corporal.

A discussão dessa temática, juntamente com outros sentidos e significados da observação que realizei no STE-I-CH, extraídos do diário de campo, físico e virtual, será apresentada sequencialmente, apoiada nos estudos teóricos e legais, incluindo a ementa do componente curricular.

Esse espaço de formação e pesquisa também foi local do tirocínio docente, realizado como atividade obrigatória do curso de mestrado, por considerar relevante a aproximação com as atividades docentes no ensino superior, principalmente, a interação constante com o objeto de investigação e a aprendizagem de práticas docentes com a CH. Conforme definição da Resolução nº 1.441/2020 do Conselho Universitário (CONSU/UNEB), no Art. 69 do Regimento do PPGEduc, do Departamento de Educação (DEDC) do *Campus I* em Salvador-BA, essa atividade prática tem objetivo de preparar o/a mestrando/a para o desempenho docente no ensino superior.

Nessa perspectiva, a realização do tirocínio docente promoveu a abertura para que eu pudesse compreender as principais funções docentes, entre elas, seleção de currículo a ser proposto na formação de professores, a escolha da teoria epistêmica e dos princípios que se pretendem seguir na educação. Além disso, contribuiu para a organização do processo ensino-aprendizagem, para a definição da proposta teórica e metodológica na elaboração da ementa de curso e para a participação nas aulas expo-dialogadas, num movimento de aprendizagem que foi realizada na articulação entre docente responsável pelo componente e mestranda/pesquisadora.

Essa etapa da pesquisa foi realizada a partir do movimento de estudos dos principais assuntos direcionados em torno da ação do/a contador/a de histórias. Foi desenvolvida em sessenta horas, sendo realizada em dois semestres, o primeiro em datas descritas anteriormente; no segundo, entre nove de março a vinte e dois de junho de 2022, às quartas-feiras, das 16h30 às 18h30, na mesma plataforma virtual, *Microsoft Teams*.

Os temas abordados em torno do papel da CH na formação trouxeram reflexões sobre princípios humanos, através das escrituras de Conceição Evaristo (2015), literatura que registra histórias de mulheres negras. A autora mostra a relação entre o ato de relatar e a fidelidade como algo difícil, pois, entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e, por isso, existe a necessidade do acréscimo. Isso para pensar sobre as histórias inventadas e/ou contadas.

Ao trazer a obra *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, a pretensão não se faz ao comparar a grandiosidade reflexiva do seu conteúdo, mediante as marcas da afetividade, ao expor os desafios e a superação das mulheres pesquisadas pela autora, mas em acrescentar conhecimentos sobre a CH e suas nuances, que são percebidas em diferentes variáveis da contação.

Os efeitos de sentidos e significados dos encontros no STE-I-CH trazem as marcas da

reinvenção de uma proposta de ensino-aprendizagem, embora a distância característica do ambiente virtual. Assim, ante o contexto de mudanças abruptas, do ensino presencial para o virtual, as salas das próprias residências dos participantes do curso foram transformadas em recursos, figurinos e cenários para os encontros, desenvolvidos através da tela ou das janelas de computadores, *notebooks* ou celulares dos estudantes, da docente e da pesquisadora e tirocineira.

Atenta à egendramento de esforços dos docentes em manter a interação dos estudantes no ambiente virtual de ensino, observei a condução da professora do STE-I-CH na promoção de estratégias de acolhimento, afetividade e escuta sensível dos estudantes, nos semestres em voga. Ademais, nesta seção, apresento uma reflexão a partir das impressões advindas do período de observação, o qual foi realizado em quinze encontros, entre dezessete de agosto de 2021 e quatorze de dezembro do mesmo ano, às terças-feiras, das 18h30 às 20h30.

Assim, vou entrelaçando as ações teóricas e metodológicas, conduzidas no movimento da aprendizagem adquirida no curso. O percurso se iniciou na busca por memórias, em encontros com as histórias de infância e com as pessoas que as contavam oralmente para cada participante, uma atividade para reviver emoções, reafirmar subjetividades e identidades.

Nesse fio da memória, puxando as primeiras atividades práticas, ainda posso me lembrar das vozes emocionadas dos estudantes, ao relatarem as suas memórias, mediante as provocações sobre que pessoa contava as histórias na infância, qual a relação com essa pessoa que contava, que outras pessoas ainda contam histórias e que histórias provocam sentimentos e lembranças nos momentos de escuta. A atividade teve o objetivo de estabelecer conexão com a ancestralidade e a identidade, marcando a compreensão das simbologias da CH no processo de aprendizagem.

Essas memórias dos estudantes deram partida à pesquisa e à produção textual, na conexão reflexiva sobre as genealogias das próprias histórias de vida, como referências de identidade para situar-se no mundo, pois essa característica humana foi retirada da sociedade contemporânea (STUART HALL, 2006). As interações espontâneas foram se estabelecendo já nos dois primeiros encontros, através da afinidade afetiva, dissabores, perspectivas, motivações, quietude e memórias, representadas através da cantoria e/ou da indicação do título de uma música que revelasse cada participante, e assim foram se estabelecendo as relações.

A didática, cuidadosamente planejada no STE-I-CH, conduzida para o fortalecimento de vínculos e afetividade, teve a finalidade de envolver estudantes na aprendizagem da constituição do docente contador de histórias. A escuta de histórias foi uma importante

estratégia, afinal, o bom contador sabe ouvir, nos ensina Hampatê-Bá (2010). Com essa precisão, a prof^a Rosy contou a aventura de um menino que tocava seu tambor, ao buscar as palavras que deixavam as pessoas felizes, na história Os comedores de palavras (PEREIRA; ROCHA, 2003).

A estimulação para a narrativa girou em torno da personagem Sherazade, do clássico conto persa da coletânea *As mil e uma Noites*, que narra histórias ao rei para salvar a própria vida. Foi assim que a aprendizagem no STE-I-CH começou, a partir da exploração e das descobertas de sentidos para se contar histórias, envolvendo-as em sua natureza lúdica e na presença em diferentes culturas dos povos. Nessa direção, foi ajuntada, ao ritmo e à voz da professora, a história *O Mercador e o Gênio*, um conto da coletânea *As mil e uma Noites*.

Compôs o repertório a fábula *Vento Leste*, que conta a saga de uma família japonesa ao viver no contexto da segunda guerra mundial. Outras histórias foram contadas nessa roda virtual, entre contos da tradição oral e contemporâneos, selecionadas em vídeos para o estudo de características dessas narrativas, como voz e expressão facial durante a atuação. Destaquei dois exemplos nas trilhas sonoras *Acorda, mamãe – Dona Salvadora*¹² e *Geni e o Zepelim*, de Chico Buarque¹³, nas quais analisamos, na escuta, a voz musicada e as expressões corporais, como essência da performance de ambos os contadores dessas apresentações em vídeos.

Os recursos didáticos foram utilizados com a intenção de promover a interação dos participantes e o envolvimento nas aulas *online* ou síncronas. Desse modo, pude observar nas manifestações dos estudantes, através de seus discursos e sinalizações nos *chats*, o interesse em participar das discussões, ainda que através de áudio, sem o uso das câmeras do computador. Essa forma de desativar a imagem na plataforma, durante as aulas virtuais, foi um meio utilizado por parte dos estudantes para garantir conexão de *internet*, pois, do contrário, suas imagens ficavam congeladas e havia pausas nos áudios.

Então, a solução para garantir a conexão de *internet*, com pouca oscilação de sinal, foi desativar a câmera, sendo esta opção considerada pela maioria dos estudantes, que se manifestavam nos *chats* e no áudio, em constantes sinalizações de mãozinha levantada. Este símbolo da plataforma foi utilizado constantemente, indicando a interação e a concessão das falas aos estudantes. Percebi, nessa circunstância, que houve vontade de participação dos estudantes, ao longo das aulas, pois eles se manifestavam através do *chat* e dos áudios com

¹² Vídeo - Dona Salvadora – Acorda, mamãe – Um Canto de tradição oral na expressão musicada. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aKJR7azBkF0>.

¹³ Vídeo: Chico Buarque - Geni e o Zepelim – Expressões faciais e vocais na performance musicada. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jWHH4MlyXQQ>.

circulação de suas vozes, expressando suas dúvidas em torno dos elementos constituintes do conto, além de falarem da escolha das suas histórias e de suas relações com seus ancestrais.

O planejamento curricular do componente em busca de aprendizagem da arte de CH, no século XXI (analogia ao título do livro de Cléo Busatto, 2006), buscou proporcionar descobertas sobre o poder da ancestralidade para impulsionar o autoconhecimento, permeado por histórias que marcaram a trajetória de vida de cada estudante. A história utilizada para essa atividade de memória, selecionada entre as ricas narrativas da tradição e as contemporâneas, e que não poderia ficar apenas guardada nas memórias, foi Sabedoria de um Pote de Barro, de Betty Coelho (1986), do livro *Contar Histórias: Uma Arte sem Idade*. A autora nos provoca com uma sábia pergunta: saborear a água do jarro ou da moringa de barro, esfriada com precisão: quem nunca bebeu?

Nessa perspectiva, os estudantes foram convidados a construir suas próprias memórias, como registro da descoberta de si, juntamente com aprendizagens sobre a constituição do/a contador/a de histórias em um diário de aprendizagens, na elaboração da memória do curso. Uma estratégia de aprendizagem de auto e heteroavaliação!

Na perspectiva de Cipriano Luckesi (2016), a avaliação educacional apresenta variados critérios, isso possibilita que a mesma seja tipificada em autoavaliação: circunstância na qual o sujeito avalia a si mesmo; avaliação, é a opinião do participante sobre uma atividade; e heteroavaliação, é quando o sujeito avalia o outro ou outros, ou seja, está centrada no sujeito que pratica o ato de avaliar.

Assim, a autoavaliação também foi provocadora da aprendizagem criativa durante as aulas *online* no componente. Sublinhei um momento surpresa, no qual os estudantes foram convidados a inventarem em suas histórias em estudo, a partir do trecho: “Tia Maroca fez doce de coco. Foi logo esconder. Tia, tia, dá um pouquinho pra mim?” acrescentando ritmo e cores diferentes. O desafio foi aceito de imediato. Todos os alunos se envolveram na atividade com entusiasmo, na busca de superar a timidez e dar rapidez na criação das cenas imaginárias, entrelaçando tais elementos ao texto oralizado.

Outros recursos foram utilizados para adquirir o conhecimento teórico, como através de jogos elaborados em aplicativos, com resultados automáticos, além de um canal de comunicação efetiva da turma no grupo do *Telegram*. Neste último, foi considerada sua utilidade também como espaço de produção textual, ocorrida através de comentários, pequenos resumos ou impressões em torno de provocações presentes em enunciados de teóricos da CH.

Nessa direção, destacamos o enunciado do escritor indígena Daniel Munduruku (2015,

p. 118), doutor em educação, que diz: “Os velhos são sábios. Sábios não porque ensinam através de palavras, mas porque sabem silenciar. E no silêncio mora a sabedoria. Os velhos sempre nos trazem o novo que é sempre velho, antigo, pois está escrito na natureza”. Essa atividade buscou desenvolver a reflexão sobre o ato de escutar e a valorização da ancestralidade.

Assim, os gestos, a voz e os ritmos da performance do/a contador/a de histórias contemporâneo foram trabalhados no ambiente virtual, com o mesmo cuidado que se deve ter com a técnica em encontros presenciais. Um exemplo de estilo que marca a voz foi a história Com sua voz de mulher (COLASANTI, 1992), contada pela professora. Nessa reflexão, pode-se perceber no discurso da colaboradora da pesquisa, referido abaixo, a relação entre contador e ouvinte. Nesse caso, o depoimento sinaliza o momento da contação feita pela professora, que criou a conexão com os estudantes:

[...] Pra mim CH é algo bem profundo, eu tô falando razoavelmente assim das habilidades comunicativas, mas também vai além nas questões psicológicas. É [...] a pró Rosy, lá, fazendo a contação, eu fui muito longe através daquela história, e eu sei que ela estava longe, ela viajou junto com a gente nas histórias, isso é também um processo de intimidade, de proximidade com aquele grupo, e você trazer isso pra esse mundo, de viajar junto com eles. Eu acredito que o professor para tudo precisa de alguma forma fazer ter essa habilidade, né, trazer um conhecimento de alguma forma, tem que puxar esse aluno pra esse mundo, pra fazer com que ele entenda, né, que ele desenvolva aquela habilidade, né, eu compreendo aquele conhecimento e saio dali falando pra outras pessoas com toda propriedade, então, eu acho que CH tenha muito a oferecer nesse sentido (Contadora de histórias GIRARDELLO, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 07/04/22, às 19h30min).

A interação se fez também na Roda dos Sentimentos, em um jogo de roleta que indicava sentimentos e emoções, elaborado em outro aplicativo (wordwall)¹⁴, e utilizado para dar continuidade às atividades de expressão facial. Nessa perspectiva contextual, procuro mostrar os caminhos forjados para a participação eficiente dos estudantes de pedagogia e professores da educação básica da rede municipal de Salvador-BA, matriculados no componente referido.

Os caminhos metodológicos percorridos nos encontros se apresentaram como pistas para descobertas sobre a constituição do professor/a contador/a de histórias, e trago algumas reflexões próprias de aprendizagens mais à frente. Antes, importa situar o espaço de formação, o STE-I-CH, em termos de fundamentos legais, e da literatura especializada relacionada à

¹⁴ Roda dos sentimentos – jogo elaborado no Wordwall para dinamizar a atividade de expressão facial. Disponível em: <https://wordwall.net/pt/myactivities>.
A atividade pode ser acessada em: <https://wordwall.net/pt/resource/15847351/roda-dos-sentimentos>

formação em educação, aportes teóricos apoiadores deste estudo.

O Seminário Temático de Educação I: Contação de Histórias, representado nesta dissertação pela sigla STE-I-CH, é um componente curricular do curso de licenciatura em Pedagogia, no *Campus I* da UNEB, na composição do escopo da extensão, com o código: ED0714, do Departamento de Educação. O curso atende à Resolução nº 2.018/2019 dessa instituição, em consonância com a Lei n.º 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Na perspectiva do movimento de curricularização da Extensão, segundo Oliveira (2018), existe o pressuposto de que as propostas das ações da extensão devem permear o percurso acadêmico, oportunizando as vivências do processo sociológico, em atendimento à diversidade cultural, de maneira que a formação de estudantes regulares, que queiram se aprofundar em determinado tema/assunto, os estimule a buscar conhecimentos, juntamente com o público externo da universidade.

O STE-I-CH promove discussão sobre a CH no âmbito da UNEB, num contexto onde ainda se pode observar a pouca discussão desse tema nas faculdades de educação, nas instituições públicas do país, que, no geral, pouca ou nenhuma atenção dão à formação docente com abordagem nessa epistemologia, como salienta Oliveira (2018), pesquisadora da área.

A autora advoga em favor da prática da CH nas ações, sejam em salas de aula ou em outros espaços, no movimento formativo de professores e estudantes de licenciaturas diversas, pois, entre outras finalidades da CH, a prática pode provocar a autonomia profissional desses sujeitos.

Para Oliveira (2018), os cursos extensionistas oferecem importantes contribuições para a construção de conhecimentos e a formação de docentes, pois a extensão é um dos pilares do ensino superior no Brasil, conjuntamente com o ensino e a pesquisa, conforme o disposto no *caput* do artigo 207, da Constituição Federal da República de 1988, descrita a seguir:

Um curso de extensão visa disponibilizar ao público em geral, o conhecimento gerado pelas instituições de pesquisa, com intenções para transformar a realidade social, intervindo em suas deficiências e não se limitando apenas à formação dos alunos regulares daquela instituição, conforme consta na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2015 *apud* OLIVEIRA, 2018, p. 24).

Outro dispositivo legal, que esclarece sobre a Extensão Universitária, é a Resolução nº 2.018/2019 da UNEB, nos artigos 1º e 2º do capítulo I, concebendo-a como “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, que promove a interação entre a

Universidade e outros setores da sociedade, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa” (OLIVEIRA, 2018, p. 25). Esses dispositivos legais, citados acima, buscaram esclarecer, em linhas gerais, a perspectiva da extensão universitária e sua finalidade social, no movimento do STE-I-CH, cujo currículo aborda a CH como pano de fundo da formação.

Assim, percebemos que a busca da formação, da identidade docente e da identidade do/a contador/a de histórias caminha por muitos ângulos, e um deles é a própria formação identitária pela ancestralidade e subjetividade. Acredito que a afirmação da identidade pode ser um caminho para a formação docente, por via do campo fértil da CH, na produção de percepções e sensações.

Aliás, essa discussão se assenta no desenvolvimento de competências socioemocionais, apregoadas na legislação educacional do país, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (PCNs) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), recente documento legal de normatização da educação brasileira.

Em relação à última normativa educacional, os debates e discussões se acirram entre pesquisadores críticos e estudiosos brasileiros da educação, e chamam atenção sobre a abordagem feita no documento, visto que ele apresenta uma proposta de educação sob a perspectiva de manutenção da reprodução do sistema hegemônico e seletista. Fazer essa análise torna-se necessário no contexto atual, pois se observa a crescente discussão sobre essa competência socioemocional, no sentido de parecer novidade uma discussão que já é bojo na educação, desde a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, nº 9. 394/96 (LDB).

Nesse sentido, compreendo que a competência referida, a CH, é intrínseca ao desenvolvimento pleno e integral do ser humano, por isso, deve fazer parte do currículo escolar na perspectiva da formação humanizadora. Recentemente, no XXVI Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), em 2022, no GT8-Formação de Professores¹⁵, foi levantada a provocação, pela pesquisadora Flávia Wagner (UNISUL), sobre a necessidade de avançar além da resistência, pois o contexto no qual estamos inseridos carece da efetivação dessa aprendizagem nas escolas e universidades, tanto no universo dos estudantes como no de professores, considerando a falta de expectativas de futuro de adolescentes e jovens, que muitas vezes se mutilam, e o adoecimento de professores. Essa reflexão foi extraída da discussão oral

¹⁵ GRUPO 08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES. SALA 1 DATA: 25/11/2022. Coordenação: Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias – UECE. Vice coordenação: Profa. Dra. Maria Alice Melo – UFMA. Coordenação da Sala: Profa. Dra. Maria Alice Melo – UFMA. Título do trabalho: Formação continuada do professor iniciante: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica. Das 8h30 às 10h. Link: meet.google.com/ojh-nwyx-bdb. O EPEN – Reunião científica regional da ANPED: Pós-Graduação em Educação – Resistência, Desafios e Perspectivas. Realizado virtualmente, por conta da pandemia da Covid-19.

durante o encontro.

Essa compreensão, baseada na análise do discurso, visa a suscitar reflexão sobre propostas de formação, em especial, a formação docente, para afirmar os sentidos da CH, valorizando-os como epistemologia de abordagem nesse campo de estudo. Posta a reflexão da importância curricular da CH na formação docente, retomo as outras reflexões de aprendizagens obtidas no STE-I-CH, trazendo outras singularidades na constituição do/a professor/a contador/a de histórias.

Nesse viés, já esclareço que as anotações do diário de campo, ou “itinerância de formação” (MACEDO, 2015, p. 67), um importante instrumento da pesquisa, subsidiou a reflexão e escrita desta seção. Além de registrar algumas imagens mentais que ficaram guardadas, agregou outras anotações também, não por serem menos importantes, mas por trazerem significados característicos da própria natureza da CH. No entanto, as sensações vividas, certamente, guiarão as próprias práticas pedagógicas dessa pesquisadora.

Outro aspecto foi discutido nos encontros no STE-I-CH e permitiu compreender elementos da CH que estão relacionados com os atos de leitura, mediação e contação de histórias. Estas ações apresentam características distintas, requerem identificar suas nuances, para que possamos conduzi-las de forma efetiva e prazerosa na sala de aula. Outra reflexão se desenvolveu em torno da palavra do contador de histórias na atualidade, em movimento teórico-prático e sua relação com a performance e voz ritmada em entonação firme.

Os estudantes do STE-I-CH, após serem provocados com a pergunta por que estão realizando um curso de CH na formação de professores, foram convidados a construir seus repertórios, concomitante ao estudo de preparação do corpo, olhar e voz. Para isso, alguns procedimentos foram necessários. Primeiro, já nas primeiras aulas, cada estudante deveria escolher uma história, de tradição oral ou contemporânea, sob o critério de escolha pessoal, para analisá-la e relacionar aos assuntos estudados em aulas expo-dialogadas, com a finalidade de identificar a estrutura do conto e os elementos de performance.

As demonstrações de contentamento e entusiasmo dos estudantes se confirmavam a cada aula, ao compreenderem elementos de base de suas histórias, a exemplo, identificar os arquétipos e perceber que eles ajudam na memorização. Na perspectiva de Hampatê-Bá (2010, p. 167-212), “uma narrativa tradicional possui uma trama ou base imutável que não deve jamais ser modificada, mas a partir da qual pode-se acrescentar desenvolvimentos ou embelezamentos, segundo a inspiração ou a atenção dos ouvintes”. Assim, essa percepção da base imutável da trama narrativa se fez de outra forma, para se referir aos elementos de constituição do conto.

O estudo sobre o ato da contação, realizado na análise de uma história ou conto e da expressão corporal, concomitantemente, alcançou processos distintos. No primeiro momento, focou na atenção que se deve dar à história, mesmo compreendendo que cada contador tem seu jeito próprio de contar e performar, contudo, saber que existe uma estrutura na história facilitou a memorização. “A Estrutura do Monomito”, sobre a jornada do herói, de *Joseph Cambel* (1993), apresentada em um movimento circular, em doze passos, é uma estrutura de caminho que os heróis percorrem na história. Por exemplo, o herói faz uma trajetória em busca da conquista do prêmio.

No segundo momento, buscou-se ter uma noção de sentidos dos sentimentos e emoções baseados nos arquétipos dos estudos de *Carl Jung* (2000), para refletir sobre o inconsciente coletivo, a camada mais profunda da psiquê e trazer a ideia de imagens mentais dos conhecimentos transmitidos de geração a geração, de diferentes culturas, presentes nas histórias. Na classificação dos arquétipos, pode-se dizer que a ‘grande mãe’ se assenta nos mitos e lendas, representada na ideia da provedora e destruidora (BUSATTO, 2006, p. 56).

Na experiência de explorar a contação a partir das histórias dos próprios estudantes, foi possível perceber em seus relatos orais, durante as aulas, as contribuições da jornada do herói para a memorização das suas histórias. Um dos passos imprescindíveis na CH, a memorização da história, pode ser estruturada a partir dos elementos marcadores de ideias, como o espelho do conto A Branca de Neve, que é o responsável pela situação de crise.

Vários estudiosos trazem classificações de elementos para utilizar nas histórias, contudo os estudos de Nely Novaes Coelho (2000, p. 118-119) dão pistas mais práticas sobre a classificação de elementos do conto, apresentada em seis passos: “situação de crise ou mudança; aspiração, desígnio ou obediência; viagem; desafio ou obstáculo; mediação e conquista”.

No processo da aprendizagem para compreender etapas da ação da CH, podem-se perceber algumas nuances que perpassam a trama de uma história ou conto. A ideia da base imutável, como já sinalizado, é sustentada pelos elementos para desenvolver as histórias e pelos arquétipos que moldam os padrões de comportamentos. Por isso as histórias não devem ser interpretadas ao serem contadas. Importa compreender também que não se pode confundir arquétipos com as personagens das histórias, visto que, na concepção de *Carl Jung*, os arquétipos representam comportamentos específicos do inconsciente coletivo. Em outras palavras, são as representações do senso comum em partes integrantes do ser humano.

Um ponto de vista é apresentado na narrativa abaixo, de uma colaboradora da pesquisa, sobre a questão das interpretações das histórias. Isso pode ser relacionado com a didatização

das histórias, uma discussão feita por muitos estudiosos da área, e terá uma reflexão mais aprofundada na seção cinco. No discurso da colaboradora, podem-se observar exemplos práticos da CH que se referem à importância de não explicar a história:

Então, assim, eu percebi que a própria escolha das histórias que eu ia ler, na verdade contar, foi diferente o movimento, né, de antes do curso pra depois, pois eu comecei a prestar atenção em alguns detalhes e também até o próprio processo de contação, porque não é só chegar de uma maneira mecânica e falar a história, né, mas tem que estar realmente envolvido naquela história, o seu corpo falando, a sua voz, a sua entonação, as expressões. Então é algo que realmente precisa ser pensado e uma das coisas, assim, que eu mais fiquei, observei que era importante, é a questão da pedagogização da CH, por exemplo, ao terminar de contar as histórias e imediatamente perguntar, quem é o personagem, onde ele está, o que que ele fez, [...] (Contadora de histórias BUSATTO, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 28/04/22, às 19 horas).

O terceiro aspecto a se saber, sobre o ato de contar, traz reflexão sobre os estudos de Paul Zumthor (2000), sobre o sentido lúdico das histórias e sua relação com a performance do narrador. Atenção se deve ter ao contar uma história muito antiga, algumas palavras podem ser inseridas ou substituídas por outras do contexto ou local que se vai contar. Podem-se escolher palavras mais palatáveis, para tornar a contação mais divertida e prazerosa.

A discussão em torno da performance, ao trazer a concepção do autor, em torno da poética da oralidade da tradição, buscou atualização e valorização das narrativas orais para a contemporaneidade, reiventando o lugar de destaque da poesia oral, que deu destaque à voz em ação e à expressão corporal. A compreensão sobre performance nos estudos do autor colabora com a contação de histórias, pois mostra caminhos de uso do ritmo da voz, em paralelo ao movimento do pronunciar das palavras, concomitante aos gestos do corpo, às expressões faciais e à leveza na narrativa. Essa ação ou performance faz a história ganhar corpo, expressão utilizada entre os contadores.

Na perspectiva de Zumthor (2000, p. 31), a performance é um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta [...] comportando coordenadas no espaço-tempo e físico-psíquico [...] é o conhecimento daquilo que se transmite, ligada ao que se afeta [...] é uma colocação em cena do sujeito, em relação ao mundo e a seu imaginário. Ainda segundo o autor, dentre os aspectos da performance, o prazer poético é orgânico e a poesia ‘mais física que intelectual’.

O discurso da colaboradora da pesquisa, descrito abaixo, apresenta algumas temáticas que ela considerou importantes apreender no estudo sobre performance da contação de

histórias. Destaco as reflexões sobre as simbologias da imaginação e sua relação com as leituras textuais orais ou escritas e a habilidade da escuta, consideradas como vias de aprendizagem sob o ponto de vista da colaboradora da pesquisa:

Contar períodos históricos através de um conto permite, na verdade, esse contato com culturas diferentes. A importância da CH, onde a criança pode exercitar falas anteriores, essa fantasia, essa imaginação, a performance vem ajudar nisso tudo, possibilitando, também, que ela estimule a criança, pra prática da leitura, pra rimar a prática da fluência, das habilidades com os textos. O processo da performance, a utilização da voz, do corpo, do olhar, a questão da voz como lugar simbólico. A voz estabelecadora ou reestabelecadora de uma relação de alteridade, uma voz que não tem o espelho. Tudo isso é muito importante nesse processo da performance. [...] o contador de histórias trabalha com a voz, com a oralidade, [...] performance, gestos, olhares, que nós ainda nem tínhamos percepção de como desenvolver, de como trabalhar o outro através da nossa percepção da nossa escuta, da nossa observação, nos faz ensinar e a gente acaba percebendo novas formas, novas maneiras de trabalhar, diria, de performance. Então, aprender nas aulas sobre arquétipos, a questão da performance, foi excelente, e para mim que achava que a CH era simplesmente pegar um livro, [...] contar uma história, [...] (Contadora de histórias MATOS, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 05/05/22, às 20 horas).

Outro aspecto a ser observado e apreendido sobre performance, e que pode favorecer a CH, são as onomatopeias apresentadas nas sonoridades de linguagem, percebidos por Cléo Busatto (2006, p. 62), como “pequenos recursos poéticos propiciadores de encantamentos, pingos de deleite para os ouvidos do espectador da história narrada”.

Para a autora e contadora de histórias, essa figura de linguagem se assemelha a uma teia de animação intencional do sujeito-emissor, para despertar sentidos no sujeito-receptor. No entanto defende a necessidade de um rigor para sua eficácia, pois devem ser utilizadas com precisão, em passagens precisas da narrativa, para despertar a imaginação (BUSATTO, 2006).

Estudar e compreender os elementos do conto e as formas de intencionalidade de performar a CH foram importantes aprendizagens no STE-I-CH, refletidas na linguagem e performance dos estudantes, que apresentaram os conhecimentos adquiridos e o senso crítico na escolha das histórias que foram contadas/performadas. Os títulos das histórias são apresentados no quadro a seguir, representando um rico repertório da turma, construído pelos participantes:

Quadro 2 – Repertório das histórias escolhidas, estudadas e contadas pelos/as estudantes do STE-I-CH em 2021

TÍTULOS	AUTORIA
ITAN: IANSÃ E O BÚFALO	Conto de tradição africana
A LENDA DA MANDIOCA	Conto do folclore brasileiro
O RATO E A RATOEIRA	Fábula de ESOPO
OXÓSSI	VANDA MACHADO - conto africano
PEDRO MALASARTES E A SOPA DE PEDRA	Conto de tradição popular
AS DUAS MULHERES E O CÉU	Conto etiológico
LEO E A BALEIA	MARILIA GARCIA
A VELHINHA QUE DAVA NOME ÀS COISAS	GILDA DE AQUINO
A FORMIGUINHA E A NEVE	ADOLFO COELHO
BOM DIA TODAS AS CORES	RUTH ROCHA
A LENDA DO UIRAPURU	Folclore brasileiro
A MENINA DO LEITE	Fábula de LA FONTAINE
O PATINHO FEIO	Reconto de traduções mais recentes
O PEQUENO PRÍNCIPE	ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY
O REINO DOS PEIXES QUE TUDO PODIAM FAZER	Autoria desconhecida
KIRIKU E A FEITICEIRA	MICHEL OCELOT
OS TRÊS PORQUINHOS	Em três versões contadas de diferentes modos

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, registro de aulas de agosto a dezembro de 2021.

Essas histórias contadas pelos estudantes traduziram as singularidade deles em registros de suas performances em vídeos¹⁶. Selecionamos duas mostras nos links, com a contação das histórias apresentadas no Seminário de avaliação final do STE-I-CH. Essa experiência de aprendizagens sobre a constituição do/a contador/a de histórias certamente contribuirá para as

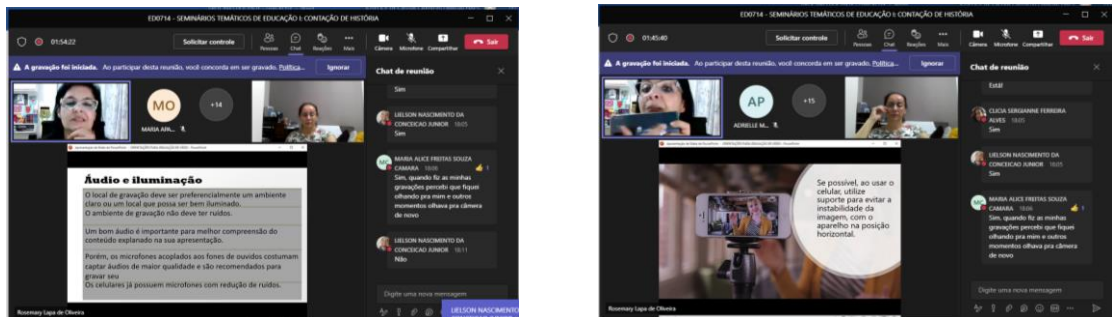
¹⁶ Mostra de performances das histórias contadas pelos estudantes do STE-I-CH, no segundo semestre de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l_e2dWydiA8 e <https://www.youtube.com/watch?v=EsqhKY03WfQ>

práticas pedagógicas desses docentes e futuros docentes, fomentando o DP em torno da valorização dessa prática no âmbito escolar.

Dos recursos didáticos utilizados para as aprendizagens dos/as estudantes no componente, foi realizada uma oficina de orientações práticas de uso de câmera (do aparelho celular ou outra) para a gravação dos vídeos. Os cuidados com iluminação, ajuste de cenário e uso da audiodescrição foram elementos considerados necessários antes de iniciar a narrativa, além da orientação para a visibilidade da expressão labial, de modo a facilitar a leitura labial, tudo isso com a finalidade de realizar a gravação de vídeo para a culminância do curso.

Esses arranjos foram feitos para garantir uma melhor forma de acessibilidade, considerando a falta de assessoria de intérpretes de libras. Sob meu ponto de vista, a condução do ensino-aprendizagem se desenvolveu com a preocupação em atender às expectativas dos/as estudantes em relação às motivações de busca da constituição do/a docente contador/a de histórias. As imagens seguintes representam os momentos de orientações para a gravação dos vídeos.

Figura 10 - Ilustração: Oficina para elaboração e gravação de vídeos no STE-I-CH



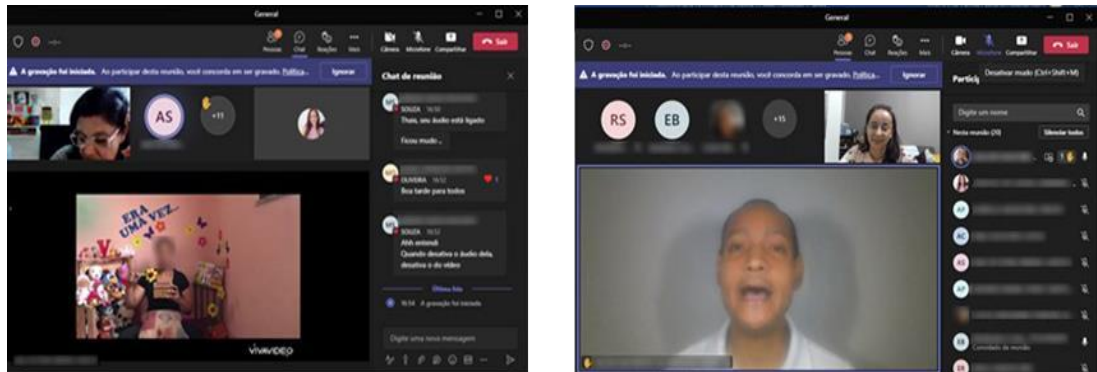
Fonte: Arquivo da pesquisadora – Diário de campo virtual, 2022.

Após as orientações para a gravação dos vídeos, os estudantes do STE-I-CH, apresentaram suas histórias, individualmente, em vídeos e na sala virtual do curso, no Seminário de Avaliação, na fase de conclusão do componente. Os cenários foram produzidos pelos/as estudantes, em suas próprias residências, conforme já informado anteriormente.

As ilustrações a seguir são demonstrações dessas vivências. Essas imagens foram extraídas da tela do *notebook*, no momento do Seminário na plataforma de aulas do STE-I-CH. A primeira imagem mostra o cenário produzido por uma estudante e sua performance, em sua própria residência. Na imagem à direita, podemos perceber a expressão facial e o brilho no olhar do estudante durante sua performance na história João e o Pé de Feijão, no primeiro

semestre de 2022. Essa imagem foi autorizada pelo estudante, para registro neste texto.

Figura 11 - Performance de contação de histórias realizada pelos estudantes do STE-I-CH



Fonte: Arquivo da pesquisadora – Diário de campo virtual, 2022.

Os estudos teóricos sobre performance foram importantes para a descoberta dessa atuação na CH, os quais foram vivenciados pelo/as estudantes na prática. Além dos estudos teórico-práticos dessa temática, foi proporcionado um momento de conversas com a professora de teatro Carla Meira Pires de Carvalho, para esclarecimentos de dúvidas relacionadas às fugas ou esquecimentos no momento da CH. Os pontos discutidos giraram em torno da contação, a partir da atuação na improvisação, reflexão sob a perspectiva de Armindo Bião (2012), professor da Escola de Teatro da UFBA, que defende o processo de criação durante a atuação, na obra Teatro de Cordel: Peças e Ensaios, publicada em 2012.

Essa etapa de planejamento da CH deve ser parte do roteiro, pois permite ao contador ter atenção com outro aspecto imprescindível durante a narração, que é a relação que se deve manter com o público, através das expressões artísticas. Em relação aos esquecimentos de cenas ou palavras durante a contação, deve-se recorrer à estratégia do caco¹⁷, outra forma de criar uma situação de curto silêncio propositado, para dar um ar de mistério e tempo de resgate da memória de quem conta a história. Outro fator em que se deve manter atenção está relacionado às interferências de ouvintes, principalmente, crianças e idosos, que geralmente assumem essa interação. A recomendação é para os envolver na trama, de modo a não perder o foco da narrativa.

¹⁷ Segundo o dicionário de termos técnicos e gírias de teatro, CACO: Fala improvisada para consertar algum erro ou substituir algum elemento ausente, seja no texto ou na cena. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/195063/%5Beditar%5D%20Dicionario%20de%20termos%20tecnicos%20e%20gurias%20de%20teatro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 jan 2023.

Os estudos no STE-I-CH foram caminhos forjados para compreender o valor substancial que têm as histórias na narração, uma prática da oralidade que colabora para a transformação de comportamentos humanos. Ademais, os povos originários permanecem revelando seus saberes científicos, psicológicos, sociais e religiosos através da oralidade, pois assim ensinam o senso de coletividade.

As mudanças nos comportamentos dos estudantes do STE-I-CH foram já observadas no decorrer do curso. Foi perceptível o maior engajamento na participação dialógica, através das mãozinhas levantadas na plataforma, da superação da timidez, do encantamento pela história escolhida e pelo estudo dos seus elementos de constituição e das reflexões sobre o sentido que as histórias expressavam. Essa percepção de mudança de atitude dos estudantes parte do olhar atento dessa pesquisadora, ao observá-los pela tela do computador. Os poucos estudantes que não participaram através de áudio fizeram as atividades de gravação e escrita do memorial.

Foi possível, ainda, perceber que as histórias continuam vivas e se adequam aos aparatos tecnológicos eletrônicos, criadas pelos mesmos humanos que contam histórias em todo o contexto sócio histórico. Atualmente, na “frenética sociedade, barulhenta e acesa a neon, a velha e boa palavra dos contadores de histórias não parece obsoleta” (MATOS, 2005, p. 2).

No discurso da colaboradora da pesquisa, pode-se perceber a reflexão sobre as mudanças em seu comportamento e posicionamento a partir da aprendizagem e participação no STE-I-CH:

Penso a mesma coisa que Betty Coelho falou, a questão [pausa curta] da timidez, a desenvoltura em sala de aula, a questão do posicionamento tanto quanto corporal, quanto da linguagem e [pausa curta] porque [pausa curta] assim, o professor, ele [pausa curta] a CH não está só ali, digamos em contar histórias propriamente dito, né. Ela está em nosso cotidiano, no dia a dia, na conversa, [pausa curta] a pró Rosy sempre colocava que os contadores de histórias são como fofoqueiros, né, a gente tá sempre compartilhando algo e a disciplina, né, a CH ela ajuda nisso, no desenvolvimento do pensamento, na linha de raciocínio, tudo, né, a forma como a gente vai transmitir, não só a linguagem oral, mas a linguagem corporal, né, não verbal (Contadora de histórias BIA BEDRAN, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 28/04/22, às 19 horas).

Os estudos sobre a constituição do professor/a do/a contador/a de histórias, realizados mediante a participação e observação no STE-I-CH, são reflexões de materialidade desta subseção, e trazem enlaçamento das atribuições de sentidos nos discursos dos colaboradores da pesquisa em torno da CH e suas implicações no âmbito das ações na sala de aula.

As informações levantadas na pesquisa, através dos procedimentos de observação no STE-I-CH, do questionário socioformativo virtual e do grupo focal *online* compõem esta

dissertação com significados importantes à formação docente. E motivam outras aprendizagens consideradas por aprender.

No entanto, para sistematização da análise dessas informações, foram tomadas as interpretações dos discursos produzidos por via dos *etnométodos*, ou seja, da linguagem em funcionamento, constituída por gestos de efeitos no grupo focal *online*, dos registros das gravações de áudio, que foram transcritos e considerados para análise, e de três questões do roteiro utilizado na condução dos encontros com os colaboradores da pesquisa.

A análise das informações levantadas nas questões selecionadas demonstraram evidências de atendimento à teoria de análise do discurso, na identificação das formações discursivas dos colaboradores da pesquisa, assim como a convergência dos sentidos atribuídos, em consonância com o objetivo da pesquisa, descrito na página vinte três, cumprindo, assim, a finalidade do estudo com a elaboração desta dissertação.

O procedimento de análise das informações será descrito na seção cinco. Antes, nas seções seguintes, serão apresentadas as compreensões sobre a CH e sua dimensão transdisciplinar nos ensinamentos e na relação com a práxis educativa, conceito que será refletido na seção quatro, apoiado nos estudos de Sánchez Vázquez (1977; 2007), Paulo Freire (1979; 2011) e Gadotti (1994; 2004; 2000), e também nas concepções de prática pedagógica de Selma Garrido Pimenta (1999; 1996) e Maria Amélia Santoro Franco (2015; 2016).

3 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM UMA CIRANDA CONTÍNUA NA PRODUÇÃO DE LINGUAGENS E NA FORMAÇÃO HUMANA

A arte do colonizado é folclore, a arte do colonizador é cultura. (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 44, *apud* BERNAT, 2013, p. 74).

Nesta seção, apresentaremos fundamentos teóricos conceituais, e entendo-os como epistêmicos da CH, pois abordam as origens e o processo histórico da construção de conhecimento sobre os princípios de valorização do humano, entre transição e dimensão de sentidos complexos, confirmados na pesquisa para a elaboração deste texto e de muitas outras que apoiaram o estudo.

A CH é uma prática da oralidade que faz parte da vida do ser humano e do seu processo de humanização, explanam Oliveira e Santos (2021, p. 160), e dizem se tratar de uma prática que está relacionada com a “simbologia da linguagem humana e suas formas de representação, como as pinturas rupestres, os grunhidos e a fala propriamente ditos”. Assim, contar e recontar histórias é uma prática de nossos pais, avós, tios, professores, vizinhos, amigos, com a finalidade de criar vínculos e promover momentos de troca de experiências, união e aconchego.

Os sentidos e significados da CH são muitos e distintos. Dentre eles, podemos destacar o cuidado na transmissão de costumes, valores, ideias, crenças e conhecimentos de uma sociedade, por exemplo, ao assumir a importante missão de preservar suas raízes e tradições, em especial, as sociedades indígenas e aquelas de tradição oral africanas, entre outras. Percebemos o importante papel que assume a CH no fortalecimento dessas e de tantas outras culturas e territorialidades.

Para Gislayne Matos (2005), o conhecimento armazenado em forma de histórias, contadas pelo/a contador/a de histórias, expressa um precioso bem, o qual não se pode perder, que é a capacidade de humanização. Santos (2018) refere Mary Arapiraca (2008), e dizem sobre as simbologias que regem o humano, sublinhando as histórias, representadas na linguagem, para explicar as inquietações humanas, as coisas que lhes são aterrorizantes, como a origem da vida, a morte, invenções frente à falta de fatos que a contassem. No dizer das autoras:

[...] e é na linguagem que conotamos nossa vida, damos sentido ao que fazemos ou gostaríamos de fazer. Talvez, por isso, os contos da tradição oral, repletamente possuídos de símbolos, expressos em linguagem econômica e precisa, nos afetam e nos regeneram quando nos tornam aprendizes de sabedoria (ARAPIRACA, 2008, p. 16, *apud* SANTOS, 2018, p. 173).

As representações simbólicas da linguagem humana, traduzidas em conhecimentos pela

tradição oral, no caso pela CH, segundo Edil Costa (2015), caracterizam-se pelo movimento lento de repetição do já dito, fluxo e refluxo do passado-presente, que, se autorizado por gerações, são interpretados pelos narradores tradicionais, traduzindo esses textos e seus recriadores, exercendo função fundamental na preservação da memória ancestral que carregam.

Edil Costa (2015, p. 29) nos diz que as narrativas orais tradicionais chegam até nós, crianças e adultos do século XXI, não da mesma forma que chegaram aos antepassados. Mas reconhece que, embora as instituições de transmissão tenham se modificado, com a sociedade e as relações pessoais, o papel social das narrativas se mantém, adequando-se ao novo contexto. Outra pesquisadora da CH, Matos (2005) também afirma que a prática se move nos tempos e espaços históricos, se apresenta angulosa através da palavra viva, mesmo que modificada e atualizada aos contextos sociais.

Assim, a CH se movimenta numa incessante recriação, desde o início da humanidade, passando de geração a geração, sendo definida por Maria Elisa de Araújo Grossi (2014), no Glossário CEALE, como arte que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que aprecia narrativas, queira se envolver com elas e que tenha voz e memória. Ao contador de histórias, a pessoa que se dispõe a contar histórias, cabe a função de criar imagens que ajudam a despertar as sensações e a ativar no ouvinte os sentidos: paladar, audição, tato, visão e olfato, porque elas são carregadas de emoção e repletas de elementos significativos, como gestos, ritmo, entonação, expressão facial e até mesmo os silêncios.

O termo contação de histórias surge no Brasil no início da década de 1990 - vindo da França, onde, no mesmo período, assiste-se a uma retomada do conto – e é recebida com substantivação do ato de contar. Essa informação foi extraída da obra *Contação de Histórias* seguindo o Curso de suas Águas, a qual apresenta dimensão da força que tem a CH, traduzida nas inquisições das autoras e pesquisadoras da arte de contar histórias, repousada nas simbologias das linguagens populares. Acrescentam ainda na explanação que a CH:

[...] traz uma significação adicional, apontando o surgimento de uma nova categoria artística contemporânea, distinta do teatro ou mesmo da literatura, no entrecruzar, em verdade, de diferentes linguagens, marcada pela voz em ação na produção de narrativas e sentidos. Repousando numa prática milenar, numa construção tecida no terreno das culturas orais e populares, enraizadas nas mesmas, marcadas pelas mesmas (SANTOS; APOEMA; ARAPIRACA, 2018, p. 17).

Em outras palavras, o termo CH simboliza uma abrangência de sentidos na vida humana,

ratifica a representatividade da linguagem na cultura oral e popular, como mecanismo de interação e de conhecimentos que podem convergir em significados da práxis, a serem empregados na prática pedagógica em âmbito das escolas, além de marcar sua categoria, distinta do teatro e da literatura.

Sant’Anna (2011) observou “a revalorização da contação de histórias de maneira notável nas últimas décadas, sobretudo a partir dos anos 1980”, e apontou, a partir daí, o surgimento de uma diversificada bibliografia que permeia diversos ramos do conhecimento, que concorda com verdadeira redescoberta da arte de contar histórias:

E isto se tornou tão visível e notável que as universidades se voltaram para este fenômeno estudando o renascimento da contação de estórias em nossa cultura. Cursos de contadores de história se espalham por todas as partes, ao mesmo tempo em que, paralelamente, cursos sobre leitura, casas de leitura, secretarias de leitura e até mesmo Cátedras de Leitura (a exemplo da PUC–Rio) começam a ser criados nas universidades (SANT’ANNA, 2011, p. 14).

Assim, a CH vem sendo empregada como proposta curricular consistente na formação humana, em especial, na formação docente, além de permear outras áreas do conhecimento, como a antropológica, a sociológica, a terapêutica, entre outras. Ao aprofundar os estudos sobre a CH na área da educação, para focalizar a práxis docente e a prática pedagógica, percebi os compromissos impostos para a atuação nessa arte, e a necessidade de se aprender/ envolver para fazer valer o mérito de ser professor/a contador/a de histórias.

Para compreender elementos da prática da CH, alguns temas são imprescindíveis para dar significados à magia e ao encantamento. Entre outros sentidos, o ato de contar histórias produz memórias, sejam elas ficcionais ou verídicas, que angariam sentido quando perpassam o olhar do outro e dialogam com as narrativas desses outros, segundo Benjamin (1994), citado por Santos (2013). Figurar essa relação do encantamento atribuído durante a CH parece difícil, visto que a subjetividade apresenta essa natureza complexa, envolve múltiplos caminhos, mas esse aspecto pode ser refletido no âmbito lúdico.

A ludicidade, no sentido da inteireza, tanto do ouvinte como do/a contador/a, na relação de entremeio para a provocação das emoções, está nessa relação do envolvimento com as narrativas orais, seja tradicional ou contemporânea, como esclarece Bia Bedran (2011, p. 61): “sempre haverá encantamento quando alguém conta ou canta uma história, seja esta pessoa letrada ou não, se estiver dentro da história há encantamento, em outras palavras, na arte de viver a história”.

Bedran (2011, p. 61) defende que “as manifestações das histórias criadas e recriadas ao longo do tempo, através da narração das próprias experiências, ou das histórias guardadas na memória, são instrumentos para estudos e pesquisa de inserção para a prática pedagógica”.

Ao se realizar o movimento narrativo na prática docente, observando as respostas que essa prática desenvolve, pode-se destacar, do/a professor/a contador/a de histórias, suas ações em “promove em seu cotidiano o fazer artístico das crianças, as quais passam a construir obras criativas a partir da repercussão que as imagens poéticas das narrativas promovem dentro delas”. Para a autora, essa prática singular promove a imaginação em:

Um simples desenho ou uma pintura que transpõe através de formas, cores ou texturas, o que foi percebido de um momento específico narrado do conto, pode tornar-se uma experiência significativa de aprendizagem, pois ali estão expressas a leitura particular de cada indivíduo do mesmo fato objetivo da narrativa. A forma plástica escolhida, pela criança ou pelo adulto, ao desenhar uma narrativa é uma apropriação sua do significado objetivo do conto e sua consequente tradução subjetiva (BEDRAN, 2011, p. 61).

Essa é a compreensão que a autora explana sobre as subjetividades, que são expressas nos desenhos, em diferentes significados, na escuta de uma única história, para comprovar seu ponto de vista dos “cenários imaginados”, referindo o pensamento de “cinema mental” de Ítalo Calvino, (BEDRAN, 2011, p. 61). Contar e ouvir histórias são como alimentos de duas das mais importantes características do ser humano: a imaginação criativa e a oratória (FARIAS, 2011). Percebo esses termos, como um dueto necessário à práxis docente.

Pesquisas em torno da CH e da formação docente, realizadas na UFBA, em Salvador-BA, descritas na introdução, apresentam conhecimentos relevantes e potencializadores para o processo ensino-aprendizagem, mostrando princípios de valorização das culturas, presentes no processo de humanização. Os estudos de Santos; Apoema; Arapiraca (2018, p. 16) e Oliveira; Arapiraca (2019) mostram a importância da materialidade da CH no mundo que se deseja construir, seja na pós-modernidade ou transmodernidade.

As autoras, ao experienciarem estudos teóricos e práticos em processo de formação docente, formularam compreensões em dissertações, teses de doutorado e pós-doutorado, oferecendo aportes teóricos em torno da CH e convergência para a formação no âmbito de instituições formais de ensino. Os procedimentos utilizados pelas autoras para as descobertas da CH na formação, dentre outros, destacam a relação intrínseca da prática com o conto.

Segundo a análise de elementos, como diversidade, relações, funções e percepções suscitadas por este gênero, nas categorias de estudos, para entender a transição e o

reposicionamento do conto atualmente, foram observados os embates e desafios enfrentados pelos contadores de histórias, em especial, a partir da modernidade, observando as mudanças em suas atuações, em busca de preservar a narrativa nos contextos. Por isso que a busca por compreender características do conto de tradição oral e contemporâneo pode reafirmar o desenvolvimento da CH.

Como resultado das pesquisas, as autoras confirmaram “presença do conto tradicional dos antigos serões às bibliotecas e às salas de aulas, na atualidade e em diferentes culturas”, fundamentadas na concepção do território de acolhimento de Winnicott (1975), que o diz marcar “o tempo de uma terceira possibilidade, chamada de transicional, ou seja, território de acolhimento do conto da tradição oral, resgatando o mito, a lenda, entre uma infinidade de outras histórias que têm finalidade educativa”, (WINNICOTT, 1975, s.p, apud SANTOS; APOEMA; ARAPIRACA, 2018, p. 16-19).

Oliveira (2019), em estudo de pós-doutoramento, com orientação de Arapiraca, aborda a estreita relação que há – ou pode vir a ter – entre contação de histórias e docência. Essa compreensão das autoras parte da experiência de formação, realizada com estudantes de licenciaturas diversas na UFBA, na capital, em 2018. A pesquisa foi realizada através de procedimento teórico-metodológico, para o deslocamento de fronteiras entre discurso científico e a realidade empírica em torno da CH e da docência.

O desenrolar da pesquisa foi demonstrado através da criação de histórias, elaboradas pelos participantes do curso experimental de formação com a CH como mote de abordagem, para ser apreendida e praticada em espaços formais e informais. As histórias produzidas, “para serem contadas por aí”, como dizem Oliveira e Arapiraca (2018, p. 92-117), foram materializadas na linda trilha e coletânea *Contar Histórias em Espaços Formais e Informais de Aprendizagem*.

Essas histórias trazem as subjetividades dos autores que as produziram, alinhadas aos conhecimentos adquiridos em teoria e prática durante a pesquisa realizada por Oliveira, demonstradas como resultados do poder de criação que elas promovem. Em meu ponto de vista, há caminho para conduzir a ação docente agregando a CH em suas práticas pedagógicas.

Do ponto de vista dessas autoras-escritoras, a CH é uma atividade ancestral e, atualmente, vem sendo resgatada nos mais diferentes espaços: escolas, hospitais, empresas, palcos, entre outros, porque corrobora o desenvolvimento da aprendizagem com textos (impressos e orais) pelo viés da ludicidade própria das histórias, potencializada na contação.

Outros estudos somaram-se a esses para configurar a CH como uma teia relacional,

semelhante ao sentido rizomático, e obter uma compreensão da densidade e da complexidade dos seus sentidos e significados, como valor inalienável à vida humana. Na busca da centralidade da proposta do nosso estudo, buscamos teorias, cujas concepções apresentam epistemologias da CH fundadas na ética. Elas abordam o cuidado com a fala a partir do lugar que se conhece e primam pela valorização do que é considerado importante em um grupo social.

Nessa direção, os estudos de Hampatê-Bá (2010) explanam acerca da relação que se tem com a palavra em sociedades africanas, que ainda preservam até 2010 a tradição oral. Tais estudos são utilizados nessa pesquisa, como exemplos e reflexões acerca dessa compreensão.

Assim, respaldada nos aportes teóricos e na literatura da CH, considere o estudo sobre a Cultura Popular para a Escola, de Santos; Apoema e Arapiraca (2018); a Tradição Viva da Oralidade em Sociedades Africanas, de Hampatê-Bá (2010); A contação de histórias no contexto da contemporaneidade, em Matos (2005); estudos de Edil Costa (2015), Oliveira e Arapiraca (2019), que versam sobre a CH e a formação docente; e estudos de Daniel Munduruku (2009) e Ailton Kenak (2019), que discutem a cultura dos povos indígenas, enfocando a oralidade como manancial de sabedorias e ensinamentos.

Nessa perspectiva, tento conduzir a tessitura deste texto apresentando, através desses autores, uma defesa de estudo para a formação docente e de uma prática pedagógica com sentidos advindos da CH e da práxis educativa. Além desses autores, somam-se os estudos de Benjamin (1994), na obra *O Narrador*, por tratar das relações de constituição do contador tradicional.

Benjamin (1994) buscou, nas atividades manuais e laborais, observar o cerne das narrativas orais, atribuindo os sentidos nas trocas das experiências que eram estabelecidas em encontros dos tecelões, ferreiros e marceneiros, e diz que esses espaços eram as verdadeiras escolas da CH. O autor desenvolveu esse estudo crítico, observando o silenciamento do contador tradicional, em detrimento das formas de comunicação que surgiram na modernidade. Essa compreensão nos ajudou a entender a transição histórica do conto.

Benjamin (2008a, p. 114-115) questionou o contexto que surgia na modernidade, as novas formas de estar no mundo moderno, o estilo diferente de vida, sem vinculação com o passado e com poucas oportunidades de intercâmbio da experiência narrativa humana, as compreensões de mundo que se afirmavam em construções teóricas e inúmeras criações contemporâneas, como explicam Santos, Apoema e Arapiraca (2018, p. 102).

A provocação do autor, destacada por essas autoras no questionamento: “qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” traz uma

reflexão muito importante sobre o bem material e imaterial referente à cultura, como ela caminha no mundo contemporâneo e, sobretudo, quais os impactos na educação. Essa reflexão conduz aos estudos de Santos (2018) sobre a cultura popular para as escolas. Buscamos fazer uma reflexão posteriormente.

Uso emprestadas as palavras de Eliana Yunes (2021), professora doutora e contadora de histórias, as quais dizem que o autor, Benjamin, parece ter escavado o fundo da CH para traduzir uma potente concepção da poética do imaginário provocado pelas histórias. A percepção da autora, que entrevista Patrícia Lavelle, tradutora da obra *O Narrador*, apresenta rica análise, apresentada em vídeo¹⁸, e realizada com José Mauro Brant, outro pesquisador e contador de histórias. Esta se configura como mais uma contribuição aos estudos sobre as narrativas da tradição oral.

Os estudos de Benjamin (1994) remetem a tempos longínquos da Idade Média, no contexto europeu e cesarista, para observar o processo da narração/contação e perceber a intrínseca relação com o conto a partir do interesse de cada contador. O autor destaca, também, como marcas, o repertório ou o saber para contar. Além da singular característica, a forma simples e desprendida de um contador são sutilezas que resultam na forma duradoura das histórias na memória das pessoas.

Alguns aspectos dos estudos de Benjamin (1994), pontualmente apresentados neste texto, ajudam a entender características relevantes para a constituição do contador de histórias, embora reconheça a relevância da obra para uma fundamentação mais ampla e longo diálogo.

A história de *Psaménito*, descrita em relato a seguir, demonstra características de um “verdadeiro conto, e que tem muito a nos ensinar”, palavras de Backes; Lavelle; Otte (2020, p. 29), na obra *O contador de Histórias e outros Textos de Walter Benjamin*, tradução recente da obra *O Narrador*. A propensão depurativa do conto tradicional é uma das suas funções, pois reúne forças guardadas em si próprio, para dizer de sua eficiência, que não se desgasta ao longo do tempo, mas que pode se desenvolver, ao contrário do imediatismo da informação. A história foi contada por *Leskov*, a quem o autor considerava exímio contador tradicional:

Quando o rei egípcio *Psaménito* foi vencido e aprisionado pelo rei da Pérsia *Cambises*, este decidiu humilhar seu prisioneiro. Ele ordenou que *Psaménito* fosse levado até a rua na qual passaria o cortejo triunfal dos persas. E, assim, fez com que o prisioneiro ainda visse sua filha, reduzida à condição de serva,

¹⁸ Vídeo: Eliana Yunes entrevista Patrícia Lavelle - Tradutora de Walter Benjamin – Desbravando a obra: "O Narrador". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nF1OvHkJkSA&t=814s>

indo buscar água no poço com um jarro. Enquanto todos os egípcios bradavam e se lamentavam com esse espetáculo, só *Psaménito* ficou silencioso e imóvel, com os olhos baixos; e quando, logo depois, assistiu seu filho ser conduzido em cortejo para execução pública, permaneceu igualmente imóvel. Mas ao reconhecer na fila dos prisioneiros um de seus antigos servidores, um homem velho e depauperado, então bateu na cabeça com os punhos e deu sinais da mais profunda tristeza (BACKES; LAVELLE; OTTE, 2020, p. 29).

As histórias nos mostram os caminhos das sobrecargas advindas de tristezas e alegrias do nosso cotidiano, e Benjamin descreveu essas narrativas ficcionais para mostrar que o/a contador/a de histórias tradicional estava cada vez mais difícil de ser encontrado/a nos lugares modernos, isso na década de 1940. Esses contadores, por um tempo, foram para as margens da sociedade moderna, sendo substituídos pelas novas formas de comunicação e das experiências isoladas do romance, da televisão e da escola, como explicita o autor.

Busquei ainda, na reflexão sobre as características da CH, observar na expressão do autor: “entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”, (BENJAMIN, 1994, p. 198), a valorização da cultura e tradição da oralidade nas relações humanas.

Em contexto sul-americano, os contadores tradicionais ainda persistiam na presença de suas culturas rurais, em mapeamento realizado mais recentemente, nos anos de 1960, em pesquisas de Matos (2005) e Lima (2005), apresentadas por Kelly Cristine Ribeiro (2010). Essa informação, descrita de forma pontual nessa reflexão, intenciona destacar o aspecto que ainda mantém o contador de tradição no contexto atual: a preservação da cultura.

A pesquisa de Lima (2005) identificou, em 1980, em “Cariri, sertão cearense brasileiro, a existência de uma rede de aproximadamente trinta contadores de histórias tradicionais, ainda que não mais no pleno exercício de seu ofício”, esclarece Ribeiro (2010, p. 8), que se surpreende com esse resultado, pois, na primeira década do século XXI, contexto em que as mídias interativas têm domínio das informações, ainda existem tais narradores.

Ribeiro (2010) explica que a presença dos/as contadores/as tradicionais foi percebida, particularmente nas zonas rurais, pelo entrelaço das relações e pela manutenção mínima da cultura comunitária e popular, apesar do anúncio do desaparecimento do contador tradicional:

Apesar da morte do contador de histórias tradicional ter sido anunciada há algumas décadas, mesmo alquebrado, esquecido e silenciado, ele conseguiu chegar aos nossos dias, aparentemente graças a uma manutenção mínima de seu *habitat natural*, que Lima (2005) define em suas características intrínsecas relacionadas ao senso de comunidade no entrelaço das relações de parentesco, compadrio e vizinhança, notadamente enraizado no seio das camadas

populares e de base rural (RIBEIRO, 2010, p. 8).

Nessa análise reflexiva, é perceptível a convergência do sentido que se cruza entre as comunidades rurais, as tradições africanas e indígenas, entre outras, ratificadas nos significados que tem a oralidade, através do conto, representada nas linguagens desses povos através da CH. O entrelaçamento do senso de comunidade parece ser a compreensão de Matos (2005) sobre o retorno do conto e do/a contador/a contemporâneo/a, feita não como um contador tradicional, nem mesmo como herdeiro, mas o ressurgimento se faz com a própria natureza desse gênero textual.

Gislayne Matos (2005) diz sobre a transição do conto e sua presença na atualidade, explicando que o grande desafio do/a contador/a contemporâneo é manter a fidelidade à essência do conto que se narra. Percebo, nesse ponto de vista da autora, um detalhe importante da CH, que é conhecer características do conto para o posicionamento durante a atuação.

Ao figurar o/a contador/a contemporâneo, observamos, mediante reflexões, os autores apresentados neste texto situarem as principais características advindas da cultura oral popular e sua relação com a CH, como na explicação de Edil Costa (2015), com relação à produção e à conexão que há entre comunidades narrativas, sustentadas na interação. Embora as comunidades tenham seus modos de vida próprios, não estão isoladas, nem conservam suas tradições sem interagir com outras. Esse traço distintivo se percebe inclusive nas comunidades virtuais atuais em expansão.

Vale nessa discussão refletir, mediante os estudos de Santos (2013, p. 30), em sua tese de doutorado, sobre os temas relacionados à ética, à preservação das culturas, ao respeito à mulher, entre outros, os quais são tratados como legados da CH ao mundo contemporâneo. Ratificamos nosso entendimento sobre legado como algo que perdura.

Importa dizer que o sentido desses legados está implicado nos efeitos humanos e pressupostos deste texto de dissertação, compreendidos como grande contribuição educacional, pois abordam questões ontológicas humanas, desse modo, imprescindíveis à formação docente. Há nessa fundamentação uma conectividade e colaboração com a educação, com a práxis pedagógica e com a formação em seu sentido integral.

Observei na reflexão dos estudos sobre os legados de Santos (2018, p. 107) as vias que a autora percorreu para trazer a concepção em torno da Cultura Popular para a Escola. A autora dialoga sobre os caminhos dos contos de tradição oral, que trilham “ora por águas minguadas ora mais abundantes” e apresenta três direções dessa perspectiva:

A primeira direção pode-se chamar de residual, na acepção de Canclini (2011), constituída no passado e que ainda encontra algum espaço no presente: são contadores e contadoras de histórias que ainda narram, mesmo que de modo mais raro, e que, de modo especial, ainda mantêm a memória das histórias e dessa experiência. Num segundo caso, vê-se surgir o contador de histórias como categoria artística contemporânea. Nesse caso, o conto popular é tomado como fonte e como inspiração de uma prática que em muito se reconfigura, mesclando-se a outras linguagens, como o teatro e a literatura, surgindo, inclusive, a acepção de narração cênica, ou seja, a narração para o espetáculo. Por fim, há uma terceira via: o conto, não certamente o mesmo, cria um veio que percorre até a escola (SANTOS; APOEMA; ARAPIRACA, 2018. p. 107).

Nas palavras de Tierno Boker (1957), tradicionalista africano, referido por Hampatê-Bá (2010) como grande mestre: “[...] O baobá já existe em potencial em sua semente”. Em minha percepção, corroborando as autoras supracitadas, acredito que podemos refletir sobre o conto como uma terceira via, pelo sentido da sementeira. No entanto, para que isso se torne viável, é necessário abrir-se ao conhecimento de outras culturas.

Além disso, importa utilizar o conhecimento na escola em favor da formação humana, ou “se vai haver com isso”. Essa é uma expressão do trecho da história. Se isso é bom ou ruim, eu não sei, descrita na sequência, oriunda do repertório pessoal de uma das autoras da obra referida:

Um homem tinha como bem apenas um cavalo. Um dia, o cavalo fugiu e, logo em seguida, sabendo da notícia, os vizinhos vieram até ele lamentando a sua perda, mas tudo o que ele respondeu, foi:
 - Se isso é bom ou ruim, ainda não sei. Só que perdi meu cavalo e preciso me haver com isso. Poucos dias depois, o cavalo voltou trazendo dez outros cavalos. Outra vez, os vizinhos ao saberem da notícia, vieram até ele, dessa vez para parabenizá-lo. Ele, no entanto, respondeu:
 - Se isso é bom ou ruim, ainda não sei. Só sei que agora tenho onze cavalos e preciso cuidar deles¹⁹. (Santos; Apoema e Arapiraca, 2018, p. 106):

Essa história foi apresentada nesse estudo como reflexão em torno de um conhecimento adquirido que se soma aos outros já existentes. Juntos produzem outros significados. Por exemplo, na história diz-se para ter cuidado com o elemento novo. Se relacionarmos à discussão do trânsito das histórias de tradição oral para as contemporâneas, a identificação das características pode ser um elemento disparador na CH.

Essa compreensão é importante porque dialoga com as reflexões produzidas na segunda

¹⁹ Trecho do conto: Se isso é bom ou ruim, eu não sei. Repertório pessoal de uma das autoras da obra *Contações de Histórias: Seguindo o curso de suas águas* (2018, p. 106).

seção, sobre os gestos de efeitos apreendidos nos estudos teórico-metodológicos no STE-I-CH, sobre os principais elementos de constituição do/a contador/a de histórias, demonstrados em significados e relevância da CH para o âmbito das escolas através da práxis docente.

Acrescem a essa reflexão as concepções de Hampatê-Bá (2010), que tratam da oralidade, ou palavra falada, considerada valor sagrado em sociedades africanas, que ainda hoje preservam a cultura da oralidade, assim como os estudos teóricos conceituais de Daniel Munduruku (2009; 2015) e Ailton Krenak (2019), pesquisadores indígenas brasileiros, que discutem temas relacionados à necessidade de desenvolver práticas pedagógicas de valorização dos povos, aportes de contribuição na fundamentação da práxis docente.

3.1 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A CONVIVÊNCIA EM HARMONIA DOS POVOS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

“Aprendi com meu mestre”
(HAMPATÊ-BÁ, 2010, p. 174)

Nas palavras de Hampatê-Bá (2010), o mundo nasce a partir da necessidade de dizer. Essa expressão da cultura da oralidade exprime as motivações da busca de conhecimentos sobre a CH para a formação (docente), porque sinaliza, neste texto, as motivações para outro DP nas escolas contemporâneas, para que possam manter ações educativas de valorização do respeito e a colaboração para uma convivência mais harmoniosa dos povos e das culturas no mundo contemporâneo.

Em uma reflexão adaptada ao sentido metafórico do rizoma, as conexões e interligações que convergem da cultura da oralidade dos povos indígenas e africanos através da CH, apontam significados para desenvolver a práxis docente. Na perspectiva de Bernat (2013), o olhar de frente é o *ponto de mudança* para perceber a pluralidade cultural, os modos de vida de mulheres e homens, como fazem pesquisadores, antropólogos, professores, arqueólogos, historiadores, geógrafos, artistas, entre outros profissionais.

Para o autor, o *ponto de mudança* é, “de alguma maneira a lição de uma vida, onde desaprendemos a intransigência do olhar único, autoritário, em prol de outro olhar, que se mexe, se desloca e interroga [...]”, (BANU, 2001, p. 13 *apud* BERNAT, 2013, p. 76).

Essa compreensão nos direciona às reflexões pretendidas, em busca dos significados que sustentem a prática pedagógica, desenvolvida pela práxis docente baseada nos sentidos da

CH. Os estudos de Amadou Hampatê-Bá (2010) trazem uma densa discussão sobre A Tradição Viva em sociedades africanas e contribuem na reflexão sobre elementos e características da CH em sociedade africanas que conservam a oralidade. Destacamos alguns pontos na explanação do autor, dentre eles o dizer que nem todo ensinamento tradicional da cultura africana pode ser ensinado, sem que se experiencie algumas das ações integradas à vida desses povos. Chamaram nossa atenção os sentidos atribuídos nessa reflexão.

Esse entendimento busca ressaltar o valor e a importância da palavra oralizada/falada em sociedades de tradição oral africana, na relação com a essência humana, na compreensão do autor, porque está ligada às atitudes e valores do humano, podendo ser considerada como valor de testemunho oral, além de adquirir respeito social.

Na explicação de Hampatê-Bá (2010, p. 169), a tradição oral para um tradicionalista africano pode ser considerada como “o conhecimento total”, pois ela concorre com fatores religiosos, mágicos e sociais, na busca de preservar a fidelidade da transmissão oral. Acrescenta ainda, ao mesmo tempo, que a palavra é religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, pois permite a integralidade da vida, fundada na iniciação e na experiência.

Na compreensão de Bernat (2013), pesquisador da tradição oral africana, em Encontro com o *Griot* Sotigui Kouyaté, obra utilizada nesse estudo, existe uma característica em comum com a reflexão de outros estudiosos dessa temática. As relações estabelecidas em uma comunidade são importantes, pois:

O fato de a palavra ser considerada sagrada está intimamente ligado à importância das trocas efetuadas dentro de uma comunidade nos atos de falar e de escutar. A oralidade é ainda hoje o principal meio de transmissão de valores e conhecimentos. Neste sentido, compreende-se porque o *griot* como mestre da palavra é o agente principal da manutenção da harmonia dentro de uma comunidade. Ao contar histórias, mediar conflitos e dar conselhos, o *griot* é o elo maior desta cadeia (BERNAT, 2013. p. 33).

A troca de experiências de vida, entre humanos, é uma forma de mediação difundida para a promoção de convivência e formação, pois, ao estabelecer contato com o outro, na relação da escuta e da fala, pode-se aprender a lidar com as próprias diferenças. Isso contradiz o ato de isolamento, pois, como salienta Bernat (2013), é estranho ao espírito comunitário presente na cultura da África Ocidental.

Sinalizamos outra reflexão dos estudos de Hampatê-Bá (2010), relacionada aos questionamentos de estudiosos historiadores, acerca do valor da confiança nos testemunhos de

fatos passados que são narrados oralmente e podem gerar desconfiança, por não estarem registrados e ou documentados por escrito. De acordo com o pensamento do autor, desvalorizar ou desprezar a cultura da oralidade não resolve o problema, que não está na escrita ou na oralidade, mas no valor da pessoa do testemunho. Esclarece ainda, a cultura da tradição oral africana, contrariamente ao que algumas pessoas possam pensar, não se limita a histórias e lendas, ou mesmo a relatos mitológicos ou históricos, e os *griots* estão longe de ser únicos guardiães e transmissores qualificados.

Ao situar o que diz respeito à palavra nas sociedades africanas, Hampatê-Bá (2010, p. 170) afirma que o conhecimento de um/a contador/a de histórias está na base de concepção sobre si mesmo/a, especialmente para a transmissão das palavras herdadas de ancestrais ou de pessoas idosas. Em outras palavras, no autoconhecimento, reconhecer o próprio papel que exerce no mundo como forma de situar-se.

Destaca, ainda, a reflexão sobre a criação da palavra, apresentada como elemento de constituição da CH. Na concepção do autor, são três perspectivas sobre a origem da palavra: a divina; a fala humana como poder da criação; a fala, agente ativo da magia. Nesta última, se aprende que “nem a magia nem o destino são maus em si. A utilização que deles se faz os torna bons ou maus”, Hampatê-Bá (2010, p. 173).

Essa concepção da origem da palavra e do humano é concedida aos guardiões dos segredos da Gênese e da ciência da vida, através dos tradicionalistas, que transmitem os conhecimentos de tradição e contemporâneos, tal qual a docência, como concebemos em nossa sociedade.

Outras categorias, entre especialistas, mestres, conhecedores, generalistas, *griots* ou animadores públicos, representam os ritmos em cantos e contos dos tecelões, ferreiros, carpinteiros, pescadores e trabalhadores de couro, subdivididos em castas. Esses contadores de histórias desenvolvem a potencial função da memória e arquivologia, (HAMPATÊ-BÁ, 2010, p. 175-199).

Observei, nesse estudo, que o discurso das sociedades tradicionais africanas enfoca os marcadores de linguagem e a simbologia das representações, que são as atividades artesanais ou de ofícios. Os gestos dos artesãos são considerados, na relação intrínseca, como os mistérios da criação, acompanhados em cantos de rituais na repetição do trabalho manual, a exemplo do trecho: “O ferreiro forja a palavra, o tecelão a tece, o sapateiro amacia-a curtindo-a” (HAMPATÊ-BÁ, 2010, p. 185).

Por fim, outra característica apresentada pelo autor está relacionada à veracidade da

palavra na contação de histórias, por isso se conta com duas testemunhas, para, no caso de erro ou esquecimento de algo, fazer-se correção com dizeres: “Homem! Presta atenção quando abres a boca! ao que responderia: ‘Desculpe, foi minha língua fogosa que me traiu’” (HAMPATÊ-BÁ, 2010, p. 181).

Essa reflexão em torno da cultura de sociedades orais africanas são noções baseadas no estudo do autor e sinalizam caminhos em busca de conhecimentos para o desenvolvimento da prática pedagógica nas escolas da sociedade no contexto atual. Essa compreensão advém da observação na crítica de Hampatê-Bá, (2010), que sinaliza para o trabalho de desconstrução da aculturação de jovens africanos, que foi estabelecida com a educação moderna, após o fim da última guerra mundial – estendo-a ao contexto da educação brasileira.

Essa luta se faz pela preservação das culturas dos povos originários do país, povos indígenas e afro-brasileiros, com educação inclusiva e democrática, com a finalidade de promover formação emancipatória e cidadã. Igual importância e valor sagrado tem a palavra oralizada nas culturas dos povos indígenas. A reflexão pretendida nesse sentido se atenta a uma discussão baseada nos pensamentos do filósofo Ailton Krenak e do estudioso doutor Daniel Munduruku, enfocada nos conceitos de ecologia, ancestralidade e escola.

A reflexão estabelecida com o estudo de Krenak (2019) ratifica a compreensão do sentido dos princípios dos direitos humanos, ao trazer a concepção sobre a humanidade do século XXI, frente às instituições e organismos multilaterais surgidos no século XX no sistema-mundo, e seus arranjos para convencer sobre a disposição de alguns povos para a servidão voluntária.

Para esse filósofo, a base das escolhas erradas para a construção da ideia de humanidade foi sustentada na premissa do povo branco europeu e esclarecido. A noção de uma verdade ou concepção de civilização para estar na Terra guiou um longo período da história e sustentou o processo de colonização do Brasil e de outros territórios.

Destacamos, no estudo do autor, o aspecto das migrações de culturas do campo e das florestas para as favelas de grandes centros. A expressão “as pessoas foram jogadas no liquidificador chamado humanidade” (KRENAK, 2019, p. 9) traduz uma das formas de vida que dissipa os vínculos com a memória ancestral e o fortalecimento da identidade.

Esse ponto de vista do autor desemboca em outro ponto de reflexão: a ideia de protocolos para tentar igualar a humanidade globalmente. Esse modelo de modernidade dificulta a convivência na diversidade, porque:

O fato de podermos compartilhar espaços, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estarmos vivos (KRENAK, 2019, p. 16).

Por meio de uma crítica coerente e narrativa fluida, o autor chama atenção para o clamor dos núcleos compostos por caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes, povos que ainda consideram que “precisam ficar agarrados à terra, a ‘sub-humanidade’, esquecidos pelas bordas do planeta, às margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia e América Latina” (KRENAK, 2019, p. 11).

O autor chama atenção para as manobras das corporações na questão do desenvolvimento sustentável, referindo-se à experiência da ecologia dos saberes de Boaventura de Souza Santos, para inspiração de nossas ações cotidianas. E alerta para a necessidade urgente de implementar políticas direcionadas à perspectiva coletiva das comunidades e sua ecologia.

Na direção do entrelaço das concepções e compreensões deste texto, ou na trilha do caminho da CH para a práxis docente, esse diálogo reflexivo e crítico se configura como canal de abertura de conhecimentos e ampliação de aprendizagens para a promoção de práticas pedagógicas, pensadas com base nesses temas das culturas de tradição oral.

Diante dessa ótica de ações pedagógicas pensadas na reflexividade, contextualizadas, planejadas e experienciadas, podemos afirmar que há possibilidade de desenvolver a didática na perspectiva de educação formal, racional e de libertação. As ações docentes, na perspectiva de Daniel Munduruku (2009), podem ser desenvolvidas em alinhamento ao tema da ancestralidade no âmbito das escolas.

Essa discussão, provocada nos estudos do autor indígena, favorece a aprendizagem para o reconhecimento de si próprio, tanto de crianças, adolescentes e jovens como de adultos, a partir da busca dos valores e do pertencimento cultural, aliado ao (re)conhecimento de mundo. Assim como esse autor, defendemos que estudar os temas sobre ancestralidade na escola contribui para o desenvolvimento da própria percepção de continuidade de uma história, desenvolve no/a estudante o sentido de responsabilidade, como também o respeito pela história do outro.

Consideramos essa compreensão como um substancial conhecimento teórico conceitual para a práxis docente, pois envolve um repensar da ação pedagógica, centrada nas histórias das ‘humanidades’ envolvidas em cada escola, para aprender e apreender, ouvindo e contando

histórias com avós e docentes (e quem se dispuser), com a finalidade de promover a convivência e interação harmoniosa, ante o conflito necessário na escola. Essa ação educativa se desdobra em outra importante construção: a valorização e o respeito ao idoso, como salienta o autor:

É preciso trazer a figura dos antepassados para dentro da escola. Trazer suas histórias, seus comprometimentos, suas angústias, sua humanidade. É preciso fazer com que nossas crianças possam buscar a riqueza dos ancestrais, dos avós, dos bisavós, é preciso abrir espaço na escola para que o velho avô venha contar histórias que ouviu na sua época de criança e ensine a cantar as cantigas de roda que sabe de cor (MUNDURUKU, 2009, p. 18).

Na percepção de Munduruku (2009, p. 18), trabalhar com o tema da ancestralidade nas escolas envolve trabalho para dar sentido ao que se faz no presente, envolve as emoções dos mais velhos, ao se perceberem colaboradores de saberes e conhecimentos vividos. Eles muito podem ensinar aos jovens de hoje, mas a ideia não pode ser confundida com sentimento de saudade do tempo já vivido.

É importante explicar que a impressão que tenho ao trazer a palavra falada (tradicional) para o contexto da palavra escrita (contemporâneo) parece contraditório, ao observar as formas atuais de valorização da transmissão de conhecimentos e valores, as quais tentam silenciar as culturas locais tradicionais da oralidade. Essa ideia me impulsiona ainda mais a buscar repertório teórico e metodológico da CH para fortalecer a ação docente.

Ao pensar fazer modos de educação contemporânea, como através dos etnométodos propostos por Macedo (2015), pensamos na contextualização e na dialógica que os envolvem nas escolas. Nessa direção, a proposta da CH na escola se apresenta nos estudos de Santos, Apoema e Arapiraca (2018), na terceira via através do conto e, cabe a nós, docentes, refletirmos sobre esse tema, porque concordando com as autoras: a educação nas escolas deve interligar as conexões culturais que existem dentro e fora dela, como saber potencial de aprendizagem.

Nessa direção, os sentidos de educação que defendo se delineiam explicitamente ao longo da dissertação. As inferências, deixo-as a critério do/a leitor/a que se proponha à leitura. No entanto, importa contextualizar rapidamente a educação na contemporaneidade, vista no sentido filosófico. Na concepção de Agamben (2009, p. 62), o contemporâneo é “aquele que vê o escuro do seu tempo, e não cessa de interpelá-lo, dirige-se direta e singularmente a ele, com o olhar fixo no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro”.

Essa compreensão conduz a outra, sobre a proposta da ação educativa na perspectiva

freiriana, defendida como resistência à educação de dominação. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, nº 9.394/96, define no primeiro artigo: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, (BRASIL, 1996).

Vale, nesse sentido, pensar na perspectiva de qual educação prevalece na escola atual. Parece-me oportuna a pergunta sobre o modelo cultural que serve de base para a instituição da escola. Essa discussão será respaldada na compreensão de Santos; Aipoema; Arapiraca (2018, p. 108), porque as autoras abordam o conto na escola como pano de fundo entre culturas, expondo o tratamento entre culturas populares e culturas dominantes.

As autoras discutem, a partir do pensamento de outros pesquisadores, em torno dessas perspectivas da educação, e sublinhamos algumas concepções apoiadoras do nosso pensamento. Na afirmação de Moreira e Candau (2003, p. 159): “não há educação que não esteja na cultura da humanidade”. Referem ainda as autoras que “a cultura deve ser uma categoria estruturante na construção e estabelecimento de toda prática social, inclusive da escola”. Assim como esses/as estudiosos/as, reconheço também a posição central e constitutiva da cultura na vida humana.

No entanto, sob o ponto de vista das autoras, a escola ainda é um “ideal moderno, assentada em valores iluministas, pois até este momento é constituída como o local de guarda e transmissão dos saberes considerados essenciais à humanidade, reconhecidos, fundamentalmente, pelas elites e, logo, pelas culturas dominantes” (SANTOS; APOEMA; ARAPIRACA, 2018, p. 108).

Nessa direção, reforça Grignon (2003, p. 180) que a ação específica da escola, nessa constituição, contribui diretamente para o reforço das características uniformes e uniformizantes da cultura dominante, e ao enfraquecimento correlato dos princípios de diversificação das culturas populares.

Trago ainda outro ponto da discussão presente nos estudos das autoras, relacionado ao currículo, como o pensamento de Moreira e Candau, (2003), que dizem: até um certo tempo, nos parece que o currículo de visão monocultural estivesse indo bem, menos conflitante, mas a mudança na base da visão homogênea e padronizada da escola, gera conflito com a entrada da classe popular, porque uma:

Grande questão ocorre quando esses universos se tornam menos distintivos, a partir de campanhas e programas de universalização do ensino que possibilitaram às classes populares adentrarem as salas de aulas. É essa entrada das classes populares no território escolar que vai forçar a escola a se perguntar que tipo de conhecimento se transmite e a serviço de quem, e se tal conhecimento, anteriormente considerado universal, é claramente útil e valioso para todos (SANTOS; APOEMA; ARAPIRACA, 2018, p. 109).

Assim, inspirada na cartografia do curso das águas das histórias de tradição orais, apoiada na perspectiva das autoras, que buscam por um território menos árido, configurado no modelo de escola moderna para a cultura popular, e no diálogo profícuo que fazem sobre a entrada do conto na escola, ainda destaco dois aspectos: os estudos sobre a África e a concepção do/a contador/a contemporâneo/a.

Para as autoras, com a importância dos estudos sobre a África, especialmente, após a publicação da Lei nº 10.639/2003, podem-se observar publicações de obras produzidas com conteúdo dos contos populares africanos, mas também publicações com as características dos contos considerados clássicos da literatura. Além desses, “há autores contemporâneos que recontam histórias colhidas ou ouvidas em território oral, além de adaptações de textos de folcloristas como Câmara Cascudo, para a chamada literatura infanto-juvenil”, (SANTOS; APOEMA; ARAPIRACA, 2018, p. 113).

Outro aspecto, por fim, em conformidade com a direção do conto para a escola, as autoras sinalizam a inserção de contadores de histórias contemporâneos no ambiente pedagógico, muitas vezes através das bibliotecas, referido por (PATRINI, 2005, apud, SANTOS; APOEMA; ARAPIRACA, 2018, p. 114) para caracterizar o contador de histórias contemporâneo, que é aquele que, não possuindo relações com a tradição, constitui seu repertório e sua prática através de aparelhos ou instrumentalidades contemporâneas, como oficinas de formação e livros, em integração com outras linguagens artísticas, como a do teatro e a própria literatura.

Compreendo que a perspectiva da educação como valor social, pretendida para promover a alteridade e a convivência das culturas dos povos, é um caminho possível, mas a tarefa é difícil, pois o caminho é longo e tortuoso para promover mudanças no sentido de educação e contemporaneidade, sobretudo em contexto de transformação social e histórica. Apesar disso, acredito na perspectiva da via da CH nas práticas pedagógicas, reafirmando esta reflexão.

Buscamos através da reflexão formulada nesta seção, contextualizar os significados da CH e sua importância no apoio da prática pedagógica, podendo ser desenvolvidas através da

práxis docente, nos fundamentos epistêmicos conceituais afirmados pelos teóricos deste estudo. Esse entendimento se sustenta em outros conceitos de práxis e práticas pedagógicas de Maria Amélia Santoro Franco (2015; 2016); Pimenta (1999; 1996); Gadotti (1994; 2000; 2004), Sánchez Vázquez (1977; 2007) e Freire (1979; 1996), refletidos na próxima seção.

4 A PRÁXIS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA CONEXÃO COM OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Utilizamos o conceito de práxis na formação docente, a partir do estudo epistemológico da CH, porque ele foi fundamental na construção deste trabalho e, por isso, ele se encontra no título da dissertação. Ao refletir sobre a noção conceitual de práxis nas concepções de Moacir Gadotti (1994; 2000), Paulo Freire (1979; 2011) e Adolfo Sánchez Vázquez (1977; 2007), retroalimentamos a ideia de termos vivenciado a práxis no movimento, envolvendo procedimentos desenvolvidos na pesquisa, desde a ação teórico-prática no evento das aulas do STE-I-CH, ao diálogo na produção de linguagens, no grupo focal *online*, em torno de saberes para a formação docente.

Esse entendimento parte do resultado evidenciado na transformação dos autores da ação, ou seja, dos colaboradores/as da pesquisa, e me incluo como pesquisadora neste contexto, no reconhecimento dos sentidos atribuídos à CH para a formação de docentes e futuros docentes mais críticos. O movimento formativo em torno do enlace da CH com a práxis docente marca a pesquisa, porque produziu conhecimentos com princípios de educação, considerados neste estudo a serem mantidos nas práticas pedagógicas e no DP das Escolas. Em outras palavras, visa à transformação de uma prática pedagógica de perspectiva reiterativa e repetitiva em uma práxis criativa.

A práxis criativa, cuja classificação foi feita por Sánchez Vázquez (2007), ao refinar o pensamento em torno da noção de práxis a partir da observação das ações humanas, dos sentidos e significados das suas práticas, foi tipificada como composta por criativas, reiterativas, espontâneas e reflexivas, em uma mescla para alcançar êxito na Filosofia da práxis. Essa tipologia de práxis contribuiu para a explicação das motivações da pesquisa e do estudo sobre o enlace da CH nas práticas pedagógicas. Podemos entender esses tipos de práxis em uma explanação mais sintetizada, como a seguinte:

A práxis revolucionária que ocorre no espontaneísmo, se constitui com baixa ou ínfima consciência do que socialmente quer e deve ser, ou é tão reiterativa que pode derrocar-se com relativa facilidade. A práxis é crítica da realidade, e autocrítica, porque não existem privilegiados juizes do conhecimento, e a crítica trabalha em conjunto com o comportamento preventivo cheio de valores e consciência de classe (MAYORAL, 2007, p. 330).

Depreende-se do entendimento da autora, de modo geral, o sentido de práxis na concepção de Sánchez Vázquez, o aspecto de construção crítica de valores e consciência de

classe. Essa proposta de construção crítica advém de epistemologias teóricas e metodológicas de educação e contemporaneidade aplicadas nas práticas pedagógicas, sejam na universidade, sejam na educação básica.

Assim, em conexão com o pensamento de Sánchez Vázquez (2007), de que a práxis é uma atividade humana, mas nem toda atividade humana é práxis, podemos relacionar essa ideia com as práticas pedagógicas, por serem estas atividades humanas. Contudo, construir saberes de sentidos de práticas, empreendidos para essa atividade na escola ou num curso de formação docente, acredito ser um ponto fundamental para propor práticas criativas, capazes de promover a emancipação dos atores que se envolvam em atividades de práxis criativa e reflexiva.

A proposta de conhecer os fundamentos e princípios da narrativa oral - CH -, para a mobilização de docentes e estudantes de Pedagogia, se fez com intenção de provocação da descoberta dos sentidos de contar histórias na sala de aula, a partir do reconhecimento de que a força da palavra do contador de histórias abre caminhos para a sedução de olhares e ouvidos vibrados durante a escuta de uma história. Essa percepção pode abrir espaço também para a compreensão em torno das implicações da CH nas práticas pedagógicas.

Ao trazer esse ponto de vista, estabeleço uma relação com os sentidos ontológico e da filogênese, utilizados na formulação da concepção de práxis por Sánchez Vázquez (2007, p. 219). O autor especifica a diferença entre atividade e atividade humana. Assim, observando a explicação que define a noção de práxis, de modo geral, entendemos que a atividade é a realização de atos singulares e articulados ou estruturados, que compõem parte de uma estrutura ou de um processo total, para verter-se na modificação de uma matéria-prima. E a atividade humana busca transformar, em atos articulados, a matéria-prima em um produto, sendo esta um resultado.

Em outras palavras, as atividades humanas são dirigidas para atos de transformação de um objeto, considerando o propósito do resultado efetivo ao final, do produto a ser alcançado e da verificação das circunstâncias das suas execuções. Nessa direção, os regulamentos a serem observados, tanto a historicidade como o planejamento efetivo de uma ação ou produto, são determinações anteriores ao resultado real.

A ação de determinar, planejar, antecipar o presente e futuro em um planejamento eleva a atividade do nível biológico para o nível social e histórico, ou seja, o da atividade humana. Outra reflexão podemos trazer sobre a inter-relação entre sujeitos e a interação social, no suposto alicerce da práxis. A interação para Ribas e Ferreira (2014, p. 136) promove a interlocução de saberes desde o nível inicial da interação nas atividades a que se propõem os

sujeitos.

Esses aspectos mais gerais, aqui apresentados em torno da compreensão conceitual da noção de práxis, se desenrolam na sequência, mostrando os sentidos pelos quais buscamos compreender a práxis numa perspectiva primeira para, em seguida, enlaçar os sentidos da CH, na intenção de fazer circular no DP e promover a prática pedagógica neste sentido. Encontramos no DP, na perspectiva da AD, na concepção de Orlandi (1987), argumentos teóricos do dispositivo de análise das informações levantadas na pesquisa, para alcance de êxito neste estudo, direcionando uma compreensão em torno da práxis na formação docente, no enlace da CH, com alongamento da reflexão discursiva na próxima seção.

Consideramos a forma mais cuidadosa para dialogar sobre os sentidos de práxis nas concepções teóricas já sinalizadas nos primeiros parágrafos acima, estabelecendo correlação com os resultados da pesquisa e do conhecimento produzido. Entendemos que os significados da práxis são fundantes na formação docente, por ser do campo filosófico, e possibilitarem a descoberta e elaboração de instrumentos de ação social, através do ensinar criticamente, como elucidada Gadotti (1994).

A práxis, em sua etiologia, está presente desde o século II a.C. entre os gregos Platão e Aristóteles, mas entendida como processo que se esgota em si mesmo, na poiesis, nos estudos de Vázquez e de outros clássicos. No transcorrer do século XIX, a concepção de práxis, segundo Karl Marx, é de um movimento de repensar a atividade humana, as objetivações teóricas para as transformações sociais revolucionárias, e tal concepção manteve-se influenciando o século XXI, a do pensamento crítico para rever as ações sociais.

Gadotti (1994), inspirado em Marx, Gramsci e Paulo Freire, fez a análise contrastiva da ação docente relacionada aos conflitos próprios da vida humana, e propôs a Pedagogia da práxis como caminho de transformação da ação educativa. Na defesa do autor, tanto a dialética como a práxis são referências de alibi contra o imobilismo presente no contexto de mudanças sociais e da quebra de paradigmas conceituais no atravessamento do milênio da história atual.

No ponto de vista do autor, o despontar do século XXI veio com perplexidades de lutas, solidão, intolerância, ódio, desespero. Acrescentamos à lista o negacionismo da ciência, que ganhou força no Brasil no ano de 2018, entre outras problemáticas do contexto social, que requer uma pedagogia crítica na educação. A Pedagogia da práxis situa o movimento de redefinições da expressão práxis no percurso histórico, aludindo ao significado grego para dizer que é, literalmente, ação.

Assim, o autor explana sobre a ideia de transcender a pedagogia pragmática, da ação

defendida pelo movimento da Escola Nova, entendida pelo autor como uma prática estritamente utilitária, redutora do verdadeiro ao útil, evocando a tradição marxista na educação, para assumir uma práxis que significa ação transformadora da escola. (GADOTTI, 1994).

Na ótica de Sánchez Vázquez (1977), o marxismo foi revolucionário, porque promoveu o pensamento crítico da realidade histórica. Ao compreender a práxis pelo crivo desse autor, percebemos, de modo geral, as ideologias que o fizeram construir a Filosofia da práxis, avançando na defesa do significado da noção de práxis, na exploração de concepções teóricas, considerando a relação com aspectos políticos e sociais.

A prioridade da ideia de práxis, de Sánchez Vázquez (1977), está relacionada à transformação radical da sociedade. A abordagem do estudo filosófico e prolífico teve orientação inicial nos clássicos: Hegel, Feuerback, Marx e Lenin, entre outros, para construir sua defesa da convicção libertária. Numa perspectiva dialética de abandono da perspectiva dogmática tradicionalista do marxismo soviético, ao longo de muitos anos refinou suas argumentações, ressaltando a natureza autêntica da práxis para as sociedades.

Uma das ambições de Sánchez Vázquez (1985, p. 11) foi a superação do “dogmatismo e a esclerose que durante longos anos havia suavizado o viés crítico e revolucionário do marxismo”, como refere Mayoral (2007, p. 328). Essa perspectiva do filósofo o fez clarificar uma compreensão sobre práxis, entendida na geração de três produtos: transformação dos atores da ação, produção de conhecimento e transformação da realidade.

A construção do conhecimento, materializada nesta dissertação, em torno dos ensinamentos que podem ser proporcionados pela CH, demonstram valores e princípios nas ações humanas, que podem ser constituídos nas relações e inter-relações sociais e pedagógicas, e podem ser mantidos para a convivência entre os povos, além de promover a alteridade. Em relação ao entendimento de alteridade, dialogamos com Ailton Krenak (2019), na seção três, na pretensão de suscitar a reflexão sobre os sentidos desse termo.

Assim, uma produção teórica, gerada na implicação da práxis criativa para a transformação, pode surgir no inesperado, na associação de aspectos objetivos durante a criação. São características desse processo “a produção e autoprodução dos seres humanos por si próprios, enfrentamento do novo [...] o ser humano deve estar inventando ou criando constantemente novas soluções” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 247).

Ratificando nosso entendimento em torno da práxis criativa, defendida como fundamental para a ação transformadora do ser humano, a qual pode ser desenvolvida na mediação do processo de criação com a natureza e em diversas dimensões: artísticas;

movimentos concretos de organização e luta de classes, no sentido de transformação social e na singularidade das invenções teóricas. Estas ações se diferenciam da prática reiterativa e repetitiva, sinalizada na expressão de Vázquez (2007, p. 219), “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”.

A conexão dessa concepção com o conhecimento produzido na pesquisa nos fez acreditar que a atividade objetiva, realizada no real da formação docente, no STE-I-CH, curso extensionista da Licenciatura em Pedagogia da UNEB, se desenvolveu na perspectiva da práxis criativa, porque se materializou em uma ação superior à prática repetitiva, gerando, na interlocução dos colaboradores da pesquisa, linguagens sobre a CH e perspectivas de práticas pedagógicas, formuladas em um processo de formação.

Entendemos, nesta compreensão da práxis, que houve a transformação dos colaboradores da pesquisa – sujeitos da ação – no reconhecimento que eles fizeram em torno da própria formação docente, e das implicações nas aprendizagens, tanto pessoais como profissionais, de caminhos para as intenções da ação docente. A intencionalidade da práxis criativa na educação pode ser percebida como “ato que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 33).

A intencionalidade na ação crítica docente se constrói na formação, conforme declara o colaborador da pesquisa e estudante de Pedagogia, identificado neste texto com o nome fictício: Hampatê-Bá. Em seu depoimento a seguir, no qual ele discute o aspecto do reconhecimento do docente como profissional, e em especial, conhecendo a si próprio, também mostra a perspectiva de educação do docente mediante a intenção pedagógica:

[...] a formação [...] enquanto pessoa mesmo, então, a partir daí, é uma questão de intencionalidade, de ver e identificar sua prática, [...] do que ele pensa o que é educação, o que é formar seres humanos, o que é estar em sala de aula, [...] de apropriação da força da palavra, apropriar, descobrir o que é ser educador (Contador de histórias HAMPATÊ-BÁ, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 28/04/22, às 19horas).

A reflexão suscitada pelo colaborador da pesquisa traz elementos importantes sobre a formação de professores. Em minha percepção, se insere no discurso político, na AD, por apresentar convergência em relação aos sentidos das expressões: “formar-se” e “perceber-se”, que, na concepção de Nóvoa (1991), são categóricas para entender a formação docente. Na defesa do autor, a formação docente está implicada no processo contínuo, na observação com mais amplitude das ações do dia a dia na escola.

Sob o ponto de vista deste futuro docente e colaborador da pesquisa, a partir da compreensão sobre a própria percepção do que é ser docente e da sua função, surge a intencionalidade da ação pedagógica, que se manifesta, por exemplo, na escolha de uma história a ser contada na sala de aula. Ele traz como exemplo o conhecimento constituído a partir dos estudos e debates no STE-I-CH, na implicação da sua escolha do conto de tradição africana Oxóssi, ao realizar a atividade teórico-prática no curso.

Na discussão no grupo focal *online*, foi possível perceber um posicionamento do estudante, ao se pronunciar sobre a escolha desse conto, expressando os significados dos contos de tradição oral para a prática pedagógica, na perspectiva inclusiva. A escolha foi orientada como parte das ações para a educação das relações étnico-raciais, como critério ético de seleção curricular para efetivar suas ações docentes na sala de aula.

Percebemos que existe sentido da práxis criativa, nesse movimento de formação, com a pesquisa. Essa reflexão é importante, porque apresenta o imbricamento da intencionalidade da ação, dos objetivos que se pretendem alcançar com a CH na prática pedagógica. Por outro lado, podemos cotejar a intencionalidade do envolvimento do/a contador/a de histórias com a história. O depoimento do referido estudante de Pedagogia explicita uma reflexão nesse sentido:

[...] ter essa história como sua, [...] compreender que essa história é sua, ou ela se identifica, ou ela caracteriza um pouco sobre você. [...] porque você quer contar e o que essa história conta sobre você, cada fala, cada construção ali, que você traz nessa parte como educador, vai ter essa possibilidade. [...] porque para a constituição do professor contador, que precisa conhecer a si mesmo, como foi toda a concepção do curso, né? O que essa história me conta. No meu caso, eu contei a história de Oxóssi, de Vanda Machado, então, o que o conto de Oxóssi trazia para mim, o que ele trazia como mensagem, a partir dessa ideia que eu me apropriei do que eu vou falar, do que eu vou traduzir. O professor/contador de histórias vai ser isso, o que é que eu tenho de percepção de mundo, por que eu me apropriei dessa percepção de mundo, a partir daí eu vou tentar transmitir com meus alunos essa visão, né? Minha prática pedagógica seja melhorada com a CH, [...] (Contador de histórias HAMPATÊ-BÁ, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 28/04/22, às 19 horas).

O conto intitulado História de Oxóssi²⁰, de tradição oral africana, foi performado pelo estudante e colaborador da pesquisa, Hampatê-Bá, no STE-I-CH, desse modo, os outros colaboradores/as da pesquisa e demais estudantes do curso, tiveram a oportunidade de ouvir e

²⁰ História de Oxóssi, de Vanda Machado – Conto de tradição oral africano, foi performado pelo colaborador da pesquisa, em aula do STE-I-CH, no segundo semestre de 2021. Disponível em: Vide anexo B, p. 189.

ver a contação do conto, durante a atividade de seminário final do componente curricular. Percebemos na elaboração do discurso desse colaborador, uma reflexão acerca da escolha do conto e porque ele foi escolhido para a ação pedagógica, no encontro data acima no grupo focal *online*.

Ao trazer essa discussão da produção do conhecimento adquirido no STE-I-CH, em torno da CH e práxis docente, representada em um depoimento do colaborador da pesquisa, sinalizamos outros que serão apresentados na seção cinco, como parte dessa construção teórica. Esclarecemos que nesta seção, o destaque ao depoimento, ora sublinhado, buscou trazer a perspectiva do terceiro produto da práxis: a transformação da realidade, esta, desejada para a promoção de formação crítica dos docentes.

Ademais, os estudos de Hampatê-Bá (2010), descritos na terceira seção, e concordamos que podem refletir também ao Brasil, sobre a aculturação de jovens em sociedades africanas, estabelecida com a educação moderna, necessita de um trabalho de desconstrução por via da própria educação. Ademais, caminhos possíveis são apontados por Aníbal Quijano (2005, p. 138), “permeados na decolonialidade do saber latino-americano, para aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico, onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”.

Entendemos que a CH, implicada às práticas pedagógicas no contexto de educação brasileira, representa o fortalecimento das culturas, como mostra o exemplo do conto Oxóssi, evidenciado na intencionalidade do futuro docente. Estamos entendendo que essa expressão advinda dos estudos teóricos sobre práxis, se articulou à concepção de Formação Discursiva (FD) da AD, durante o processo de aprendizagens no STE-I-CH para descobrir elementos da constituição do/a docente contador/a de histórias e compreender o porquê contar histórias nas salas de aulas.

Ao analisar os sentidos utilizados na escolha do conto Oxóssi, percebemos, na derivação da ideologia dessa FD, o potencial formativo e crítico para circular no DP. Desse modo, entendemos ser uma proposta de promoção da circulação dos contos de tradição oral e/ou contemporâneos, em especial, para colaborar com a manutenção da tradição viva e a preservação das culturas dos povos, sobretudo, dos povos originários brasileiros e afro-brasileiros.

Existe, neste estudo, uma reflexão em torno da formação docente, implicada na práxis, que busca compreender o trabalho do docente, entendido como substancial na ação criativa de seres humanos, o que vai além de reduzir a atividade a semelhante prática de repetições de

técnicas, reveladas como objetos da produção capitalista na perspectiva histórico-social de manutenção do poder.

A práxis em educação supera essa tendência redutora do trabalho docente, de conhecimentos pré-elaborados tecnicamente. Essa discussão desencadeia outro aspecto da formação docente, que é a sua identidade e a desvalorização da profissão, quando este é formado como mero reproduzidor técnico. Para Pimenta (1999, p. 16), os cursos de licenciatura que operam na “produção das desigualdades de práticas pedagógicas” contribuem para promover essa perspectiva de desvalorização da profissão docente.

A autora percebe o “professorar” como ação diferenciada da atividade burocrática, na qual se adquirem conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas, e isso não condiz com a natureza do trabalho docente, que traz contribuições para o processo de humanização, como esclarece seu entendimento sobre o ensinar, o qual deve ser apreendido nos currículos selecionados para mobilização das licenciaturas:

Ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos, historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que se mobilize dos conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade de ensino [...] (PIMENTA, 1999, p. 18).

Apreendo, dessas considerações de Pimenta (1999), o aspecto do ensino na formação humana e como as práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas a partir da mobilização de conhecimentos teóricos no movimento investigativo da própria prática. Contudo, posso afirmar que essa compreensão se constrói no processo contínuo da formação, iniciada na base da proposta, que assuma essa responsabilidade de formação, como alega a autora.

Isso vai além de executar uma prática técnica, pois a capacidade de pensar se faz na relação dialética e na análise dos contextos. Dos pressupostos da autora, a perspectiva é constituir o/a profissional docente crítico/a, pesquisador/a da própria prática, no movimento dialético e configurado na práxis, refletido em posicionamentos que demonstrem qual é a finalidade do ensino e da aprendizagem.

Analisando essa compreensão da organização do trabalho do/a docente em formação, estabelecemos a relação da experiência que estudantes de Pedagogia e docentes em formação tiveram com a abordagem curricular da CH, na vivência da descoberta criativa da oralidade

como um saber a ser reconhecido na universidade, que valoriza as culturas que existem dentro e fora da escola. Entendemos, nesse viés, que a CH deixa de ser considerada uma atividade prática, para ser entendida como área de conhecimento.

A partir do movimento da formação docente, na perspectiva da práxis criativa, que propõe a oferta dos saberes da CH, objetivando aprendizagens e saberes que vão afetar a formação emancipativa de docentes, podemos pensar que serão profissionais que buscarão espaços de transformação social na escola.

Em nossa percepção, esse entendimento se desloca da educação reiterativa, do DP autoritário, para a circularidade, na intenção de abrir caminhos para a práxis criativa na escola, esta constituída em um processo de ação humana, que se eleva da consciência comum à consciência da práxis. Percebemos que a consciência não só se projeta na Filosofia da práxis, mas também se sabe projetada, além das próprias expectativas de Sánchez Vázquez, como salienta Mayoral (2007, p. 332).

Buscamos, nessa ótica da filosofia da práxis, a convergência de sentido para a educação, na perspectiva da cidadania, da coletividade social, atribuindo a essa reflexão o sentido da CH, a sua importância epistêmica e a contribuição para a ação docente e para a formação.

Sob nosso ponto de vista, a CH oferece vias para desenvolver ações criativas, favorecendo pensar a práxis nesse sentido, pois as suas implicações na ação docente sustentam a perspectiva do estabelecimento da inventividade na interação entre docentes e estudantes e no coletivo da escola. Isso considerando o pensamento também de Franco (2015, p. 604), porque ela afirma que o ensino-aprendizagem se configura em ações “vivas, existenciais, por natureza, interativas e impactantes”, em sua compreensão sobre a prática pedagógica:

São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. Tais práticas, por mais planejadas, são imprevisíveis porque teoria e prática se revisam e modificam continuamente uma a outra (FRANCO, 2015, p. 604).

Para a autora, os fundamentos da práxis respaldam o estabelecimento da ação planejada das práticas pedagógicas, pois apresentam relação com a prática docente e a prática de educação. Esses termos distintos se apresentam em similaridade, podendo gerar dificuldade no entendimento, por isso, Franco (2015) elencou princípios mais abrangentes para o que ela considera como práticas pedagógicas:

I. Organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados. II. Caminham por entre resistências e desistências, em uma perspectiva dialética, pulsional, totalizante. III. Trabalham com e na historicidade. Implicam tomadas de decisões, de posições e se transformam pelas contradições (FRANCO, 2016, p. 543-545).

Segundo a autora, o primeiro princípio traz o foco na intencionalidade como regente dos processos educativos, referenciada na práxis, para a realização da organização da educação. O processo de reorganização da educação permite também reorganização da existência humana, consequente da transformação de vida. Essa compreensão da autora adveio da concepção de práxis da filosofia marxista e dos teóricos Kosik (1995) e Vázquez (1968), em seu dizer descrito na síntese a seguir:

Na filosofia marxista, práxis é entendida como a relação dialética entre homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. Marx e Engels (1994, p. 14) afirmam, na oitava tese sobre Feuerbach: [...] “que toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que dirigem a teoria para o misticismo encontram sua solução na práxis humana e na compreensão dessa práxis”. A compressão dessa práxis é tarefa pedagógica. Para Kosik (1995, p. 222), práxis é a esfera do ser humano, portanto, não é uma atividade prática contraposta à teoria: “é determinação da existência como elaboração da realidade”. Uma intervenção pedagógica como instrumento de emancipação, considera a práxis como uma forma de ação reflexiva, que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza (FRANCO, 2016, p. 543).

Outra característica destacada pela autora, oriunda do pensamento de Sánchez Vázquez (1968, p. 240), é o “caráter finalista da práxis, de antecipador dos resultados que se quer atingir”. Assim, é compreendida por ela como importante no processo de organização da ação docente e educativa na escola. Em relação ao segundo princípio, explica a autora sobre a organização da ação educativa, relacionada à ação docente, na sala de aula, e implica ações de “resistências e desistências de variáveis”, que se apresentam como:

Desejos, formação, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didáticas; ambiente institucional; práticas de gestão; clima e perspectiva da equipe pedagógica; organização espaço-temporal das atividades; infraestrutura; equipamentos; quantidades de alunos; conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores; entre outras (FRANCO, 2016, p. 544).

Esses tipos de variáveis conduzem, ou não, as interações na escola, pois envolvem atitude dialética e posicionamento, os quais podem amenizar ou reforçar frustrações e passividade frente aos desafios e contradições do ambiente escolar. Nesse caso, uso as palavras de Freire (2011), é necessário superação da ingenuidade docente.

Nesse princípio, observamos um aspecto muito importante de influência para as práticas pedagógicas: a dialogia estabelecida nos espaços pedagógicos. Porque, conforme a ótica de Franco (2016, p. 544), “desconsiderar os processos de contradições e diálogos podem resultar em engessamento das capacidades de discutir/propor/mediar concepções” e que “a ausência do espaço pedagógico pode significar o crescimento do espaço de dificuldades ao diálogo”. Esse espaço vai além, pois contribui para a formação docente, como afirma a autora.

O terceiro e último princípio enfatiza as implicações das práticas pedagógicas trabalhadas com e na historicidade, expressadas de modo a superar concepções ingênuas dos contextos sociais, com posições transformadas pelas contradições. Nesse caso, Franco (2016) explica que, se o pedagógico “tratar a educação como produto e resultados [...] em processo que pasteuriza a vida e a existência, não há espaço para o imprevisível, para o emergente, para as inferências culturais, para o novo” (FRANCO, 2015, p. 607).

Nesta perspectiva, as práticas pedagógicas devem ser exercidas na busca constante de invenção e reinvenção, mas, para que isso aconteça, devem-se conhecer as condições em que elas estão colocadas. Ao ratificar essa ideia, alega que ela vai além de operações burocráticas, que essas práticas devem estruturar-se de modo a promover mudanças, apoiando-se em:

Mecanismos paralelos e divergentes de rupturas e conservação. À medida que diretrizes de políticas públicas consideram a prática pedagógica como mero exercício reprodutor de fazeres e ações externas aos sujeitos, essas se perdem e muitos se perguntam: por que não conseguimos mudar a prática? A prática não muda por decretos ou por imposições. A prática pode mudar quando houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática (FRANCO, 2016, p. 46).

Posso dizer que as práticas pedagógicas, abordadas no viés dos princípios de organização sublinhados pela autora, sinalizam, sobretudo, para a necessidade de conhecimentos aprofundados na formação docente, pois trazem para o cerne da discussão saberes cruciais para a ação docente. Esses conhecimentos construídos em processos teóricos e práticos críticos, que consideram subjetividades como modificadoras e modificadas na coletividade, se interligam, pela natureza própria da prática pedagógica, exercida e elaborada na complexa inter-relação de busca de bases para ações educativas contextualizadas.

Para Franco (2016), as práticas pedagógicas requerem espaço de ação e de análise do não planejado, do imprevisto, da desordem aparente, expressão do momento e das circunstâncias pelas quais se vivenciam. Dentre esses significados, ressalta ainda a autora, as imprevisibilidades que acontecem são redirecionadoras do processo e, muitas vezes, permitem uma reconfiguração da situação educativa.

Em relação a essa reflexão, arrisco trazer o fenômeno da pandemia da Covid-19, imprevisto no contexto ensino-aprendizagem e social. Pôde ser verificada, também, durante o desenvolvimento da pesquisa para este estudo, a necessidade no remanejamento das ações pedagógicas, as quais foram reiventadas para dar continuidade às ações educativas, no redirecionamento de meios para essa finalidade.

A ideia de uma práxis reflexiva e criativa, diante do espontaneísmo, defende Vázquez (2007), surge no âmbito da inovação teórica revolucionária, para a transformação da realidade. Por isso, dialogamos ainda com as concepções de Pimenta (1999), nos aspectos teóricos sobre saberes pedagógicos e formação docente, porque consideramos essa aprendizagem conceitual importante para essa compreensão. Em concordância com a autora, a construção da identidade docente, no processo da significação social da profissão, deve considerar:

Revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preenche de saberes válidos as necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e prática, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas histórias de vida, de suas representações, de seus saberes e das suas angústias e anseios, do sentido que tem sua vida e o ser professor (PIMENTA, 1999, p. 19).

É perceptível que essa compreensão está relacionada ao aspecto da interdisciplinaridade, como renovação da didática, na proposta da aprendizagem e do sentido da prática educativa. Nesse viés, os saberes pedagógicos são necessários à docência, constituídos na unidade de teoria e prática de conhecimentos sobre a prática pedagógica.

Pimenta (1999, p. 24-25) afirma que os saberes pedagógicos são fundamentais para a prática social da educação no mundo contemporâneo, pois se constituem no próprio fazer e na interdisciplinaridade curricular. Diz ainda que a formação de docentes, tanto nos cursos de formação inicial como continuada, oferece aos/às futuros/as professores/as, meios para adquirir saberes sobre a educação, a Pedagogia, mas faltam habilidades para falar em saberes

pedagógicos.

A partir dessa compreensão sobre práxis, na perspectiva do entendimento de prática pedagógica, refletida nas concepções teóricas conceituais apresentadas nesta seção, tomo a posição em defesa da CH na formação docente, instituída no currículo de formação dos futuros professores, para promover a circulação e construção da teoria a partir da práxis, tomando a constatação nos discursos dos estudantes de Pedagogia e docentes, estudantes do STE-I-CH, os quais participaram da pesquisa e contribuíram para este estudo.

Durante a realização da pesquisa, fomos compreendendo como a CH ocupa, juntamente com as demais narrativas orais, o campo transdisciplinar de conhecimento, na percepção da pluralidade de saberes, que não se estabiliza num único campo disciplinar (GOULART; CABRAL; NAVES, 2021, p. 05).

A partir dessa percepção e da nossa compreensão do sentido da CH, apresentado como proposta de formação docente pela/para a práxis, entendido conforme o pensamento freireano, o qual nos ensina que, para fazer história, deve-se estar inserido nela, para, então, se fazer a transformação através da práxis. Nas palavras do autor, “não se pode basear na crença de que é dentro da consciência que se opera a transformação do mundo, a criação do mundo. É dentro do próprio mundo” (FREIRE, 1979, p. 114-115).

Diferentemente de uma ação reiterativa e instantânea da prática, na ação pedagógica, a práxis abre caminho da prática pedagógica na polissemia e destina-se ao processo da criação da realidade. No caso dos estudos no STE-I-CH, assumiu a perspectiva da formação docente através do fazer criativo da realidade na sala de aula, com a constituição do docente contador de histórias e suas aprendizagens em torno de saber o porquê de contar histórias nas práticas pedagógicas no processo de criação de valores éticos e princípios humanos.

Entendemos que essa reflexão adentra o sentido da práxis, apoiada na concepção de Sánchez Vázquez (2007), a qual envolve ratificando a transformação dos atores da ação, a produção do conhecimento e a transformação da realidade. Explicamos a posição desse viés, apresentando significado para cada um desses produtos que foram originados na articulação da metodologia deste estudo e dos princípios epistêmicos da pesquisa, juntados aos saberes dos aportes teóricos e compatibilizados para a figuração de um processo de produção do conhecimento em torno da CH na formação e práxis docente nesta dissertação.

Essa produção teórica, resultado da substancialidade das atribuições de sentido da CH, nos estudos teóricos e nas ‘linguagens em funcionamento’ dos colaboradores da pesquisa, foi construída no processo de formação e convergência de sentido para a prática pedagógica, no

movimento da práxis criativa, e na organização intencional de um currículo de formação de docentes como reflexo da educação social, na intenção da práxis individual para a práxis da coletividade.

A mediação foi um mecanismo de interação imprescindível nesse processo de formação, na pesquisa implicada neste estudo, porque proporcionou as vias de transformação dos atores envolvidos, ou seja, dos colaboradores da pesquisa e da pesquisadora deste estudo. No meio educacional, a mediação é considerada como recurso pedagógico potencial no processo de ensino e aprendizagem, salienta Pereira (2016), em sua dissertação, referindo o pensamento de Feuerstein (*apud* SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2003, p. 38), sobre significados no campo educacional.

Por fim, como reflexão sobre o terceiro produto da práxis, de Sánches Vázquez (2007), com relação à transformação da realidade, entendemos ser este estudo, materializado na produção teórica, a contribuição para mudanças nas ações pedagógicas, anunciadas tanto no âmbito da universidade, no caso do estudo, na formação de docentes no STE-I-CH, e nas implicações dessa formação no âmbito da educação básica, percebidas nos discursos dos colaboradores da pesquisa, como nas aprendizagens que a CH promoveu na formação.

A partir dessa compreensão sobre práxis, respaldada nas dimensões e concepções epistemológicas que foram discutidas e refletidas nesta seção, enlaçamos, na seção seguinte, os gestos de efeitos de sentidos da CH nas análises das FDs dos colaboradores da pesquisa - docentes em formação e estudantes de Pedagogia, estudantes no STE-I-CH. Esses gestos foram construídos nas linguagens em funcionamento no grupo focal *online* e serão abordados sequencialmente evidenciando a transformação na formação desses docentes.

5 EFEITOS DE SENTIDOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS FORMAÇÕES DISCURSIVAS DOS COLABORADORES DA PESQUISA

Nesta seção, dialogamos com os colaboradores da pesquisa, docentes em formação e estudantes de Pedagogia, estudantes do STE-I-CH, sobre os sentidos que eles atribuíram à CH na formação e práxis docente. As informações levantadas na pesquisa, nos discursos que foram proferidos no grupo focal *online* e registrados em áudio de celular *smartphone*, foram transcritas pela pesquisadora e analisadas em torno da circulação de dois conceitos da Análise de Discurso (AD): Formações Discursivas (FDs) e Discurso Pedagógico (DP), na concepção de Eni Orlandi (2009), teoria de filiação na linha francesa de Michel Pêcheux.

A proposta indagativa da AD com relação ao sujeito, à linguagem e à sociedade, em constante provocação à luz da ideologia, na qual Orlandi (2009) entende por colocar os sujeitos quase em permanente reflexão, numa condição que assume o papel de evocar a noção da práxis, associada ao materialismo. Nessa direção, percebemos adequada demonstração teórica para o dispositivo de análise das informações levantadas na pesquisa em destaque, visto que a CH também assume o lugar da oralidade e promove correlação com a proposta de circular os efeitos de sentidos educativos no âmbito da formação e no DP na Escola contemporânea.

A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva etnográfica, no entendimento dos *etnométodos*, nos estudos de Roberto Macedo (2015), porque percebemos, na perspectiva do autor, manifestação de preocupação com o imbricamento do rigor e da pertinência qualitativa na pesquisa em educação e nas ciências antropológicas. Esse pesquisador, juntamente com Álamo Pimentel e Dante Galeffi (2009), discutem acerca da complexidade de se desenvolver pesquisas qualitativas no Brasil e defendem que a abordagem requisita, além da atenção do pesquisador, também escuta e cuidado, implicados na responsabilidade do compromisso ético. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa figura nas relações estabelecidas entre pesquisador e sujeitos sociais, no trabalho realizado com o rigor do campo, no contexto social, sem confundir com rigidez e neutralismo, que se quer a-político.

A partir desse entendimento, compreendemos que as atribuições de sentidos da CH, as quais foram produzidas pelos discursos dos estudantes de Pedagogia da UNEB e docentes em formação no STE-I-CH, que estão disponíveis no quadro vide apêndice E²¹, são linguagens que foram formuladas com constante atenção, respeito e cuidado com o outro, considerando a disponibilidade e disposição de cada colaborador/a da pesquisa. A isso se soma a preocupação

²¹ Vide apêndice E, p. 167.

gerada no contexto da pandemia, para a construção de aprendizagens que foram projetadas nas FDs desses docentes e futuros docentes. A relação dialógica, considerando a escuta de consensos, dissensos, rupturas, e até o silêncio, foram significados importantes para a análise e produção de sentidos em torno da CH na formação e práxis docente na investigação.

As informações levantadas em áudio de celular *smartphone* e nas respostas ao questionário socioformativo são os registros apresentados em substancial volume de composição da dissertação. Os dados do questionário foram utilizados na apresentação dos/as colaboradores/as da pesquisa na segunda seção, e os discursos gerados no grupo focal *online*, após transcrição e análise, compuseram a reflexão mais ampliada nesta seção e subseções.

Assim, consideramos os critérios de análise das informações, a identificação nas FDs e circulação, observadas nas produções de sentidos e posições ideológicas dos/as colaboradores/as da pesquisa, além do estabelecimento de regularidades do funcionamento do discurso, como orienta a AD. As categorias foram definidas nas estratégias da seleção das informações, realizadas na interpretação e recomposição do material revelador dos sentidos atribuídos à CH, estes constituídos a partir do processo de formação no STE-I-CH, especificados nas FDs.

Nessa direção, a análise realizada em recorte, com base nas respostas a sete perguntas do roteiro²², (este, orientador da condução do grupo focal *online*), considerando as questões três, quatro e seis, porque elas possibilitaram a identificação das FDs dos/as colaboradores/as da pesquisa, com evidência para as relações dos sentidos atribuídos à CH na docência, implicados nos estudos no STE-I-CH.

Vale ressaltar o reconhecimento da intencionalidade, considerada basilar na constituição do/a professor/a contador/a de histórias no processo de formação, durante a investigação, compreendida nos estudos teóricos e metodológicos da temática. Por fim, ainda como objetivo da pesquisa, a discussão promovida sobre as implicações da CH na prática e na formação de docentes gerou efeitos entre interlocutores – os colaboradores da pesquisa – demonstrando as intenções de reconfigurações dos conhecimentos adquiridos para o enlace da práxis docente. E serão apresentados mais à frente.

Esses objetivos da investigação foram considerados como êxito, por potencializarem a produção dos saberes através da escuta e do pronunciamento dos discursos, com sentidos críticos-reflexivos em torno da CH na formação e práxis docente, estabelecendo relação com

²² Vide apêndice A, p. 157.

os sentidos do discurso lúdico e polêmico. Assim, entendemos que esse processo foi importante na construção do conhecimento em torno da CH para a circulação no DP na Escola, se constituindo como uma práxis criativa.

Em relação às respostas às outras perguntas do roteiro utilizado no grupo focal *online*, também as questões um, dois, cinco e sete foram utilizadas no diálogo ao longo do texto, relacionando os significados com as temáticas apresentadas nas seções desta dissertação. Elas podem ser conferidas tanto no roteiro no apêndice A, como no quadro das atribuições de sentidos no apêndice E.

Outro aspecto utilizado na definição dos critérios para a seleção das informações que foram transcritas nas respostas às perguntas do roteiro, consideramos a orientação, nos estudos de Gatti (2005, p. 43), para a realização de avaliações com objetivos aplicados e específicos. A teoria instrui o emprego de uma grade para realizar a análise, contemplando o cruzamento dos tópicos selecionados, pois a técnica demonstra evidências nas informações analisadas, considerando a abordagem da pesquisa qualitativa. Esses procedimentos mostram a organização analítica na estruturação e permite visualização, de modo sintético, da exposição dos discursos de cada participante do grupo focal *online*, em relação a cada tópico de análise, ou seja, cada pergunta do roteiro já citado acima.

A partir dessa orientação para a disposição, lado a lado, das expressões emitidas por cada dizer/discurso dos colaboradores da pesquisa, busquei identificar as revelações dos efeitos dos discursos proferidos por eles, indicadas nas três perguntas selecionadas: pronunciamento sobre a própria prática docente com a CH, mostrando percepção de reações (sensações) manifestadas pelos alunos durante o ato de contar histórias; compreensão da ação, refletida na participação do STE-I-CH; e exposição de marcas/singularidades da formação e evidências de formas e intencionalidades da constituição do/a professor/a contador/a de histórias.

Essa perspectiva de construção do conhecimento, observando a dinâmica das diferentes FDs e ideologias, em um movimento de transformação do sujeito, considerou a aprendizagem constituída no próprio ato de dizer, concomitantemente, na escuta de outros dizeres, para significar saberes da CH e seus significados na formação. Considerando a perspectiva de Orlandi (2009), que diz não existir sujeito sem discurso e nem sujeito sem ideologia, entendemos que a proposta de circular os saberes da CH para a práxis no campo da formação docente apresentou os sentidos de um processo de significação discursiva para efeito entre locutores.

A noção de efeitos de sentidos, na concepção de Orlandi (2012), considera o estabelecido na relação com o imaginário e a ideologia, presentes na constituição dos sujeitos. Por isso que os sentidos não podem ser considerados como transmissão de informações. Esse entendimento, nos fez acreditar no enlace discursivo do aporte teórico em torno da CH e práxis docente, apresentado nas seções anteriores, em articulação com as percepções dos efeitos de sentidos atribuídos pelos colaboradores da pesquisa, para a reconstrução dos seus processos de formação docente. Assim, produzir informações para a construção de saberes sobre a temática.

Na perspectiva da produção do conhecimento, este estudo adensa a reflexão, em entrelace com a teoria da AD (dispositivo considerado para a análise das informações levantadas na pesquisa) e com os estudos teóricos da CH na formação e na práxis docente, considerando os discursos proferidos pelos/as colaboradores/as da pesquisa, e descritos neste texto como depoimentos. Assim, as informações levantadas pela pesquisa serão apresentadas nas subseções seguintes.

Na ciranda do diálogo teórico, direcionado a compreender as principais características do dispositivo de análise – a AD – na concepção de Orlandi (2009, p. 9), dentre elas, percebeu que a teoria se originou na observação de como se dá o modo e condição de produção de sentidos, ou seja, no que foi dito pelos sujeitos históricos, provocando efeitos nas múltiplas formas de dizeres, os quais os cercam cotidianamente.

A teoria considera a complexidade das representações simbólicas do sujeito falante, existente em confronto com a linguagem de outros sujeitos e com a história, para a constituição do campo do conhecimento. Assim, a relação entre os interlocutores e o referente é considerada o ponto fundante da teoria. A partir desse entendimento, percebemos um modo de fazer a análise, considerando a derivação como critério para as condições de produções dos discursos sobre a CH e sobre os sentidos atribuídos pelos/as colaboradores/as da pesquisa, apresentados na relação formação e práxis docente.

Compreender a teia relacional da linguagem é importante, porque, de acordo com Orlandi (2009, p. 9) “não há neutralidade no discurso, nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos”, por isso que a AD faz as interpretações de significados que vão se estabelecendo, principalmente, no âmbito administrativo, de perspectiva de controle social e histórico. Na defesa da autora, a AD contribui para nos colocar em estado de reflexão, sem cair na ilusão de ser consciente de tudo que nos é apresentado, pois essa teoria possibilita assumir uma relação menos ingênua com a linguagem.

Essa compreensão possibilitou a abertura para a construção de outros saberes sobre o DP, marcados nesta dissertação, no enlace dos sentidos epistêmicos da CH, já discutidos anteriormente na seção três, associados à reflexão sobre oralidade, escola e formação docente. Entender a reflexão em torno do DP na perspectiva de Orlandi (2016), para perceber os sentidos instituídos nas escolas, no contexto atual, para identificar entre o conhecimento e a informação, os saberes necessários para a reflexão crítica. Percebemos uma relação dos argumentos com a proposta deste estudo, não por questão ‘moral’, mas por uma questão ideológica.

Na concepção de Orlandi (2009, p. 9), o mecanismo de trabalho da AD adentra no simbólico e interpreta os sentidos e o político das linguagens em funcionamento. Esse procedimento é feito com o método interpretativo e considera, sobretudo, compreender como os discursos funcionam. A autora considera a característica do dispositivo teórico importante, em entrevista gravada virtualmente²³, reproduzida no trecho seguinte:

É próprio ao método um batimento entre descrição e interpretação. Porque não é possível não interpretar, há uma injunção a interpretação, de tal maneira que nós seres simbólicos, históricos e sociais, diante de qualquer objeto simbólico, a gente em estado, sente a necessidade de interpretar, [...] a gente pergunta, dá sentido, atribui sentidos, etc. Não é possível excluir a interpretação, a análise de discurso é uma ciência da interpretação. Só que ela faz uma mediação de tal maneira que haja um batimento entre a interpretação com a descrição. Por outro lado, nós consideramos a análise, sempre em constante relação com a teoria, a relação entre estrutura e o acontecimento, essas são por assim dizer balizas do método (ORLANDI, 2019, p. 18:09 a 19:10min).

Ademais, na explanação da autora, a AD tem a função de analisar a linguagem na mediação entre o sujeito e a realidade, pois considera os espaços de significar e significar-se como sujeito no “ritual da palavra proferida entre o natural e social, feita no movimento dos sentidos, errância, lugares provisórios de conjunção e dispersão, unidade e diversidade, indistinção, incerteza, trajetos, ancoragem e vestígios” (ORLANDI, 2009, p. 10). São os contextos que alimentam e retroalimentam os discursos. Inclusive, a autora diz que a etimologia do próprio sentido da palavra discurso traz esse entendimento:

Etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. [...] Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O

²³ Em entrevista na página virtual da Abralín, Eni Orlandi discute a área de trabalho Análise de Discurso de filiação francesa, de Michel Pêcheux, esclarecendo sobre o método. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=Entrevista+com+Eni+Orlandi. Acesso em: 10 Out 2022.

trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (ORLANDI, 2009, p. 15).

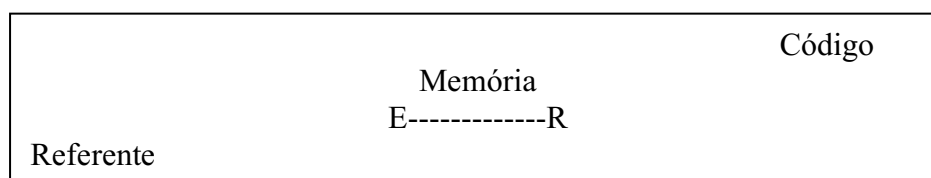
Considerando que o discurso se torna objeto sócio-histórico, materializado na ideologia, as produções de linguagens são pontos estratégicos de análise. São analisados os processos e condições de produção da língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Centra no modo como a linguagem se materializa na ideologia, em como ela se manifesta na língua, a fim de diferenciar a concepção da AD com relação à análise de conteúdo, pois esta tem a finalidade de buscar extrair sentidos do texto através do que ele pode dizer.

Essa autora, ao considerar a ideologia, refere Pêcheux (1975), dizendo que não há discurso sem sujeito e não existe sujeito sem ideologia. Aborda o corte epistemológico fundamental nas ciências da linguagem, pois a considera não como instrumento de comunicação, informação e nem ocultação da ideologia, mas de modificação nas concepções da própria linguagem e da ideologia, como salienta:

Passa a ser vista não como conteúdo, nem como ocultação, mas como constitutiva do sujeito e dos sentidos, considerando a materialidade da linguagem no seu real. E o que se observa nessa forma de análise são os processos de significação, como os sentidos são produzidos, considerando que não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia. O discurso que é objeto da análise de discurso é definido como efeito de sentidos entre locutores (ORLANDI, 2009, p. 15-17).

Acrescenta ainda a esta reflexão o argumento de que a AD não busca a transmissão de informações, nem dispõe de uma linearidade dos elementos de comunicação. Contrário a isso, observa-se que a mensagem na língua não se faz em seriação de código. A representação dessa compreensão está na matema do discurso, a qual sugere que a memória refere-se aos processos de identificação do sujeito, da argumentação, subjetivação e construção da realidade pelo discurso. Essa explicação sobre a matema do discurso também se apresenta na imagem seguinte:

Quadro 3 – Explicação da matema em Análise de Discurso de linha francesa.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, retirada da Aula do componente curricular Análise Discurso na Pesquisa em Educação - PPGEduc/UNEB em 2021.

Essa compreensão mais geral da AD favoreceu o desenrolar reflexivo em torno da concepção da autora para os conceitos FD e DP, importantes no alcance dos objetivos da pesquisa (já citados anteriormente e na página 21), traçados na construção deste estudo. A FD, definida na forma de analisar o processo de produção de sentido, a possibilidade e o estabelecimento de regularidades no funcionamento do discurso, “como aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2009, p. 43).

Um dos aspectos da FD, considerados neste estudo, foi a inscrição das palavras em determinada formação discursiva e a derivação dessas palavras, diferenciando o discurso a partir das formações ideológicas, conforme salienta Orlandi (2009). Acrescentamos ainda a afirmação da autora: uma análise dos sentidos é determinada ideologicamente, não depende da essência das palavras. Nesse caso, prevalece o modo de proferir, isto é, a maneira como a ideologia produz seus efeitos, materializando-se no discurso.

A articulação dos sentidos na FD depende das relações constituídas na contradição, heterogeneidade e fluidez das suas fronteiras. Por isso, o modo de dizer faz sentido no configurar-se e reconfigurar-se continuamente das relações. Nessa direção, por um lado, o interdiscurso – a memória discursiva – assume papel em sua objetividade material contraditória, pois os sentidos não estão predeterminados por propriedades da língua, mas por dizeres e sentidos de efeitos na sua exterioridade.

Trouxemos, nessa reflexão, um exemplo das formulações do discurso nas FDs, a noção de metáfora como ‘transferência’ ao modo como elas significam. Essa relação é realizada através de efeitos de substituições, paráfrase, formação de sinônimo, das quais uma FD vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório, como salienta Orlandi (2009, p. 44). Por outro lado, na FD considera-se o funcionamento pela referência na derivação. As palavras inscritas em diferentes formações apresentam-se como campo de possibilidades de análise.

Vale ainda entender que outros aspectos de constituição da FD estão relacionados às características da constituição do sujeito, no afetamento dos efeitos ideológicos, marcados tanto pela evidência, como pela interpelação de sentidos. Na primeira, diz-se que os sentidos são trabalhados de modo a não se deixar perceber seu caráter material, nem a historicidade de sua construção. Já a interpelação se dá ideologicamente, pela inscrição do sujeito em uma FD, e no social, considerando o sujeito produtor de direito (jurídico), no caso de sociedades capitalistas, como a brasileira.

Percebemos nessas principais características da FD, sob o pretexto da reflexão teórica,

a relação com outra categoria da AD, o Discurso Pedagógico (DP), considerado importante em nosso estudo. Segundo Orlandi (1987), o DP se apresenta na tensão entre o já-dito e o a-se-dizer no objeto de análise, além de buscar, nos mesmos lugares, a incorporação das noções de social e de história, como fator de distinção do que se é estabelecido, em relação ao que não se é estabelecido, e questiona a consciência do sujeito, quando produz linguagem.

Ao considerar o DP no âmbito das instituições de ensino, Orlandi (1987) analisa o dizer institucionalizado da escola, quando este produz modos de inculcação através do discurso autoritário. Amparada no pensamento da autora, a intenção da pesquisa foi circular os sentidos da CH no campo acadêmico, adentrar o universo das FDs, através de gestos de significados das narrativas orais nas vidas das pessoas, para adentrar as salas de aula através do DP.

Orlandi (1987, p. 15) observou o conflito existente na escola, no funcionamento do DP, na própria experiência docente, para propor a análise da produção dessa linguagem, caracterizando-a, de modo geral, como um discurso autoritário, na segunda edição do livro *A Linguagem e seu Funcionamento: As Formas de Discurso*, obra que apoia este estudo. Essa reflexão em relação ao espaço-tempo, percebo-a refletida na escola atual.

A discussão em torno do DP gira na suposição de três tipos de discurso: lúdico, polêmico e autoritário, distinguindo-os entre referente e participantes, como critério de base, ou seja, o objeto do discurso e os interlocutores se relacionando em dois processos - o parafrástico e o polissemico – na constituição da tensão que produz o texto, (ORLANDI, 1987). Desse modo, a polissemia é considerada na representação da tensão constante, que se estabelece na relação homem/mundo pela intromissão da prática e do referente na linguagem.

Na dinâmica das condições de produção do dizer, deve-se observar a reversibilidade na relação dos interlocutores. No discurso lúdico, a expressão da polissemia se faz no referente do discurso, exposto à presença dos interlocutores. Já no discurso polêmico, a polissemia é controlada, uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso. E o discurso autoritário procura estancar a polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer (ORLANDI, 1987, p. 15).

Na questão do conflito entre os diferentes sentidos da produção da linguagem, por um lado, existe a paráfrase, que considera um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado e, por outro, na polissemia, há no texto uma tensão que aponta para o rompimento, pois existe uma força que se manifesta, como esclarece a autora:

Esta é uma manifestação da relação entre o homem e o mundo (a natureza, a sociedade, o outro), manifestação da prática e do referente na linguagem. Há um conflito entre o que é garantido e o que tem que se garantir. A polissemia é essa força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado. Essa é a tensão básica do discurso, tensão entre o texto e o contexto histórico-social: o conflito entre o “mesmo” e o “diferente”, entre a paráfrase e a polissemia (ORLANDI, 1987, p. 27).

Essa concepção da autora em relação ao DP chamou minha atenção, como pesquisadora, por sinalizar a quebra do discurso autoritário na Pedagogia, tratada na perspectiva da interlocução. Percebi a correlação com a proposta do estudo investigativo, ao enunciar adição de práticas pedagógicas com a CH para o desenvolvimento de uma escola mais criativa, fomentadora de posicionamento mais crítico. Sob o ponto de vista de Orlandi (1987, p. 31), referindo Ducrot (s.d, s.p.), existem alguns modos de ruptura do discurso autoritário, sublinhados em três aspectos: enunciação do interesse, informatividade e utilidade da motivação pedagógica.

Considerando tais aspectos do DP, com relação aos discursos explicitados nos encontros do grupo focal *online*, em torno das ações pedagógicas com a CH, nos dizeres dos/as colaboradores/as da pesquisa, identificamos o reconhecimento do senso crítico a partir dos estudos teóricos e práticos da CH, desenvolvidos nas aulas no STE-I-CH.

A partir desse entendimento, destaco, como enunciado de pontos de derivações, o dizer de um trecho que ocorreu durante uma das discussões sobre práticas dos próprios docentes com a CH, no contato feito pelos/as colaboradores/as da investigação com as próprias experiências, observadas nas reações (sensações) apresentadas pelos seus alunos/as, durante o ato da contação. A contadora de histórias Matos mostra, em sua narrativa, o interesse pedagógico, destacando a entrega que os/as alunos/as tiveram ao mundo das histórias na sala de aula:

Eu sempre uso CH com meus alunos. Como eu ensino turma de Educação Infantil e primeiro ano, é uma forma [...] de interagir com eles [...]. Tem [...] os livros, tem histórias que eu sempre estou buscando na *internet*, e aí, assim, eu percebo que eles se entregam como se eles fizessem parte daquele mundo, daquela história, na hora que eu tô contando, e é engraçado, [...] eu tenho um vídeo de uma história que eu estava contando com eles, é O Urso e o Mosquito, de Karla Queiroz, é engraçado as caras e bocas que eles fazem, como se eles tivessem ali, como se eles fossem personagens da história (Contadora de histórias MATOS, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 07/04/22, às 19h30min).

Nesse discurso, percebe-se o interesse por desenvolver a prática da CH na ação pedagógica, para promover a interação entre alunos e professora. Em outro discurso a seguir,

percebemos modos de informação e de sentido polissêmico na narrativa de sensações, manifestadas nos/as alunos/as, feita pela professora da Educação Infantil Betty Coelho. Ela apresenta sua impressão dos efeitos de aprendizagens, demonstradas nos sentimentos provocados pela escuta e pela representação dos personagens das histórias ouvidas:

Quando contamos uma história, imprimimos na criança sentimentos e sensações que são só delas, o medo, apreensão, a vontade de descobrir logo qual final daquele personagem que está em perigo, a luta ou conflito que sempre há em uma boa história de aventura. Tudo isso causa nas crianças sensações e sentimentos de potencialidades, em querer resolver tais conflitos. Podemos ver, também, quando elas ficam consternadas, quando percebem que um determinado personagem está passando por situações de sofrimento e, também, podemos perceber alegria quando um vilão é vencido pelo herói. (Contadora de histórias BETTY COELHO, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 07/04/22, às 19h30min).

Destacamos outro discurso a seguir, da contadora de histórias Matos, porque apresenta características do discurso lúdico, ao dizer sobre a CH em suas ações pedagógicas. No entanto, existem alguns pontos específicos, manifestados nas palavras dessa colaboradora, que podem suscitar outras reflexões acerca do lúdico. Ela considera, na CH, o movimento de integração dos alunos com as histórias, a ideia de liberdade e proximidade que a roda proporciona durante a contação, além de mostrar pistas da própria ação docente na sala de aula:

A CH me ajudou a fazer esse movimento de integração maior dos alunos com a história, a utilizar a história pra não só usar para brincadeira, no lúdico, mas também na questão do ensino-aprendizagem na turma em si. Eu coloco eles sentados no chão, em roda, e aí, geralmente, eu sento no chão, a não ser quando eu esteja sentindo uma dor na coluna, alguma coisa assim [pausa curta]. Aí, eu sento na cadeira, mas eu gosto de sentar no chão junto com eles, né, porque eles se sentem mais próximos, é uma forma de eu estar mais próxima deles. Assim, é aquele momento de liberdade, de tá no chão, de tá rindo do lado do colega, é um momento bem divertido, eles gostam e interagem bastante (Contadora de histórias MATOS, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 07/04/22, às 19h30min).

Sinalizamos ainda, do excerto acima, a expressão: ‘utilizar a história pra não só usar para brincadeira, no lúdico, mas também na questão do ensino-aprendizagem na turma em si’, porque percebemos, embora haja reconhecimento do desempenho dos alunos e da própria ação docente com a CH, que emergiu o seguinte questionamento: o que ela define como lúdico e

brincadeira? Outro aspecto que vale ser mencionado é a questão da didatização²⁴ das histórias durante a contação. Esse termo vem sendo assunto debatido entre pesquisadores e contadores de histórias e será explanado mais à frente.

Considerando o entendimento da concepção do DP e das tipologias do discurso, podemos observar o afloramento do sentido polissêmico nas leituras e no reconhecimento da importância da CH nas ações pedagógicas, manifestado nos discursos dos/as colaboradores/as da pesquisa. Essa percepção teve colaboração reflexiva de outra discussão, tratada por Orlandi (1987), com relação à legitimidade do conhecimento escolar, utilizada na mediação ideológica no envolvimento aluno e professor.

Em breve análise a essa discussão da autora, nota-se que ela considera as expressões marcadas no processo educacional, reforçando o entendimento de que o ato da linguagem se constitui como poder de decisão no trabalho pedagógico e como objeto de dominação. Marca também o aspecto da existência no DP, com relação ao instituído, do “dizer-ato-decisão, que exclui tanto professor/a, como aluno/a, ao tratar o discurso do poder que se pronuncia sobre a educação, definindo seu conteúdo, forma, sentido e finalidade” (ORLANDI, 1987, p. 35).

No ponto de vista da autora, o discurso polêmico assume a posição crítica e trata a relação entre a FD e a formação ideológica, dando significado aos sentidos do discurso, pôr os considerar diferenciados do ato de transmissão de informações. Assim, o DP, ao se manter na circularização da escola, se revela em posição de silêncio, por não se dizer, ou dizer o suficiente, e nem permitir ouvir o necessário, na voz autossuficiente do locutor, no dizer autoritário. Essa compreensão é chave para nosso estudo, pois buscamos, certamente, o discurso contrário, que tenha efeito, quiçá, polêmico na Escola, para a circulação da CH na práxis criativa.

Este estudo em torno da CH na formação docente, no enlace da práxis, tem a expectativa de contribuir com “uma pedagogia para a criação de condições do dizer, que abrange o sentido amplo, no envolvimento e privilégio da escola nessa descoberta, dentro e fora ao atravessar a soleira da porta da escola” (ORLANDI, 1987, p. 37).

Acreditando nesta perspectiva, na sequência, dialogamos com os colaboradores da pesquisa, em torno dos seus saberes sobre a CH, adquiridos nos estudos no STE-I-CH, e em produção de linguagens com o outro no grupo focal *online*. Por último, em subseção 5.1.1

²⁴ Vale esclarecer que a expressão didatização foi utilizada no lugar do termo pedagogização, pois ambas têm mesmo significado nos aportes teóricos.

demonstramos o reconhecimento da aprendizagem nas FDs desses colaboradores, observando os discursos que eles proferiram, por meio do dispositivo Análise de Discurso.

5.1 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM CIRCULAÇÃO DIALÓGICA PARA O DISCURSO PEDAGÓGICO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

A ideia de circular os sentidos atribuídos pelos/as estudantes de Pedagogia da UNEB e docentes em formação, a CH na formação docente, constituídos em seus discursos e analisados nesta unidade textual, se apoiou na estrutura de sujeitos falantes com finalidades específicas, marcada pelo funcionamento discursivo que deve ser analisado (ORLANDI, 1987, p. 117-125). Consideramos o estilo de cada colaborador/a da pesquisa, seus argumentos sobre o que ficou marcado na participação no STE-I-CH como reflexão sobre a formação.

A compreensão da CH e da sua contribuição para a práxis criativa docente foi se constituindo nas diferentes FDs dos/as colaboradores/as da pesquisa, apresentadas em discursos crítico-reflexivos em torno das aprendizagens construídas no STE-I-CH. Essas apreensões são mostradas nos depoimentos descritos nesta subseção, apresentando as ideologias presentes nas linguagens, para impressões e opiniões acerca da CH na formação docente. Assim, o questionamento da carência da prática da oralidade, atinente à formação de docentes na universidade, foi percebido no discurso da contadora de histórias Apoema:

Primeiramente, eu consigo pensar como a oralidade é vista dentro da universidade e o quanto é investido nessas disciplinas que trazem a oralidade. Aí, tem essa questão do popular, e a oralidade está ligada diretamente. Eu percebo que a gente devia ter mais disciplinas com CH, porque o Seminário foi incrível, mas eu acredito que tem essa carência de precisar dar mais importância à oralidade nesse sentido, a gente fica preso a texto, e a oralidade nos permite outros tipos de acesso aos textos (APOEMA, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 28/04/22, às 19h).

A formação docente, que se abre para a compreensão do sentido polissêmico do texto, oportuniza a reflexão sobre o valor social da leitura, dando condições de modificação da ação educativa. Esse discurso sobre formas de acesso aos gêneros textuais, tanto orais quanto escritos, e sua relação com o popular, dito pela colaboradora da pesquisa acima, se insere em uma FD sobre a educação que prioriza os estudos teóricos sobre a oralidade, no âmbito da universidade, nos cursos de formação inicial e continuada.

Essa inferência parte da compreensão sobre os tipos de discurso e modos de dizer, nos estudos de Orlandi (1997), que permitiram observar a relação, no dizer desta colaboradora da pesquisa, do discurso polêmico, ao questionar o currículo utilizado na maioria das universidades e faculdades de Pedagogia, porque ela defende as práticas da oralidade, no que diz respeito à cultura popular. Relacionamos essa ideia ao entendimento em torno da práxis, já refletida na seção quatro, especificamente quanto ao modo de pensar o currículo em educação, a partir do lugar do dizer nos cursos de formação de docentes, em grande parte das universidades públicas.

Ademais, entendemos que os sentidos da práxis (nas concepções dos teóricos apoiadores deste estudo, na quarta seção) coadunam os sentidos da CH, porque a forma da ação criativa e reflexiva da práxis pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza, como esclarece Franco (2016, p. 543). Na ação de contar histórias, os sentidos se manifestam em relação à aprendizagem, na reflexão de saberes da humanidade, traduzidos em suas linguagens e oralidades para a transformação pessoal e coletiva.

Além dessa FD mostrar o posicionamento questionador em relação ao currículo da formação docente, outros pontos em torno da intencionalidade na constituição do docente contador de histórias foram assimilados nos estudos do STE-I-CH e percebidos nos discursos. Um exemplo destacado foi o depoimento, a seguir, da colaboradora da pesquisa Apoema, porque é perceptível que ela atribuiu sentido à sua participação no curso, reconhecendo as mudanças em sua atuação na sala de aula com a CH, a partir de pontos fundamentais dessa prática de oralidade. A colaboradora narrou sua aprendizagem sobre o envolvimento com a história e trouxe a diferenciação entre leitura e contação de histórias, percebidos no extrato:

Em relação à minha atuação na sala de aula, eu consigo perceber dois momentos distintos: antes do Seminário, a forma como eu enxergava a CH era totalmente diferente do que enxergo depois, então, eu contava a história, simplesmente fazendo a leitura da história, não tinha aquele envolvimento com a história, e a professora também trouxe alguns pontos sobre o fato de você atuar na história e contar a história, mais essa questão da atuação, e eu percebia que eu não prendia tanto essa forma de contar história. Aí, o segundo momento, eu consegui perceber a diferença, foi logo depois do Seminário, eu tive a oportunidade de contar histórias, na sala de aula e eu percebi [...] que as crianças [...] simplesmente estavam ali presentes e conscientes (Contadora de histórias APOEMA, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 07/04/22, às 19h30min).

As estratégias para que a história não seja contada de modo mecânico são diversas, mas a ideia da preparação prévia parece uma opinião unânime e imprescindível à ação. Celso Sisto (2012) assegura que o exercício da escolha das histórias, para serem contadas com emoção,

requer trabalho de pesquisa, com critérios de metodologia e objetivos que indiquem as histórias que vão dizer coisas especiais.

O envolvimento com a história que vai ser contada é atitude importante para a realização da prática, acrescentada aos elementos do conto, a exemplo, nos estudos de Nely Novaes Coelho (2003), colabora para dar vivacidade ao ato da contação. Cantadores de histórias dizem sobre a preparação prévia, sinalizam que é um momento solitário, mas, necessário para dar um tom diferente à história, colocar cores e desenhos nos movimentos, para enriquecer todos os lugares da narração, como ressalta Sisto (2012), comparando-a uma construção filmica:

Como um colecionador, que conhece a fundo cada peça de sua coleção, o contador de histórias há de reconhecer cada parte da estrutura de uma história que ele conta. É a familiaridade, pelo estudo, com as partes do conto [...] perceber uma história, como se percebe a batida do coração e os estímulos nervosos do cérebro, não é apenas decodificá-la, é recheá-la de vida e de humanidade. Aprender uma história para contar é como construir um filme (SISTO, 2012, p. 34).

Outro ponto em comum, que chamou a atenção no discurso dos colaboradores/as da pesquisa, está relacionado à questão da didatização ou pedagogização da CH, percebido em diferentes relatos. O depoimento a seguir traz a impressão da contadora de histórias:

[...] observei que era importante, é a questão da pedagogização da CH, por exemplo, ao terminar de contar as histórias e imediatamente perguntar, quem é o personagem, onde ele está, o que que ele fez. [...] eu tive um momento, por exemplo, que eu contei a história e não perguntei mais nada e os alunos ficaram me olhando, assim, esperando [sorrir], as perguntas, né? [...] essas questões foram mais, importantes porque influenciaram, positivamente, no meu trabalho pedagógico e nós precisamos enquanto docentes, nós somos um espelho, né? Então, a gente, por exemplo, vê as crianças naturalmente contando histórias, elas criam histórias, né? E, muitas vezes, elas são influenciadas pelo pai, pela mãe, pela avó, pelo professor que contou pra ela, né? Então, essa questão de nós sermos espelho, então, me preocupo muito hoje, mais com a questão de não ser mecânico uma história [...] (Contadora de histórias BUSATTO, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 07/04/22, às 19h30min).

O vício didático, ou pedagogização, são expressões/assuntos debatidos entre pesquisadores da CH em torno da interação criativa ou convidativa da contação de histórias, que dispensa as perguntas didáticas. No ponto de vista de Sisto (2012, p. 44), a “mania de enxertar uma série de perguntas no decorrer da história, transformando-a numa ‘aula’, ajuda a perder seu aspecto lúdico”.

A colaboradora da pesquisa Apoema apresenta outro ponto de vista, direcionado à questão da pedagogização da história, suscitando a questão da autoavaliação da prática docente, percebido no extrato:

O fato também que eu acredito que deve ser visto, como a gente que é pedagogo vê essa avaliação? É possível avaliar e saber que a criança, de fato, está compreendendo os objetivos, sem necessariamente ficar perguntando o nome do autor, onde se passou a história, isso pode ser discutido e abordado a partir de uma outra perspectiva e sobre histórias que marcam a gente (Contadora de histórias APOEMA, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 07/04/22, às 19h30min).

Essa professora remete às suas lembranças de infância para dizer como a CH marcou sua vida, criando as imagens mentais em sua memória, na representação simbólica do que significou o lugar (capapina²⁵), a sonoridade (música cantada pela professora na infância, não identificada), a escassez de água e a representação de personagens. Notam-se as atribuições de sentido do discurso polissêmico que insere a FD, no que é dito abaixo:

Eu penso sempre em uma história específica de uma professora, que não era minha professora, mas ela tinha esse momento de contação de histórias, e, aí, tinha uma música também, a música prendia, mas o que eu acho que me marcou nessa contação que até hoje eu lembro, e eu conto pra outras crianças, é o fato de ter significado pra mim. É uma contação que fala sobre uma menina que ajudava e tinha essa questão da madrasta que ela ajudava lavar roupas, e aí, automaticamente, quando via essa cena, era recriado na minha mente de ajudar a lavar roupa, me remetia logo à minha mãe, que a gente morava no Recôncavo, e aí, por conta da falta de água, tinha uma capapina lá, a gente ia lavar roupas, a gente, eu conseguia me enxergar enquanto personagem dessas histórias, isso que é importante, né? Quando a história tem significado, não é, simplesmente, um contar por contar, fala de um lugar e tinha toda essa questão afetiva mesmo, era uma contação de histórias que a gente conseguia sentir o afeto ao contar. Então a professora que contava essa história, ela também era esse personagem, né? E a gente que escutava conseguia se colocar na história enquanto personagem, então, as dores, as tristezas, eu conseguia sentir de fato, porque eu conseguia ver aquela personagem enquanto Apoema, criança, estava ali naquele cenário. Então, eu acho que isso era importante pro contador, quando ele sente e conta, aí, acabou que esse fato de só cumprir tabela, de contar história por algum motivo ou pra uma atividade específica, acaba roubando a oportunidade de desenvolver essa troca, né? (Contadora de histórias APOEMA, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 07/04/22, às 19h30min).

O discurso de Apoema, acima, apresenta sentido polissêmico, com informações importantes sobre a CH na promoção de troca afetivas, suscitadas pelos sentimentos, sobretudo

²⁵ Espécie de riacho.

reconhece o apagamento da narrativa nas ações docente. Outros sentidos foram captados pelos/as colaboradores/as, pois marcaram as suas formações no curso, dentre eles, a identificação da diferença entre conhecimento empírico e teórico da CH, como na percepção da colaboradora da pesquisa, no extraído a seguir, que apresenta as relações com vivências do próprio cotidiano, significando os efeitos produzidos pelo conhecimento teórico da CH:

[...] pra mim CH está envolvida com a minha vida, desde pequenininha, mas, eu não sabia que era contação, fui descobrir tudo isso [...] na UNEB [...] eu achei aquilo incrível, [...] conteúdo da história [pausa curta] [...] carrega [pausa curta] ensinamentos, carrega valores, [...] ali, várias formas de se aprender dentro dela, ela sozinha, em si, pode ensinar muita coisa. [...]. Mas pra mim CH, antes do Seminário, era algo muito raso, muito rápido, aquilo que a gente, normalmente, está acostumado a ver, [...] de maneira fácil e rápida para que as pessoas, né, entendam. Na minha cabeça era isso. Até entender, exatamente, no Seminário a complexidade [pausa mais longa] [...] que é ser um contador e contar histórias [pausa curta] a essência da história com o percurso da humanidade. Eu fiquei, assim, totalmente abismada com o quanto eu não sabia, [...] não é divulgado [...] não é valorizado, né? A gente pensar nessa parte também, porque é sempre lançado como algo superficial, [pausa curta], [...] de um extremo a outro [pausa curta], de uma coisa rasa e fácil e simples, pra algo extremamente complexo, [...] rico e [...] importante, não somente pelo lúdico, mas por uma questão de formação do interior, né? Desenvolve criatividade, [...] autoidentificação, [...] fiquei com a cabeça totalmente, diferente do que eu tinha entrado no início (Contadora de histórias GIRARDELLO, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 07/04/22, às 19h30min).

No discurso dessa professora, é possível observar a provocação manifestada sobre a essência das histórias no processo de humanização, ao sinalizar a riqueza de ensinamentos que elas carregam. Além disso, demonstra senso crítico em relação à superficialidade dada à CH na formação de professores/as.

Podemos observar que, nas formas internas dos dizeres de cada colaborador/a da pesquisa, há um estilo que determina as suas argumentações. Na perspectiva da AD, essa característica da FD é a que interessa na interpretação, esclarece Orlandi (1987, p. 125). No discurso da colaboradora da pesquisa Bia Bedran, a ênfase se dá sobre o posicionamento do/a professor/a, em aspectos que envolvem conhecimentos além da voz em ação, e são apresentados no extrato abaixo, como condição de produção de sentidos da CH para a ação docente:

[...] a questão da timidez, a desenvoltura em sala de aula, a questão do posicionamento tanto quanto corporal, quanto da linguagem e [pausa curta], porque [pausa curta], o professor, ele [pausa curta], a CH não está só ali, digamos, em contar histórias propriamente dito, né? Ela está em nosso

cotidiano, no dia a dia, na conversa [pausa curta] [...] a gente tá sempre compartilhando algo e a disciplina, né, a CH ajuda nisso, no desenvolvimento do pensamento, na linha de raciocínio, tudo né? A forma como a gente vai transmitir, não só a linguagem oral, mas a linguagem corporal, né, não verbal (Contadora de histórias BIA BEDRAN, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 07/04/22, às 19h30min).

Essa professora percebe o conhecimento sobre a CH adquirido no STE-I-CH, e o reconhece favorável ao comportamento docente na sala de aula, mostrando as possibilidades de desenvolvimento de expressões mais atuantes na linguagem corporal.

As produções de sentidos nos discursos dos/as colaboradores/as da pesquisa, identificadas nas derivações das suas FDs, geradas na interação dos encontros do grupo focal *online*, foram circuladas para apropriação da palavra do contador de histórias, fomentando a reflexão em torno de caminhos para a constituição do/a professor/a contador/a de histórias. Essa intencionalidade foi permeada nas impressões de duas colaboradoras da pesquisa, que perceberam, nas vivências diárias, os sentidos relacionados com a CH, evidenciando o reconhecimento dessa narrativa nas aulas, para torná-las mais atrativas:

[...] essa conexão do contador em sala de aula, [...] é fantástico, né? como a história torna a aula mais atrativa, e marca como a colega contou, da vivência dela com o conteúdo pra tornar a aula mais prazerosa. [colega entra no diálogo, e diz: é uma coisa que eu me lembrei, a vida é uma CH, se a gente pensar na Jornada do herói, né? Então, a gente tá aqui, vivendo, naturalmente, não tá acontecendo nada, e, de repente, acontece alguma coisa, e, aí, é justamente, essa coisa que acontece que vai fazer lá na frente, em algum momento, a gente vai contar pra outra pessoa [...] uma coisa que saiu da rotina, que marcou a gente, e que a gente conta, né?]. Outra colega, Bia Bedran, diz: Isso mesmo (Contadora de histórias GIRARDELLO, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 28/04/2022, às 19 horas).

Ao relacionar a vida cotidiana, as ações diárias, com as etapas do conto, apresentadas na Jornada do herói, de *Joseph Campbell*, como exemplifica a colaboradora acima, mostra o entendimento das discussões e provocações dos estudos realizados no STE-I-CH. Esse efeito de sentido dos estudos teóricos, apresentados na segunda seção, foram gestos de efeitos, conforme as impressões da contadora de histórias, apresentadas a seguir:

[...] na CH acontece isso, uma história só se torna uma história, a partir do momento que acontece alguma coisa ali, [...] a Jornada do herói, os caminhos, [...] eu sei que tem o início, tem o ápice, tem a resolução do conflito, e volta

pro início, [...] trazia a visão de *Campbel* de uma forma ampliada, falava que na verdade, o que acontecia antes do conflito na CH era uma visão limitada da realidade, saber que a gente tem uma visão limitada da realidade, não é que esteja acontecendo nada, tá acontecendo coisa o tempo todo, mas a gente tá com a visão limitada da realidade, por conta do contexto que a gente tá inserido, [...] eu achei interessante isso, então, eu vivo o tempo todos a CH, a gente só não tem consciência, agora com esse Seminário, com essa abordagem que a gente aprendeu, [...] o tempo todo contando história, mas é isso, então a CH de certa forma está presente na prática pedagógica, mas, nem sempre de uma forma consciente, né? nem sempre de uma forma planejada, organizada, e é isso. (Contadora de histórias GIRARDELLO, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 07/04/22, às 19horas).

Além disso, ainda nessa reflexão sobre a intencionalidade e as formas de constituição do professor/contador de histórias, foi possível perceber no discurso, descrito abaixo, da colaboradora da pesquisa, as implicações dos estudos direcionados às expressões do corpo e da voz, compreendidos na performance, uma importante característica da CH, que deve ser considerada para a aprendizagem dessa ação. Outro aspecto observado nesse discurso, está relacionado a dois termos: aprender através da escuta e da alteridade:

[...] a performance, a utilização da voz, do corpo, do olhar, a questão da voz como lugar simbólico. A voz estabelecadora ou reestabelecadora de uma relação de alteridade, uma voz que não tem o espelho. Tudo isso é muito importante nesse processo da performance. Posso falar de pontos da CH interessantes, eu gostei muito foi a questão do escutar, a importância do aprender na escuta. O contador de histórias trabalha com a voz, com a oralidade, mas o escutar também nos faz aprender muito, por que podemos encontrar no outro, no próximo, performance, gestos, olhares, que nós ainda nem tínhamos percepção de como desenvolver, de como trabalhar. Aí, através da escuta, da nossa observação, nos faz ensinar, e a gente acaba percebendo novas formas, novas maneiras de trabalhar, [...] aprender nas aulas foi excelente e para mim que achava que a CH era simplesmente pegar um livro [...] e contar uma história, estou aprendendo muito, a disciplina ensinou [...] ter mais atenção para que tenhamos ao contar uma história, independente, do público, seja criança, seja adolescente, seja adulto [...] (Contadora de histórias MATOS, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 07/04/22, às 19horas).

As expressões: escuta e alteridade, mencionadas brevemente pela colaboradora acima, são duas importantes aprendizagens que podemos adquirir na CH. Aliás, a escuta é defendida por contadores de histórias, tradicionais ou contemporâneos, como uma das primeiras etapas para a constituição do contador de histórias, como nos dizem, Hampatê-Bá (2010), todo bom contador é primeiro um bom ouvinte. Acrescento a essa reflexão, a escuta sensível de Barbier (1998), na busca de compreensão de elementos a serem escutados, a exemplo, a empatia.

Em relação à alteridade, acreditamos que o diálogo com Ailton Krenak (2019), na terceira seção, apresentou uma reflexão sobre os valores necessários à convivência de diferentes

culturas, e em consonância, entendemos a CH favorece o desenvolvimento dos valores que precisam ser mantidos entre humanos.

Ao esmiuçar os discursos dos/as colaboradores/as da pesquisa, explicitados nos encontros do grupo focal *online*, observei, em seus argumentos, que há reconhecimento do senso crítico sobre ações da CH, construídos na participação das aulas no STE-I-CH. Em outras palavras, é o reconhecimento da formação. A criticidade é característica do discurso polissêmico, e da práxis criativa, desenvolvida com atribuição de muitos sentidos ao discurso que foi proferido.

Assim, as informações levantadas na pesquisa, analisadas por meio da observação de pontos de derivações dos discursos dos/as colaboradores/as da pesquisa, nos levaram a identificar, nas FDs desses atores sociais, as atribuições de sentidos da CH, que foram produzidos nos espaços de formação durante a pesquisa. Esse reconhecimento será apresentado na sequência, a partir de construtos individuais, que mostram o encontro de caminhos para a constituição da práxis docente, guiada pela CH, a qual teve mediação intencional durante o curso STE-I-CH.

5.1.1 Atribuições de sentidos à contação de histórias para a construção de saberes docentes

As atribuições de sentidos à CH, produzidas nos espaços de formação, são os discursos dos estudantes de Pedagogia e docentes em formação no STEI-CH, proferidos em diálogo no grupo focal *online*. Essas informações foram analisadas, considerando duas Formações Discursivas (FDs) que se sobressaíram nesse dispositivo, definidas em duas categorias: uma, relativa à consciência de mudança de atitude na prática pedagógica, e outra, observou a mudança de atitude com relação à oralidade.

Considerei os marcadores estilísticos e topológicos da argumentação, registro e determinação dos tipos de discurso da AD, na perspectiva de Orlandi (1987, p. 133), para, assim, analisar cada depoimento nas FDs. Desse modo, analisamos os estilos de cada colaborador/a em suas linguagens, relacionadas às condições de produção e às marcas formais com o ideológico.

No procedimento de análise, foram recortados trechos das FDs, sublinhando palavras ou expressões em cada construto individual dos colaboradores/as da pesquisa, que demonstraram as intencionalidades de reconfiguração do conhecimento que foi desvelado da

CH para as práxis docentes e práticas pedagógicas, além da demonstração das aprendizagens para a constituição do/a docente contador/a de histórias. Consideramos essas FDs como categorias para análise, porque evidenciam a circunstância, ou a chave, de acontecimento da aprendizagem neste contexto.

Ao refletir sobre o dispositivo de análise da pesquisa, o encontro com os resultados da investigação e a sistematização na escrita desta dissertação, compreendi, nesse procedimento, que ele ativa as forças da imaginação, dando materialidade a uma causa, à construção textual de um estudo crítico e criativo. Em relação a isso, entendemos, a partir da perspectiva de Sánchez Vázquez, ser a construção de um produto, transformado em um conhecimento para o campo da formação docente.

A substancialidade que ora apresento das FDs dos/as colaboradores/as da pesquisa são as percepções e impressões que eles fizeram em torno das próprias aprendizagens, constituídas através dos estudos teóricos, propostos no STE-I-CH, e refletem em seus discursos o enlace da CH como fundante dessa compreensão.

Segundo Orlandi (1987, p. 17-18), há regulamentação para cada categoria de ato de fala a ser considerada, além do interesse, utilidade e informatividade. Esses aspectos são fundamentais durante a análise, porque direcionam, na interpretação, os elementos que mais se destacam nos discursos. Assim, no traçado do dispositivo de análise, a partir das duas categorias citadas acima, as expressões dos/as colaboradores/as da pesquisa utilizadas nas FDs foram destacadas por denotarem reflexividade sobre a importância da oralidade, no conhecimento a ser adquirido, em sentido amplo e estético, relacionado às expressões corporais e discursivas.

Por uma questão didática, analisaremos, no primeiro momento, duas expressões utilizadas pelas colaboradoras da pesquisa Matos e Apoema, em argumentos sobre a práxis docente. Na sequência, serão apresentados outros recortes com palavras ou expressões de evidência de sentidos relacionados à segunda categoria. No extrato abaixo, identificamos palavras que denotam o sentido de ação da CH, proferidas pela colaboradora da pesquisa, indicando a tomada de consciência:

Aprender nas aulas foi excelente e para mim que achava que a CH era simplesmente pegar um livro [...] e contar uma história, estou aprendendo muito, a disciplina ensinou [...] ter mais atenção para que tenhamos ao contar uma história, independente, do público [...]. (Contadora de histórias MATOS, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 07/04/22, às 19horas).

Neste discurso é perceptível o deslocamento da FD, a partir do modo como essa contadora de histórias pensava a CH em suas práticas docentes, antes do conhecimento teórico e após o estudo no curso. Percebemos a passagem da FD no anúncio do verbo ‘achava’, que indica ação passada, no pretérito imperfeito. Percebemos que há uma situação momentânea de crise, antes da aprendizagem, e uma circunstância existente para a mudança do pensamento, evidenciada na palavra ‘aprender’, indicando ação presente. Essas palavras utilizadas pela colaboradora Matos, por si mesmas já dizem sobre o giro das suas FDs. Orlandi (1987, p. 18) já sinalizou: “a palavra diz por si mesma”.

Em outro recorte da colaboradora da pesquisa, Apoema, destaquei a utilização das suas palavras, no sentido da ação, apresentando semelhanças à informação anterior, com relação à FD. Ao sublinhar o modo como ela enxergava a CH antes do conhecimento teórico e prático, apreendido no curso STE-I-CH, confundindo a CH com a ação de leitura da história, disse que, como consequência, não havia envolvimento com a ação da contação. No depoimento abaixo, pode-se recortar o verbo ‘enxergo’, indicando ação presente, e evidenciando uma forma diferente em torno da CH na ação docente, após o conhecimento adquirido:

[...] a minha atuação na sala de aula, eu consigo perceber dois momentos distintos, antes do Seminário, a forma como eu enxergava a CH era totalmente diferente do que enxergo depois, então, eu contava a história, simplesmente, fazendo a leitura da história, não tinha aquele envolvimento na história, [...] atuar na história e contar a história, [...] Aí, o segundo momento, eu consegui perceber a diferença, [...] (Contadora de histórias APOEMA, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 07/04/22, às 19h30min).

Esses dois trechos mostram as palavras que indicam a tomada de consciência dessas colaboradoras da pesquisa e apresentam as FDs mais conscientes sobre a CH nas práticas docentes. As opiniões assumidas pelas novas FDs, após o conhecimento teórico no STE-ICH, mostram uma posição de cuidado e atenção ao modo de realização da CH na sala de aula, que denota o interesse da ação pedagógica.

Nessa análise, vale a reflexão em torno da expressão: tomada de consciência, ressaltando a concepção de Freire (1979), atitude feita no espontaneísmo das relações e posições críticas, mas que ainda permanecem ingênuas. Essa condição ao avançar para a conscientização, estágio construído na práxis e que pode promover o posicionamento autoral e transformador. Daí a necessidade de afirmar as mudanças que percebemos nos discursos em análise, já direcionando à segunda categoria de análise relacionada à oralidade.

A figuração da oralidade conduz a uma densa interpretação, que possibilita o esforço de compreensão de maneira analítica. Assim, respaldamos a reflexão na concepção seguinte, extraída do Glossário do CEALE²⁶:

A oralidade não se restringe ao estudo da materialidade da fala, mas envolve, em contextos socioculturais específicos, a fala associada a seu ritmo, entonação, volume e entrelaçada a múltiplas linguagens, como a gestualidade, a mímica, a imagem e até à modalidade escrita da língua (por exemplo, na TV, numa exposição oral em que se usa algum apoio escrito). Mesmo quando um indivíduo não se manifesta verbalmente, suas reações corporais (de interesse, curiosidade, tédio, indiferença, cansaço, emoção, entre outras) podem influenciar nas decisões discursivas tomadas por seu(s) interlocutor(es) e, com isso, no andamento da interação (MARCUSCHUI, 2014, p. 237-238).

Neste texto e recorte analítico, a oralidade se apresenta como categoria, porque se relaciona com o objeto de investigação, sendo sustentada nas palavras e expressões dos/as colaboradores/as da pesquisa, como anúncio de mudanças em suas FDs. No discurso destacado abaixo, podemos perceber algumas leituras:

Primeiramente, eu consigo pensar como a oralidade, ela é vista dentro da universidade, e o quanto é investido nessas disciplinas, né? trazem a oralidade. Aí, tem essa questão do popular, e a oralidade está ligada diretamente, eu percebo que a gente devia ter mais disciplinas com CH, porque o Seminário foi incrível, mas eu acredito que tem essa carência de precisar mais da importância da oralidade nesse sentido, a gente fica preso a texto, e a oralidade nos permite outros tipos de acesso aos textos. (Contadora de histórias APOEMA, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 07/04/22, às 19h30min).

A concepção de oralidade para a professora e colaboradora da pesquisa está coerente com a discussão sobre o DP de Orlandi (1987; 2016), no sentido em que extrapola a tomada de consciência ingênua, se posicionando através da opinião e de impressões sobre a vivência de aprendizagem em torno de um objeto, no caso, a CH – na experiência da práxis. Nesse discurso, percebemos leitura crítica e polissêmica, relacionada à discussão sobre oralidade.

Além do reconhecimento da proposta pedagógica do STE-I-CH, a expressão: ‘eu percebo que a gente devia ter mais disciplinas com CH’, utilizada por essa colaboradora da pesquisa, demonstra sua impressão sobre o currículo do curso de Pedagogia, que seja coerente com a cultura popular. Outro ponto do recorte, também relacionado ao currículo de formação

²⁶ Glossário CEALE. Oralidade. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/oralidade>. Acesso em: 14 Dez. 2022.

docente, está em seu dizer: ‘eu consigo pensar como a oralidade é vista dentro da universidade’, e podemos aludir às reflexões que fizemos anteriormente, em diálogo com Hampatê-Bá (2010), sobre a oralidade e a educação da modernidade, que tenta desterritorializar as culturas nos espaços formais de educação.

No discurso da colaboradora da pesquisa Matos, podemos perceber o reconhecimento de sua aprendizagem no ato da escuta. Ela pontua, no recorte a seguir, as palavras ‘voz e oralidade’ como aspectos imprescindíveis do/a contador/a de histórias, contudo sinaliza outro aspecto que chamou sua atenção para a aprendizagem da contação, o ato de escutar o outro:

Posso falar de pontos da CH interessantes, eu gostei muito foi a questão do escutar, a importância do aprender a escutar. O contador de histórias trabalha com a voz, com a oralidade, mas o escutar também nos faz aprender muito, porque podemos encontrar no outro, no próximo, performance, gestos, olhares, que nós ainda nem tínhamos percepção de como desenvolver, de como trabalhar (Contadora de histórias MATOS, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 28/04/22, às 19 horas).

Existe uma coerência fundamental, relacionada entre essa característica da CH – oralidade – e docência, mas entendemos que essa reflexão abre outras discussões fulcrais na relação docente e estudantes, pois esta é uma ação estabelecida na interação, comunicação, diálogo, entre “dois seres criadores que se libertam, mutuamente, para novas criações” (FREIRE, 1979, p. 8). Voltando à análise do recorte da colaboradora Matos, a expressão utilizada por ela, denota o seu interesse pela aprendizagem sobre a performance da escuta e percebe a importância do aprender a escutar.

Cabe, nesta discussão sobre escutar e aprender com o outro, um argumento de Macedo (2015, p. 63), que, inspirado nos psicólogos Vygotsky, Bruner e Wallon, o fizeram entender que o homem só se faz homem [acrescentamos a mulher se faz mulher] com o outro, compreendendo que a mente está em cada um, mas, também, está com esse outro, e que somos geneticamente sociais. Trouxemos essa reflexão em concordância com a forma potencial de aprendizagem que se estabelece no escutar e na relação estabelecida com o outro.

A escuta é um dos elementos importantes a serem apreendidos para a constituição do/a contador/a de história, como já foi discutido anteriormente. Esta prática estabelece relação tênue com a oralidade, pois são características imprescindíveis para a performance na CH. Essa percepção, utilizada nas palavras de outra colaboradora da pesquisa, sinaliza as mudanças em sua aprendizagem, através de expressões que indicam atenção aos detalhes do processo da contação, como expressividade nos gestos e voz, além de reflexividade para executar a ação,

que foram recortadas no discurso a seguir:

Foi diferente o movimento, né? de antes do curso pra depois [...] eu comecei a prestar atenção em alguns detalhes [...] o próprio processo de contação, [...] envolvido [...], o seu corpo falando, a sua voz, a sua entonação, as expressões. Então é algo que, realmente, precisa ser pensado [...] (Contadora de histórias BUSATTO, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 07/04/22, às 19h30min).

Outro aspecto que ficou evidente, vale destacar, está relacionado às expressões corporais como aprendizagens importantes para a performance, destacadas nos dois depoimentos a seguir. No discurso da colaboradora da pesquisa Girardello, ela reconhece a intenção corporal na CH, ao dizer: “a gente não conta história só com a voz, a gente conta com o corpo. Então o corpo, ele, de certa forma denuncia a intenção que está sendo colocada ali” (depoimento no grupo focal *online*, em 28/04/2021, às 19h, gravado no *smartphone* da pesquisadora).

No dizer da colaboradora da pesquisa Busatto: “me preocupo muito hoje, mais com a questão de não ser mecânico a CH” (depoimento no grupo focal *online*, em 07/04/2021, às 19h30min, gravado no *smartphone* da pesquisadora), percebemos a implicação com as próprias atitudes na docência com a CH.

Foram verificados outros gestos de efeitos que se somam aos resultados da investigação, como o reconhecimento da colaboradora da pesquisa Betty Coelho, que demonstra contentamento sobre o seu papel como docente e contadora de histórias, observado em suas impressões: “um ato que me dá muito prazer e me faz muito feliz. Depois do curso de contação de histórias eu me considero uma pessoa apta e mais profissional para desenvolver a contação de história com os alunos e me sinto apta para ensinar outros professores a contar histórias” (Depoimento gravado no encontro do grupo focal online, em 07/04/2021, às 19h30 minutos).

Nesse depoimento da colaboradora, vale o destaque para sua manifestação de felicidade, mencionada na expressão de encontro com a CH, e esse aspecto é importante para o envolvimento com esta narrativa.

Por fim, compreendemos, através do léxico apresentado nas palavras e expressões utilizadas nos discursos dos/as colaboradores/as da pesquisa, em cada recorte que foi analisado, quais foram os sentidos que criaram o interesse de aprendizagem, na percepção/visão de utilidade, do estudo da CH na/ para a prática pedagógica.

As expressões e palavras destacadas foram analisadas em busca dos sentidos atribuídos à CH, pelos estudantes de Pedagogia e docentes em formação no STE-I-CH, demonstradas nas intenções das aprendizagens construídas na práxis criativa. A expectativa dessa formação está

relacionada à quebra do DP autoritário – mascarado – de um sistema de educação, substituído por outro, “utilizado pelas vias dos fatos e das práticas pedagógicas”, como defende Orlandi (1987, p. 18), estas, neste estudo, compreendidas segundo as concepções de Franco e Pimenta, na quarta seção.

Cabe ainda salientar, nesta discussão, outro aspecto defendido por Orlandi (1987, p. 18), e também compreendemos por essa via, o caráter da mediação em favor da “desrazão”, ao ceder lugar à mediação do interesse e à utilidade pedagógica. Essa compreensão me fez refletir acerca da mediação estabelecida no STE-I-CH, apresentada como resultados de aprendizagens nas FDs dos/as colaboradores/as da pesquisa, fazendo acreditar que o DP desses docentes, me incluo nesse meio, e dos futuros docentes seja mediado pela CH e a práxis na Escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS - A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA/PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES AUTORES/AS DE SUAS PRÁXIS

Sustentadas pela linguagem escrita, contudo centrada na empiria da linguagem oral – com a CH - fomos auxiliadas pelo gesto e pela mistura ordenada das substâncias dessa narrativa de proposta da formação docente, para a construção desta dissertação de mestrado. Este trabalho, resultado da pesquisa desenvolvida, se constitui num importante elo da cadeia da minha vida, somado a outro elo, o PPGEduc da UNEB, programa da instituição de fomento à formação cidadã (Docentes).

A união desses elos, na perspectiva de fortalecer a corrente – o caminho – a ter sentido e/ou dar sentido aos dilemas pedagógicos da educação na contemporaneidade, manifestados no interesse de compreensão do sentido de contar histórias nas práticas pedagógicas, foram traçados nos objetivos da investigação e analisados nas FDs dos/as colaboradores/as da pesquisa, juntamente com o respaldo das reflexões sobre os aportes teóricos, referências selecionadas para estudo, com a intenção de promover a circulação desse resultado no DP na Escola.

Nesta conclusão, percebo-a como inconclusão, dado o acréscimo do sentido do elo para o fortalecimento das práticas pedagógicas. Nessa direção, retomo as ideias básicas de atravessamento da investigação, para ressaltar os significados deste estudo com implicação na educação. Na pergunta quais sentidos são atribuídos pelos professores em formação e estudantes de Pedagogia à contação de histórias para o enlace da práxis docente? buscamos, no objetivo geral, compreender, através do discurso de docentes em formação e estudantes de Pedagogia da UNEB, como as atribuições à CH se relacionam à intencionalidade da práxis docente, na análise das Formações Discursivas (FDs) constituídas durante o processo da formação docente.

Esse objetivo principal contribuiu para a discussão do processo de formação inicial e contínua de docentes, tendo a CH como objeto e referência de sentidos atribuídos, na perspectiva do enlace, para a práxis. Na conclusão deste estudo, percebemos que as atribuições de sentidos, identificados nas FDs dos/as colaboradores/as da pesquisa, juntamente com o diálogo teórico da CH, realizado no movimento intencional e articulado, no sentido da práxis, durante o processo da formação docente, sob meu ponto de vista, convocam docentes a se envolverem com essa narrativa da oralidade – a CH – em suas ações pedagógicas na educação contemporânea. Essa reflexão parte também do entendimento de que a educação pode se manter

constituída sob a égide da delicadeza, do cuidado, da imaginação, da magia, da diversidade cultural, promovendo o senso de coletividade.

A proposta de desenvolver uma discussão em torno da CH, implicada na formação e na práxis docente, realizada na ciranda de produção de efeito entre interlocutores, observando as intenções de reconfigurações dos conhecimentos que foram adquiridos nos estudos no STE-I-CH e manifestados nas FDs, mostrou um caminho possível de ações pedagógicas potenciais, de valorização de saberes multiculturais, existentes tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Entendemos que a união dos contos da tradição oral com as histórias contemporâneas constitui um manancial de linguagens culturais, que podem estar em funcionamento, e nós, Professoras e Professores, precisamos mergulhar nele, para mergulhar estudantes e quem mais desejar, e assim deixar fluir, juntos, as experiências sociais, as brincadeiras, a imaginação e a criação, promovendo habilidade de escuta e sequenciamento lógico dos fatos, ampliação do vocabulário, tudo isso envolto em ludicidade.

O diálogo estabelecido neste texto, em torno da CH, marca a narrativa em tempos presentes e pretéritos, em muitos lugares e sociedades. Sublinhamos as sociedades de tradição oral em África e em território brasileiro, considerando as sociedades, sem hierarquia, e mostrando, como ênfase, seu marco inicial ser a própria história da humanidade, com o intuito de preservação do que é essencial do humano, da humanidade. Essa é a perspectiva, de que esses valores e princípios se tornem perenes na Escola, sob a guarda de docentes sensíveis e responsáveis pelas rupturas que se fazem necessárias, particularmente, quanto à natureza do DP, dominante no âmbito da escola, visto como autoritário pelo fechamento da reversibilidade.

É importante dialogar com os pontos salutares da pesquisa, para mostrar os significados que ela representou para a minha formação. Ao desenvolver a pesquisa, na aproximação da metodologia de orientação dos *etnométodos* da etnografia, em estudos teóricos de Macedo (2015; 2009), consideramos os princípios defendidos nos pressupostos do autor, ao estabelecer o critério do “rigor outro” (MACEDO, 2009, p. 10) na pesquisa, no envolvimento de seres humanos, em especial, ao envolver docentes e futuros docentes.

Além disso, elencamos o desafiador itinerário metodológico de pesquisar a CH – a arte da presença e do encontro – no contexto do distanciamento social. Iniciamos o processo com uma grande preocupação em relação ao campo empírico: o encontro com o outro no contexto pandêmico, como promover a interação da CH para a investigação pretendida. Entendemos que os *etnométodos*, compreendidos no cuidado e estabelecidos na ética da pesquisa e sua

implicação social, foram fundamentais no apoio e auxílio para o desenvolvimento da pesquisa nessa circunstância.

Assim, forjamos caminhos pela rota da conectividade das tecnologias digitais, seguimos na resistência, e apresentamos os resultados da pesquisa desenvolvida nesta dissertação. Ao traçar o movimento circular dessa formação, sublinhamos dois momentos e espaços distintos, por eles darem tom e cores de uma ciranda ao giro formativo. Em outras palavras, ao realizar o procedimento metodológico da observação livre no STE-I-CH, no segundo semestre de 2021, em 15 encontros interativos, mantivemos o pressuposto poder de captação e precisão dos aspectos essenciais em torno da CH, apreendidos na interação das aulas virtuais, na *Microsoft Teams*, plataforma de ensino adotada pela UNEB, no surto pandêmico.

Essa reflexão partiu também dos estudos de Gil (1999), sobre a natureza sensorial da observação e o envolvimento do pesquisador no campo empírico, com relação aos pressupostos saberes da pesquisa. Assim, as aprendizagens foram mostradas através dos depoimentos dos colaboradores da pesquisa, após a análise em concepções da AD de filiação francesa, sendo dispositivo de análise das informações levantadas na pesquisa.

Vivenciar cada etapa da pesquisa nos possibilitou constatar que a mediação das atividades e a condução das aulas no STE-I-CH, realizadas pela professora, foram fundamentais para o envolvimento dos estudantes na descoberta de caminhos intencionais na constituição do/a professor/a contador/a de histórias. Somam-se a acolhida e diálogos que foram estabelecidos, constantemente, entre professora e estudantes nos grupos criados nas redes sociais e aplicativos, já citados anteriormente. Percebemos, nessa atitude, a implicação da presença na distância, mesmo na interatividade.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida no movimento que chamo de uma ciranda. Após a conclusão da observação no STE-I-CH, no grupo focal *online*, focamos interesse em identificar, nas FDs dos colaboradores/as da pesquisa, as revelações de sentidos atribuídos à contação de histórias na práxis docente, a partir dos estudos no STE-I-CH, para a circulação dos saberes produzidos na escuta e pronunciamento dos próprios discursos.

Ademais, os encontros que promovem interlocução entre sujeitos para construir saberes, sob meu ponto de vista, também promovem a troca de experiências, uma característica importante da formação docente. Assim, nas janelas remotas/virtuais da inventividade e expressividade dos encontros, foram revelados os sentidos atribuídos à CH para o enlace da formação e práxis docente, no grupo focal *online*, o segundo momento da investigação. Nesse

contexto, fomos inspirados pela sensibilidade poética da reinvenção, contida nos versos de Cecília Meireles (2001).

Esse procedimento metodológico, desenvolvido no processo formativo, me permitiu vivenciar a experiência de organizar cinco encontros para realizar o grupo focal *online* com oito estudantes do STE-I-CH, selecionados segundo o critério de conclusão da formação em 2021.2, e do aceite ao convite, enviado por e-mail, para participar como colaboradores da pesquisa, de forma voluntária. Assim, conforme a orientação de Gatti (2005), conduzi os encontros na sinergia das palavras de delicadeza de Roseana Murray (2014): Fonte, Tempo, Jardim e Horizonte, porque esses poemas trouxeram os significados das histórias de cada encontro. Essa experiência proporcionou autonomia desta pesquisadora, viabilizando na prática e teoria, os resultados da pesquisa.

O caminho percorrido nesta etapa da pesquisa, marcado, sobretudo, pela incerteza de desenvolver pesquisa com a CH e a formação docente no contexto da interatividade, foi desafiador e me fez buscar os caminhos possíveis para esse contexto. As estratégias de mergulhar em estudos que indicassem as rotas já trilhadas por outros pesquisadores direcionaram à modalidade do grupo focal *online*, sua organização e condução dos encontros, respaldada nos princípios defendidos por Gatti (2005) sobre a técnica para encontros presenciais.

Segundo meu ponto de vista, essa ação se desenrolou como alternativa, reinventada, na tela do computador (*notebook*), com o rigor da pesquisa qualitativa, pautada no compromisso profissional e na responsabilidade da educação social, porque, junto com a orientadora da pesquisa, buscamos os arranjos possíveis para ouvir e dialogar com os colaboradores da pesquisa, e promover a produção de discursos sobre a CH para a prática pedagógica, após a formação no STE-I-CH.

Percebi nesse movimento circulatório da pesquisa desenvolvida, intencionado para produzir efeitos entre interlocutores sobre as implicações da CH na formação, um caminho de reconfiguração dos conhecimentos no enlace da práxis docente. Essa constatação advém dos registros, considerados por mim, de composição do riquíssimo material produzido nas gravações em áudio do celular, posteriormente transcritos no cuidado com a fidedignidade das falas/discursos de cada colaborador/a da pesquisa.

Considerei o momento de reconfiguração das informações levantadas na pesquisa, após a definição dos critérios para a análise, fundada em respaldo teórico, outra etapa de promoção da criação imaginativa para a construção de um produto científico. Ao organizar tal produção,

mostrando a passagem de conhecimento nas FDs, desvelando os sentidos da CH para prática pedagógica, com evidências de abertura para pronunciamento mais crítico do DP na Escola atual, entendemos que houve a transformação do sujeito, apoiada no pensamento de Sánchez Vázquez (2007) em torno da práxis, da transformação através de uma produção.

A atenção do estudo foi na direção de um DP emancipador, porque almejamos “a verdadeira consagração da prática social”, adaptado de Foucault (1984), afirmado por Carlos Henrique Escobar (1984, p. 41-70): “e isso, em vários sentidos”.

Em meu ponto de vista, o estudo sobre a CH desenvolvido na pesquisa, enlaçado à reflexão em diálogos teóricos sobre a práxis docente e manifestado nos gestos de efeitos produzidos nas interlocuções e atitudes nos espaços formativos – STE-I-CH e grupo focal *online* – se constituiu numa posição discursiva crítica e pode contribuir na mediação do DP, no sentido da valorização das manifestações culturais.

Entendemos a CH figurada à mimese da vida, do cotidiano, provocada nas ações de aprendizagens, sempre dialógicas, de cidadania, através das trocas de experiências pessoais e sociais que nelas ocorrem, ocupando-se de uma formação que é imprescindível no processo escolar, tanto assim que está assegurada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: formar para a cidadania (OLIVEIRA, 2022).

Direcionamos o diálogo para a perspectiva da mudança de paradigma da educação na contemporaneidade, pois acreditamos que a CH pode ser feita na Escola e refletida na alegria, como postulou Paulo Freire, já que sem alegria não há esperança. Nessa direção, defendemos a CH para nutrir o imaginário, desenvolver a sensibilidade poética, fluir e construir uma memória textual e intertextual, a partir da qual se vai construir depois uma experiência de leitura escrita.

A ação de contar histórias é provocadora de muitos pensamentos, e nós, docentes, temos um desafio muito grande em nossas mãos, pois, além de saber ou fazer a ação de contar, faz-se necessário saber para que contar, e como esta ação de contar histórias é provocadora de outras ações. Isso requer um outro conhecimento reflexivo sobre práxis docente, por isso elaboramos a reflexão sobre essa temática na quarta seção. Ademais alimentamos uma expectativa de promover autonomia dos estudantes nas escolas, a partir de uma pedagogia nesta perspectiva, como postulou Freire (1996).

Neste estudo, nos propusemos a pesquisar a CH na formação e na práxis docente. Nessa perspectiva, percebemos que deveríamos esclarecer sobre o conceito de consciência, por ele atravessar este estudo e porque muitas vezes pode ser confundido como ingenuidade. Ao trazer a perspectiva da Análise de Discurso (AD), na concepção de Orlandi (1987), identificamos a

problematização que a teoria faz a este conceito, no sentido de saída da ingenuidade frente às representações simbólicas nos discursos proferidos socialmente, apresentados implícita e explicitamente na natureza autoritária. Avançamos no entendimento sobre o DP autoritário nas instituições de ensino.

Esse conceito de consciência foi discutido, com especial atenção, nas concepções de Freire (1979; 2011), Sánchez Vázquez (1977; 2007) e Gaddoti (1994; 2004), para, em diálogo teórico, apresentar a coerência do sentido compreendido do termo práxis com os objetivos do nosso estudo. Buscamos os significados da práxis criativa, porque ela se constitui na conscientização do processo de saída da ingenuidade, da tomada de consciência para a criticidade, através da reflexividade. E, por isso, esse termo práxis está no título da dissertação.

Esse entendimento foi fecundo, também, no esclarecimento acerca da contribuição do estudo para a formação docente, principalmente, para aqueles que atuam na educação básica, considerando a decisão do recorte do corpus que foi feito, porque buscou, através da CH, dar destaque à consciência de mudança de atitude na prática pedagógica e na mudança de atitude com relação à oralidade nos espaços de formação.

Percebo essa proposta de formação, apoiada nos estudos da AD, para afirmar que ela se constitui uma “propriedade discursiva”. (ORLANDI, 1987, p. 63). Essa afirmação parte das imagens mentais que ora elaboro em torno dessa teia, ou ciranda de formação – no desenvolvimento da pesquisa – e percebo a sua magnitude materializada, reconhecendo-a, sobretudo, nas interlocuções que foram estabelecidas entre estudantes de Pedagogia, docentes em formação, pesquisadora e docente do STE-I-CH, esta, também, contadora de histórias e orientadora deste estudo, em manutenção de constantes diálogos, no movimento circulatório para apreender, na teoria e na prática, os elementos de constituição do/a docente contador/a de histórias, além de saber o porquê de contar histórias na sala de aula.

Essa ação figurou, no meu entender, como uma ação de atenção, escuta e cuidado com o outro, na relação de retroalimentação, da Professora conosco, aprendentes, e vice-versa, porque todos aprendemos, no sentido da alteridade. Orlandi (1987, p. 90) nos diz que aprendemos ao reconhecer que as linguagens em funcionamento são ações sobre o mundo e colaboram para sujeitos construírem suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo em que organizam o mundo.

Esse pensamento da autora direcionou outra reflexão, relacionada à questão da escuta dos discursos dos docentes em formação e futuros docentes, no grupo focal *online*, que nos permitiu reconhecer, em suas hipóteses de ações e atitudes de práticas com a CH na sala de

aula, contribuições para novas formulações de reflexão e aprendizagens, ou seja, ratificando nosso pensamento, um exercício de troca de experiências.

Os resultados da investigação foram evidenciados nas atribuições de sentidos à CH, mostrados na passagem da FD, em palavras ou expressões que identificaram o conhecimento em torno do objeto de estudo como salutar nas FDs, e constatados na subseção 5.1.1, nos significados de mudanças nas aprendizagens de docentes e futuros docentes. Assim, ratifico, amparada nos estudos teóricos da AD, que os resultados da aprendizagem do STE-I-CH foram conferidos nos discursos produzidos na interlocução nos encontros do grupo focal *online*.

Ao considerar a AD, especificamente, com relação às FDs e à compreensão em torno do DP para o dispositivo de análise das informações levantadas na pesquisa, pude avançar a compreensão conceitual e enlaçar à discussão, em torno da CH, da práxis e da formação, as tipologias do discurso, para entendimento sobre o discurso autoritário e a Pedagogia (ORLANDI, 1987). A reflexão suscitada por esse estudo me fez perceber as possibilidades de circular no DP os sentidos da CH, fomentando princípios de educação.

Em minha percepção, as evidências demonstradas nas FDs, após serem analisadas, traduziram significados da práxis como um caminho inicial, em face ao desenvolvimento da CH na prática pedagógica. Isso vai além de uma ação didática e pontual com a CH na sala de aula. O privilégio dado a esta compreensão, sobretudo, parte do conhecimento e reflexão em torno dos princípios defendidos e priorizados na educação da contemporaneidade.

Os princípios de educação defendidos neste estudo foram demonstrados na intencionalidade da pesquisa, apresentados nas categorias estruturais desta dissertação, e utilizados nas seções e subseções. Organizamos o texto em uma polifonia de sentidos, cores, sabores e dissabores. Criamos os títulos anunciando os significados das seções e subseções, e acrescentamos à trama os elementos pré-textuais, marcando a multiplicidade de fios, do rigor acadêmico, mas, em especial, criando as cores do rigor para os princípios educativos, os quais podem circular no DP.

Exatamente para integrar a rede que promove o DP na perspectiva deste estudo é que essa pesquisa foi desenvolvida, pois construiu aprendizagens reflexivas em torno da formação e práxis docente, a partir da CH. Essa compreensão nos fez sublinhar pontos importantes, apreendidos no movimento de formação na pesquisa. Ao compreender elementos da constituição do/a contador/a de histórias em estudos no STE-I-CH, percebemos um discurso de reafirmação de pertencimento e identidade, que a CH pode promover no encontro com a ancestralidade. Aprendemos isso com Daniel Munduruku.

Outro aspecto da aprendizagem que podemos trazer foi a compreensão em torno da estrutura do conto ou história. Aprendemos sobre os elementos dos contos, com Nely Novaes Coelho, também, através da jornada do herói, com *Joseph Campbell*, e os arquétipos em *Carl Jung*. Estas são características importantes da contação, que, se apreendidas pelo contador de histórias, ele pode envolver o ouvinte. Além das características listadas, importante se faz a aprendizagem para a escuta sensível, de Barbier (1998), a qual vai além de ouvir a voz, pois está relacionada aos gestos, ao olhar e à imersão no diálogo.

Esses aspectos dizem sobre a relação imersiva na história a ser contada, ou seja, a necessidade de conhecimento em torno da performance para a CH, a qual passa pela experiência estética, corporal e cênica. Aprendemos com Paul Zumthor (2000), que performar a oralidade na CH se faz na convocação da voz performatizada, convocando o corpo, num movimento que convoca os textos sabidos de cor e memórias afetivas em torno deles.

Podemos conferir como aprendizagens, partindo de minha observação no STE-I-CH e nas anotações no diário de campo, as performances dos estudantes no final do curso, a preocupação estética e, principalmente, ética na escolha das histórias – dos contos – representadas nos temas, apresentando relação com as subjetividades, e as demonstrações dos posicionamentos críticos, a exemplo do repertório mostrado na listagem na segunda seção.


As histórias foram escolhidas por cada estudante, com o objetivo, a partir dela, de aprender os elementos essenciais para qualquer CH, por isso defendemos que o movimento dessa formação se constituiu na práxis, porque aprendemos além dos elementos de constituição da CH, aprendemos também o porquê de contar histórias na prática pedagógica. Ademais, aprendemos que a escolha de uma história ou conto enuncia implicações filosóficas, políticas, sociais e elementos subjetivos imbuídos nela, por isso entendemos que elas podem favorecer a criticidade, tanto para quem conta uma história como para o ouvinte.

Nessa reflexividade em torno do desencadeamento das etapas da pesquisa, podemos destacar dois primordiais elementos para o funcionamento do grupo focal *online*: a interação dialógica e constante no grupo do *WhatsApp*: Pesquisa Contação de Histórias e a cooperação e disponibilidade dos colaboradores em participar na pesquisa. Reitero agradecimento ao movimento formativo de identificação da passagem individual, das aprendizagens nas FDs, evidenciadas nos recortes de palavras e expressões utilizadas nos discursos dos/as colaboradores/as da pesquisa.

Vale também trazer outros pontos de manifestação de significados da aprendizagem, apresentados nas expressões em dizeres, imagens corporais e digitais, através de *emojis* e

emoticons, linguagem do ambiente virtual do contexto atual, pois este espaço favoreceu o desenvolvimento da pesquisa. As representações simbólicas de sentimentos, utilizadas nos *chats* das plataformas, foram percebidas em desenhos de coração e por mensagens digitadas.

Nessa direção, reproduzimos uma expressão explícita de agradecimento sobre o êxito das proposições/aulas do STE-I-CH para a aprendizagem em torno da CH, no trecho de uma mensagem de *chat*, destacada abaixo, digitada por uma estudante do curso, na última aula, em junho de 2022, no período de realização do tirocínio docente.

Quero agradecer a professora Rose e Joselice... foi um grande aprendizado estar esse semestre com vocês, existia uma Lxxxxxx antes da contação de história e outra Lxxxxx que aprendeu a importância da contação e de como posso inserir em minha vida... Vocês sempre foram generosas, obrigada!!!! 

(Diário virtual da pesquisadora, 2022)

Esse depoimento, além de expressar uma avaliação sobre o curso, sintetiza o que apresentamos aqui como deslocamento de FD, uma vez que a estudante deixa claro e marcado como houve mudança em sua formação, após o contato com a formação referida.

A experiência imersiva com o objeto de investigação me proporcionou avançar na reflexão conceitual teórica e metodológica da formação docente, além de vivenciar a alegria e prazer de perceber nos gestos, como o citado acima, os efeitos da aprendizagem, somados aos gestos identificados nos discursos proferidos no grupo focal *online*.

Ao realizar o tirocínio docente, em sessenta horas, em dois semestres, experienciei um rico momento de formação (docente), pois me permitiu aprender com o outro, perceber o movimento de estudo da CH e da formação docente em diferentes FDs, observando os pontos que foram valorizados pelos estudantes do STE-I-CH nas ações teóricas e práticas, e refletidos nos discursos de sentidos polissêmicos constituídos no grupo focal *online*.

Em meio às aprendizagens e à reflexão em torno da CH, no sentido da práxis, foi possível vivenciar na formação docente um currículo voltado ao estudo da oralidade, através da CH, com a intenção de constituir docentes contadores/as de histórias, sensibilizados a questionar o DP autoritário, de inculcação existente nas escolas.

Em relação a isso, ainda trago a reflexão em torno da opacidade dos sujeitos no mundo contemporâneo, outra concepção de Orlandi (1987, p. 16-23), relacionando-a ao processo de reprodução educacional, que dessensibiliza o sujeito e o torna detentor de um imaginário empobrecido. A estética, por conta disso, não conseguirá cumprir com seu papel de

mobilização, unificação e ampliação, porque não alcança o exercício de despertar o imaginário, como salienta a autora.

Neste estudo, percebi que uma formação docente que oportuniza o processo ensino-aprendizagem, na perspectiva do desenvolvimento das expressões criativas e críticas, tanto argumentativas como corporais, deve ir além, em busca de compreensão do ser situado e implicado na autoria, na pergunta, e buscar sentido para o ensinar, que se diferencia dos atos de inculcação, com discursos pedagógicos autoritários, em concordância com Orlandi (1987).

A pesquisa em voga nos relevou o potencial da CH e sua função, necessária à prática pedagógica, através dos estudos teóricos realizados, nos quais encontro apoio para a confirmação da minha concepção de docente do ensino fundamental e da educação infantil, gerada na observação e percepção de sentido das aprendizagens que foram significantes para os estudantes nesses espaços de formação. Ademais, nessa reflexão, trago a história Cama elástica dentro de uma parede, inventada por uma criança, como exemplo para contar histórias em sala de aula. Essa história foi extraída da discussão feita por Regina Machado, num encontro de educadores e contadores de histórias, disponível em vídeo²⁷:

Uma senhora estava com o neto de quatro anos. Eles estavam brincando e de repente, tof!! acabou a luz. Aí, ela falou, caiu a força. Em pouco tempo, uff, voltou a luz! A vó diz: a luz voltou, a força voltou. O neto parou e pensou, pensou e disse: quer dizer, se a força caiu e depois voltou, será que não tem uma cama elástica dentro da parede? (MACHADO, 2013, p. 18).

No meu ponto de vista, a expectativa gira em meio à realização da prática pedagógica, exercida na dedicação, no envolvimento com os estudos e a reflexão sobre a CH. Assim é o enlace em que acredito, para situar e criar a consciência de valor social do/a docente questionador/a do seu lugar e da busca primorosa da formação, sobretudo, na qualidade e responsabilidade de quem a oferece, a fim de saborear o conhecimento que a CH proporciona e poder ser fecundado na sementeira da sala de aula, contribuindo para a inventividade própria das crianças e de todos os estudantes.

Em conclusão, ratificamos nosso entendimento acerca da contribuição da pesquisa, consagrada nesta dissertação como verdadeira prática social, por promover conhecimentos refletidos em princípios e procedimentos éticos para a Educação. Essa proposta contribui para

²⁷ Vídeo – História “Cama elástica” contada por Regina Machado, em Encontro de Educadores e Contadores de Histórias, realizado em São Paulo em 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=djmjgO62trQ>

a circulação dos efeitos de sentidos da CH, na renovação das ideias já existentes, primando pelo estudo da práxis, como caminho primeiro para o desenvolvimento da prática pedagógica.

O estudo em torno da CH foi privilegiado nesta dissertação, por acreditar na relevância desse tema e nas suas implicações no âmbito pedagógico, além de benefícios sociais, ao difundir e visibilizar os resultados da pesquisa para a área da formação de Docentes – Professores/as. Este estudo está inserido no Grupo de Pesquisa e Estudos em Leitura de Contação de Histórias (GPELCH), na Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, do PPGEduc – UNEB, espaços de fomento da formação docente.

Finalizo, consciente do muito que contei e, em especial, na conscientização sobre a necessidade de continuidade da pesquisa, pois a considero o elo dessa corrente, para preencher a lacuna deixada pelos limites do isolamento social, os quais impossibilitaram a realização da investigação na Escola. Enfim, na perspectiva do contínuo formativo, através da observação participante, poder cirandar a CH na ação dos docentes, junto aos estudantes da educação básica, com a finalidade de enunciar o interesse e a utilidade da práxis docente no discurso pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Nelson; BALDANZA, Renata Francisco; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, v. 6, n. 1, p. 05-24, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jistm/a/7B4hf9XhN96G7RNdJ6kCSPx/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução Vinícius Nicastro Honeskol. Chapecó: Argos, 2009.
- BAHIA. Secretaria Estadual de Saúde, Governo do Estado da Bahia. **Boletim Informativo sobre o coronavírus-COVID-19**. Bahia, n. 69, 2020. Disponível em: www.saude.ba.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2020.
- BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, Joaquim (Coord). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.
- BEDRAN, Bia. Impressões de uma contadora de histórias – meu encontro com a arte narrativa. *In*: PRIETO, Benita (Org). **Contadores de histórias: um exercício para muitas vozes**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2011.
- BENJAMIN, Walter. **A arte de contar histórias**. (Org) Patrícia Lavelle. Tradução George Otte, Marcelo Backes e Patrícia Lavelle. São Paulo: Hedra, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3901371/mod_resource/content/1/B.aula9_complementar_O_narrador_BENJAMIN.pdf. Acesso em: ago. 2021.
- BERNAT, Isaac. **Encontros com o griot Sotigui Kouyaté**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da república, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 maio 2021.
- BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22, quinta-feira, 5 de julho de 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 11 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98191-res-2015&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 28 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno nº 05/2020, de 28 de abril de 2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192
Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno nº 2, de 10 de dezembro de 2020. **Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRKANITCH FILHO, Emílio. **Grupo Focal On-Line, Mídia de Divulgação Interativa, Sexualidade e Educação de Adolescentes.** 2012. 130f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96240>. Acesso em: 24 set. 2022.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar:** Pequenos segredos da narrativa. Cléo Busatto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI:** tradição e ciberespaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces.** Tradução Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix/ Pensamento, 1949.

COELHO, Betty. **Contar Histórias:** Uma Arte sem Idade. Maria Betty Coelho Silva. São Paulo: Ática, 1986.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **O Conto de Fadas:** símbolos, mitos, arquétipos. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

COLASANTI, Marina. **Longe como o meu querer.** São Paulo: Editora Ática, 1992.

COSTA, Edil Silva. **O contador de histórias tradicionais:** velhas e novas formas de narrar. Silva. In: Fábio Henrique Nunes Medeiros; Taiza Mara Rauen Moraes (Org). **Contações de histórias:** tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

DIAS, Claudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos.** João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 1-12, 2000. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/92532> Acesso em: 10 ago. 2022.

DUARTE, A. B. S. Grupo focal on-line e off-line como técnica da coleta de dados. **Informação & Sociedade: Estudos**. João Pessoa, v. 17, n.1, p. 75-85, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/view/66657>. Acesso em: 28 ago 2022.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2015.

FARIAS, Carlos Aldemir. Contar histórias é alimentar a humanidade da humanidade. *In*: PRIETO, Benita (Org.). **Contadores de histórias**: um exercício para muitas vozes. Rio de Janeiro: RJ. Prieto produções artísticas, 2011. 1. ed. cap. 2. p. 19-22.

FERRAZ, Anete. A ponte entre as histórias, as imagens e o cérebro. 2021. **Blog e coluna Bem Paraná**. Entrevista: Tina Demarche. 21/10/2021. Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/publicacao/colunas/eraumavez/a-ponte-entre-as-historias-as-imagens-e-o-cerebro/>. Acesso em dez. Dez. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/105640>. Acesso em: set. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docências: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812016000300534&lng=pt. Acesso em: set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 25. ed. 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. (Coleção questões da nossa época). 51. ed. v. 22. São Paulo: Cortez, 2011.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma visão do trabalho em andamento. *In*: Carlos Henrique Escobar (Org). **O dossier últimas entrevistas** (Org). Rio de Janeiro: Taurus, 1984, p. 41-70.

GADOTTI, MOACIR. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo, v.14, n. 2, p. 3-11. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/>. Acesso em Ago. de 2021.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Educação popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez/Edusp, 1994.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIRARDELLO, Gilka. **Uma clareira no bosque**. Contar Histórias na escola. Campinas, SP: Papirus, 2014.

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

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; CABRAL, Giovanna Rodrigues; NAVES, Ludmila Magalhães. **Reinvenção da arte de Contação de Histórias**. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021. E-book. Disponível em: <http://www.nucleoestudo.ufla.br/nelle/econthi/iii-econthi/programacao>. Acesso em: maio 2022.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p.178-189.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo. Contação de histórias. *In*: **Glossário Ceale**: Termos de Alfabetização, Leitura e escrita para educadores. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG: Belo Horizonte, 2014
Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/contacao-de-historias> . Acesso em: 25 set. 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMPÂTÉ BÁ, Amadou. **História geral da África, I**: Metodologia e pré-história da África. Editado por Joseph Ki -Zerbo. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 992.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Trad. Maria Luíza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo, SP: Companhia da Letras, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Cmpinas, SP. n.19, p. 20-31. jan./abr. 2002.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 20 out 2021.

LIMA, Francisco Assis de Sousa. **Conto Popular e Comunidade Narrativa**. 2. ed. Recife: Editora Massangana, 2005. 298. p

LUCKESI, Cipriano. Heteroavaliação, auto-avaliação e avaliação por opinião: cuidados metodológicos necessários. **Blog Luckesi – avaliação em educação**, Salvador-BA, 2012
Disponível em: <http://luckesi.blogspot.com/2016/07/110-heteroavaliacao-auto-avaliacao-e.html>. Acesso em: nov. 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a Experiência: Compreender/Mediar Saberes e Experiências**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

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

MACHADO, Regina. **Encontro de Educadores e Contadores de Histórias**. 2013. (11m46s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=djmjgO62trQ>. Acesso em: 20 maio de 2022.

MACHADO, Vanda. **Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica – as crianças do Opô Afonjá**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2002.

MAYORAL, María Rosa Palazón. **A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez**. En publicacion. A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715081602/cap13.pdf>. Acesso em: fev. 2023.

MARCUSCHI, Beth. Oralidade. *In: Glossário Ceale*. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG: Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/oralidade>. Acesso em: 14 dez. 2022.

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

MEIRELES, Cecília. **Poesias Completas**. Antônio Carlos Secchin (Org). 2 v. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro -RJ. n. 23, p. 156-168, ago. 2003.

MOTA, Luciene Freitas. **Mulheres que educam: experiência de contadoras de histórias**. 2017. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23596>. Acesso em: out. 2022.

MUNDURUKU. **O Banquete dos Deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira**. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

MUNDURUKU. A história de uma vez: um olhar sobre o contador de histórias indígena. *In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taíza Mara Rauen. Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015a.

MUNDURUKU. Contar histórias e tradição indígena. *In*: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; VEIGA, Maurício Biscaia; MORAES, Taíza Mara Rauen. (org). **Contar histórias: uns passarão e outros passarinho**. Joinville-SC: Ed. Univille, 2015. p. 116-129.

MURRAY, Roseana. **Manual da delicadeza de A a Z**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2014.
NÓVOA, Antônio. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, 1991. v. 4, n. 1, p. 63-76. Portugal: Universidade de Aveiro. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100006. Acesso em: jul. 2021.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. **A leitura-estar-no-mundo e a constituição do sujeito-leitor**. 2013. 158f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de; ARAPIRACA, Mary de Andrade (Org). **Contar histórias em espaços formais e informais de aprendizagem**. Salvador: EDUFBA, 2019.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. Formação para a contação de histórias. *In*: Maria Cecília de Paula Silva (Org). **Educação, sociedade e práxis pedagógicas: proposições científicas na área da educação**. Salvador: EDUFBA, 2020. 1. ed. Cap. 4. p. 201-217

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. Enleituramento, um conceito que bem poderia ser Freireano *In*: **II Congresso Internacional Paulo Freire**. 2018, DOI: 10.17648/paulofreire-2018-89495. Disponível em: <https://proceedings.science/freire-globalconference-2018/papers/enleituramento%2C-um-conceito-que-bem-poderia-ser-freireano>. Acesso em: 23 abr. 2021a.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. **Seminários Temáticos de Educação I: Contação de Histórias (ED0714)**. Programa de Curso do Departamento de Educação. DEDC Campus I. Curso de Pedagogia. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA. 2021.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. Guia de Contação de Histórias. **Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)**, no âmbito do Projeto 914BRZ1094.5, sob o contrato nº 2933/2021. 2021. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/biblioteca-da-alfabetizacao>. Acesso em: 27 dez. 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 8. Ed. Campinas: Pontes, v. 27. n. 53. 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A Linguagem e seu Funcionamento: as Formas do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia**. Campinas, SP, Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **Revista Latinoamericana de Estudos do Discurso**. v. 16. n. 2, p. 68-80, jan. 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/33239>. Acesso em: fev. 2022.

ORLANDI, Eni. Entrevista: **Abralin**. 2019. (1h21m13s). Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=Entrevista+com+Eni+Orlandi. Acesso em: ago. de 2022.

PEREIRA, Edimilson de Almeida; ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Os comedores de palavras**. 1. ed. Belo Horizonte: Edições Mazza, 2003.

PEREIRA, Joilda Albuquerque dos Santos. A mediação da leitura literária no Projeto Leitura Com: “infinito novelo de tantas tramas e cores”. 2016. 176f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016,

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. v. 22, n. 2, cap. 3, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores. Saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Acesso em: ago. 2022.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder: Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: maio de 2021.

RIBAS, João Francisco Magno; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho de professores na escola como práxis pedagógica. **Revista de educação Física UFRGS**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 125-143, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/40235>. Acesso em: 10 jan. 2023.

RIBEIRO, Kelly Cristine. O contador de histórias tradicional: Memória e esquecimento. VI ENECULT – ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 6, 2010. Salvador. **Anais** [...]. Salvador: UFBA, 2010
Disponível em: <http://www.vienecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload/24577.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2021.

RIBEIRO, Kelly Cristine. **Contaço de histórias: seguindo o curso das águas**. 2022. 198f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/21270>. Acesso em: set. 2022.

SANT’ANNA, Affonso Romano. Contaço de Estórias: vida e realidade. *In* PRIETO, Benita (Org). **Contadores de histórias: um exercício para muitas vozes**. Rio de Janeiro: RJ. Prieto produções artísticas, 2011. 1. ed. cap. 1, p. 13-18.

SANTOS, Andréia de Araújo; OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. Contação de Histórias: algumas considerações sobre suas concepções. **Revista OLHARES**, São Paulo, Guarulhos v. 9, n. 2, p. 159-175, agosto 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11124>. Acesso março 2021.

SANTOS, Luciene Souza. **A Emília que mora em cada um de nós: a constituição do professor-contador de histórias** / Luciene Souza Santos. 2013. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17306>. Acesso em: 10 out. 2021.

SANTOS, Luciene Souza; APOEMA, Keu; ARAPIRACA, Mary de Andrade. **A contação de histórias: seguindo o curso de suas águas**. Feira de Santana-Ba: UEFS Editora, 2018.

SANTOS, Patrícia Ferreira dos. Identidade profissional docente: **diálogos com/entre professores de matemática da EJA Ensino Médio**. Dissertação. 2018. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2018.

SIQUEIRA, Giuliano Tierno de. **Reinvenção da arte de Contação de Histórias**. (Org) GOULAR, T Ilsa do Carmo Vieira; CABRAL, Giovanna Rodrigues; NAVES, Ludmila Magalhães. Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021. Disponível em: <http://www.nucleoestudo.ufla.br/nelle/publicacoes/livros> . Acesso junho de 2021

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

VÀZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução Luiz F. Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VÀZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: CLACSO, Consejo Latino Americano de Ciências Sociales, 2007.

YUNES, Eliana. **Entrevista Patrícia Lavelle**. Tradutora de Walter Benjamin - Desbravando: “O Narrador”. (32m04s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nF1OvHkJKsA>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, eitura**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich . 2 ed. São Paulo: UDUC, 2000.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de condução do Grupo Focal *Online*

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

ROTEIRO DE CONDUÇÃO DO GRUPO FOCAL *ONLINE*

Pesquisadora: Joselice de Cássia Carneiro Magalhães – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade e participante do Grupo de Pesquisa em Estudos e Leitura de Contação de Histórias (GPELCH).

Informações gerais:

Roteiro de orientação e condução dos encontros do grupo focal *online*, realizados com Estudantes de Pedagogia e docentes, estudantes do STE-I-CH. As perguntas foram utilizadas em cinco encontros. A 1ª, em 10/12/2021, às 16h. As perguntas 2, 3 e 4, em 07/04/2022, às 19h30min. Perguntas 5 e 6, em 28/04/2022, às 19h. E 7, em 05/ e 06/05/2022, às 20h pela plataforma *Google Meet*.

PERGUNTAS:

1. O que você define como importante na palavra do contador de histórias?
2. Qual sua percepção da Contação de Histórias nos processos de ensino-aprendizagem?
3. Em sua prática docente com a Contação de Histórias, quais reações (sensações) você percebe nos alunos? Mencione uma experiência nesse sentido.
4. Qual sua percepção da Contação de Histórias depois do curso Seminário Temático de Educação I: Contação de Histórias? O que marca sua percepção sobre a formação?
5. Como você percebe sua formação com o trabalho pedagógico focado na Contação de Histórias?
6. Como identificar formas e intencionalidades de apropriação da força da palavra do contador de histórias para a constituição do/a professor/a contador/a de histórias.
7. Como a formação docente pode proporcionar práticas pedagógicas com a oralidade e de que modo a Contação de Histórias pode contribuir na sala de aula?

APÊNDICE B – Cronograma dos encontros do Grupo Focal *Online*

DATAS	HORÁRIOS	PLATAFORMA
10/12/2021	16 h	<i>Google Meet</i>
07/04/2022	19h30min	<i>Google Meet</i>
28/04/2022	19h	<i>Google Meet</i>
05/05/2022	20h	<i>Google Meet</i>
06/05/2022	20h	<i>Google Meet</i>

APÊNDICE C – Questionário socioformativo para estudantes de Pedagogia e docentes, estudantes do STE-I-CH, na UNEB – *Campus I*



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



QUESTIONÁRIO SOCIOFORMATIVO

Este questionário tem o objetivo exclusivo de coletar dados socioformativos dos(as) professor(es) e estudantes matriculados no Curso/Seminários Temáticos de Educação I: Contação de Histórias (ED0714), componente curricular do curso de Pedagogia da UNEB, no Campus I, dos participantes e colaboradores/as da pesquisa: A contação de histórias e o enlace formativo para a práxis docente, da mestrandia Joselice de Cássia Carneiro Magalhães. A finalidade deste dispositivo é levantar informações como dados da investigação.

As informações levantadas são sigilosas e serão tratadas como informações para a construção do relatório final da investigação.

I. IDENTIFICAÇÃO

1. Onde você reside atualmente? Informar município e Estado. _____
2. Sexo:
() Masculino () Feminino
3. Estado civil:
() casado(a) () solteiro(a) () viúvo(a) () separado(a) () divorciado(a) () união estável
4. Onde você nasceu? Informar município e estado. _____
5. Procedência:
() Zona urbana () Zona rural
6. Qual é a sua cor ou etnia?
() Preta () Parda () Branca () Amarela () Indígena () Não desejo declarar
7. Possui filhos? () Não () Sim, quantos? _____
8. Portador de algum tipo de necessidade especial:
() Não () Sim, qual? _____

II. INFORMAÇÕES ESCOLARES

9. Ano em que você concluiu o Ensino Médio? _____
10. Em que período você cursou o Ensino Médio?

Todo no diurno Todo no noturno Maior parte diurno Maior parte noturno

11. Em que tipo de estabelecimento você cursou o Ensino Médio?

- Todo na escola pública
- Todo na escola particular
- Maior parte na escola pública
- Maior parte na escola particular

12. Que modalidade de Ensino Médio (segundo grau) você concluiu?

- Científico ou Formação Geral
- Técnico ou profissionalizante
- Magistério
- Supletivo

13. Você foi aprovado, está cursando ou já concluiu algum curso superior?

- Não
- Fui aprovado, mas não cursei
- Estou cursando um presencial
- Estou cursando um a distância
- Já concluí

14. Sobre a questão anterior, o curso foi bacharelado ou licenciatura?

- Respondi não na pergunta anterior
- Licenciatura
- Bacharelado

15. Qual foi o curso?

- Respondi não na pergunta anterior Biologia Física Química Matemática
- Pedagogia História Filosofia Geografia Letras Educação Física
- Ciências Sociais Outro das Ciências humanas Outro das Ciências biológicas
- Outro das Ciências exatas

16. Assinale uma única alternativa com o principal motivo que o(a) levou a escolher o curso no qual está matriculado na UNEB.

- Mercado de trabalho garantido
- Pouca exigência e fácil conclusão
- Afinidade pessoal, vocação, realização pessoal
- O curso que eu queria não está disponível onde moro
- Boa remuneração da profissão
- Dificuldade de aprovação no Enem para o curso que gostaria, de fato, de realizar
- Já atuo na profissão e necessito do diploma
- Importante para o desenvolvimento do país
- Outro.

17. O que você espera obter em um curso superior?

- Aumento de conhecimento e cultura geral.
- Diploma de nível superior.
- Consciência crítica que possibilite a interação na sociedade.
- Formação profissional teórica voltada para o futuro emprego.

- Nível superior para melhorar a atividade que já desenvolvo.
- Formação teórica voltada para o ensino e a pesquisa.
- Melhorar o salário
- Outro motivo

18. Qual o principal motivo que levou você a optar pela disciplina Seminários Temáticos de Educação I: Contação de Histórias (ED0714), regular do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – Campus I?

19. Grau de escolaridade do pai ou responsável por sua criação:

- Não alfabetizado
- Alfabetizado
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Superior incompleto
- Superior completo

20. Grau de escolaridade da mãe ou responsável por sua criação:

- Não alfabetizada
- Alfabetizada
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Superior incompleto
- Superior completo

III. INFORMAÇÕES SOCIOCULTURAIS

Marque o seu investimento na cultura e no entretenimento:

21. Quantos livros não didáticos lê por ano? _____

22. Lê jornal durante a semana? Não Sim

23. Lê revista durante a semana? Não Sim

24. Com qual frequência escuta e lê histórias?

- Diariamente
- Semanalmente
- Mensalmente

25. Quais histórias você gosta de ouvir ou contar? Por quê?

Tradição Oral Contemporâneas _____

26. Assiste a filmes em casa? não sempre de vez em quando

27. Além dos estudos e do trabalho, com quais atividades você mais ocupa seu tempo?

Leitura Música Contação de histórias Teatro Dança Artesanato Pintura Cinema Vídeo Passeios Esportes Religião Outros

IV. INFORMAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

As questões abaixo devem ser respondidas apenas por quem já é professor

28. Você é ou foi professor? () Não () Sim
29. Durante quanto tempo atua ou atuou como professor?
 () até 1 ano () acima de 1 até 5 anos () acima de 5 até 10 anos () acima de 11 até 15 anos
 () acima de 16 até 20 anos () acima de 21 até 25 anos () acima de 26 até 30 anos () acima de 31 até 35 anos () acima de 36 até 40 anos () mais de 40 anos
30. Nos últimos 3 anos você tem lecionado em qual nível de ensino?
 () Educação Infantil
 () Ensino fundamental I [(1º a 5º)]
 () Ensino fundamental II (6º a 9º)
 () Ensino fundamental I e Ensino fundamental II
 () Ensino médio
 () Apenas no ensino médio
 () Ensino Superior.
31. Em quantas escolas você trabalha?
32. Qual a sua carga horária semanal de trabalho?
33. As escolas em que trabalha são: (marque todas as opções nas quais você se enquadra)
 () Municipais () Estaduais () Federais () Particulares
34. Qual o seu regime de trabalho nas escolas? [marque todas as opções nas quais você se enquadra] () Temporário () Efetivo
35. Como você teve contato com a contação de histórias em sua vida? Qual pessoa teve influência na apreciação dessa prática da oralidade?
 () Pai
 () Mãe
 () Avós. Qual _____
 () Tios.
 () Professor(a)
 () Vizinho
 () Outros _____
36. Como você vê a contação de histórias relacionada à prática docente?
 () Entretenimento
 () Desenvolver a leitura e escrita
 () Possibilidade de prática pedagógica. Quais? _____
37. Contar, mediar e ler histórias. Qual a diferença? _____
38. Em sua prática docente com a contação de histórias, você já se perguntou o que contar, como contar, como fazer o repertório de histórias?
 () Planejamento com antecedência
 () Preparo as histórias de acordo a modalidade: contação, leitura ou mediação
 () Improviso na hora
 () Escolho de acordo com os conteúdos semanais
 () Utilizo instrumentos para acompanhar
 () Utilizo apenas os livros disponíveis na escola.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos, de acordo com a resolução - nº466/2012 e resolução 510/2016

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do (a) Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: () _____

II. DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E O ENLACE FORMATIVO PARA A PRÁXIS DOCENTE.

2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: JOSELICE DE CÁSSIA CARNEIRO MAGALHÃES. PEDAGOGA, PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

3. ORIENTADORA: PROFESSORA PÓS DR^a ROSEMARY LAPA DE OLIVEIRA

III. EXPLICAÇÕES DA PESQUISADORA AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: “**A contação de histórias e o enlace formativo para a práxis docente**”, de responsabilidade da pesquisadora Joselice de Cássia Carneiro Magalhães, mestranda do curso de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo geral compreender percepções de professores sobre a contação de histórias e como ela reverbera

em suas práticas pedagógicas e formativas. Já como específicos: Identificar formas e intencionalidades de apropriação da força da palavra do contador de histórias para a constituição do(a) professor(a)/contador(a) de histórias. Reconhecer, por meio das percepções dos docentes, as possibilidades de aproximação das práticas pedagógicas com a contação de histórias. Explorar a percepção dos(as) professores(as) sobre a contação de histórias e sua relação com a prática pedagógica, a partir dos seus relatos, pela análise do discurso.

Acredito que o desenvolvimento dessa investigação poderá trazer benefícios para a formação docente e implicação no âmbito escolar, uma vez que o trabalho pedagógico com contação de histórias, como prática pedagógica, é um dos meios para o tensionamento dos processos de ensino-aprendizagem, como sentido de formação humana, produtora de autonomia, no sentido freireano, que se afasta de estruturas epistêmicas das práticas docentes que são reprodutoras das representações hegemônicas e colonialistas. Nesse sentido, busca aproximar-se e produzir concepções da contação de histórias para ativamente estar abertas para a práxis pedagógica. Assim, potencializando atuações pedagógicas vitais, no sentido do respeito à diversidade e à valorização das culturas plurais, busca promover emancipação e autonomia no sentido crítico.

Acredito também que outro benefício proporcionado pela investigação será o conhecimento, para desenvolver aulas interventivas, com a oralidade e a criação das imagens mentais, aspectos da contação de histórias. Conhecer as formas de mediação da contação de histórias, com o propósito de desenvolver uma prática formativa e pedagógica para a sala de aula dos docentes da educação básica/estudantes de pedagogia pesquisados, possibilitando que os mesmos transformem as suas percepções sobre a contação de histórias de modo crítico e criativo. Importa mencionar que esse conhecimento acerca da mediação da contação de histórias tem relação com a produção de informações dessa investigação, no entanto, trata-se de um meio de observação livre e participante, que conduzirá os dispositivos da etapa de produção das informações da investigação, diretamente ligada à formação docente dos docentes colaboradores.

Caso aceite, o(a) senhor(a) irá participar de conversa ou entrevista no grupo focal. As conversas dos relatos das percepções serão gravadas em áudio, com a finalidade estritamente de fazer a descrição desses relatos, posteriormente, durante a etapa de análise e construção das interpretações dos dados da pesquisa. Além disso, serão realizadas anotações no diário de campo da pesquisadora. Essa conversa está prevista para ser realizada em encontro desenvolvido pela pesquisadora Joselice de Cássia Carneiro Magalhães, mestranda do

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

Importa esclarecer que a utilização dos dados, em áudio e escritos, será única e exclusivamente para execução da presente pesquisa. Os resultados serão divulgados de forma anônima. Os áudios das conversas com os colaboradores, referidos acima, arquivados digitalmente, assim como os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido serão guardados no banco de dados Centro de Documentação e Informação (CDI) Luiz Henrique Tavares ou do Saber Aberto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, pelo período de 05 (cinco) anos, sob a responsabilidade do/a Pesquisador/a **Joselice de Cássia Carneiro Magalhães**. Após este período, os dados serão destruídos e/ou deletados.

Ao expor histórias de formação/vida com a contação de histórias, o(a) senhor(a) poderá sentir emoções, como ansiedade, saudosismo, que podem provocar choro por relembrar e relatar suas memórias, percepções, vivências. São riscos que a pesquisa, dessa natureza qualitativa, pode causar, como emoções e sentimentos emergidos durante o momento das conversas. Nesse sentido, me comprometo a conduzir as conversas/entrevistas, desenvolvendo a escuta sensível e atenciosa, uso cauteloso com os tempos e espaços dos sujeitos envolvidos. Estabelecendo atitudes de equilíbrio e respeito frente às suas emoções, garantia do tempo, atenção necessária, possibilitando momento de conhecimento, ocorrendo de forma crítica, autorreflexiva e consciente. Ademais, garantimos que os achados da investigação não serão utilizados em prejuízo das pessoas e/ou da instituição investigada, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, em acordo com a resolução nº 466/2012. Para execução da pesquisa, não tem risco físico.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o(a) senhor(a) não será identificado(a). Caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa em participar da pesquisa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e, caso queira, poderá entrar em contato também com a professora orientadora ou com o Comitê de Ética da instituição. Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, o(a) senhor(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado(a) por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo, onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

Joselice de Cássia Carneiro Magalhães (Responsável pela pesquisa). – Mestranda no PPGEduc (UNEB) - Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Prédio de Pós-Graduação - 1º Andar, Avenida Silveira Martins, 2555 Cabula, Salvador, Bahia, Brasil - CEP: 41.195-001. Celular: (71) 98511.7443. E-mail: jcassiacm2@gmail.com

Rosemary Lapa de Oliveira (Orientadora) – PPGEduc (UNEB) - Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Prédio de Pós-Graduação - 1º Andar, Avenida Silveira Martins, 2555 Cabula, Salvador, Bahia, Brasil - CEP: 41.195-001. Telefones: (71) 3117-2399

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br.

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF.

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIMENTO

Após ter sido devidamente esclarecido(a) pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios e riscos de minha participação na pesquisa **“A contação de histórias e o enlace formativo para a práxis docente”**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar, sob livre e espontânea vontade, como voluntário(a), e consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos, artigos científicos e livros, desde que a minha identificação não seja realizada, e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada à pesquisadora e outra via a mim.

Salvador – BA, ____ de _____ 2021.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

APÊDICE E – Quadro com as atribuições de sentidos à CH produzidos pelos discursos dos estudantes de Pedagogia da UNEB e docentes, estudantes do STE-I-CH, colaboradores da pesquisa, em encontros de Grupo Focal *Online*.

Quadro 4 - Atribuições de sentidos à Contação de Histórias produzidos pelos discursos dos estudantes de Pedagogia da UNEB e docentes, estudantes do STE-I-CH, colaboradores/as da pesquisa.

O QUE VOCÊ DEFINE COMO IMPORTANTE NA PALAVRA DO CONTADOR DE HISTÓRIAS? (Depoimento colhido em gravador de celular <i>smartphone</i> da pesquisadora, em 10/12/2021, às 16 horas)	
Nomes	Respostas
Contadora de histórias Girardello (Profª do Ensino Fundamental)	Em nossa vida, desde criança, nós ouvimos histórias e contamos histórias, né? Então, eu acho que, quando a gente parte para a CH dentro da nossa formação docente, é algo que pode subsidiar, é uma forma de chegar até os nossos estudantes, de uma maneira mais próxima, e permitir também que eles tenham a oportunidade de pensar sobre aquela histórias, refletir sobre elas, criar o cenário mental sobre as histórias que são contadas, por que aquela história que, primeiro, eu concordo com a colega que falou, a história precisa, é, o contador de histórias, ele precisa gostar dessa história, então ele precisa se sentir tocado por essa história, porque se não, não vai atingir de nenhuma maneira. Então, assim, esse ponto é importante pra gente refletir que muitas vezes a CH acontece de uma maneira mecânica e do tipo automática, assim, vou contar uma história aqui... e quando a gente parte pra questão de formação docente, seria a importância da gente pensar sobre a CH, pensar no seu sentido geral, não só uma história pra entreter, por exemplo, mas, assim ter um objetivo com aquela história, pensar no que é que a gente enquanto docente, né, está propondo com aquela história. E pra que aconteça isso, nós precisamos conhecer não só a história, mas também qual é a intenção, o que é a CH, então eu acho importante a todo docente ter uma formação em que a CH esteja presente.
Contadora de histórias Matos (profª da Educação Infantil)	A palavra determina exatamente a forma de comunicação em que você pretende expressar uma narrativa, a palavra tem o poder de encantar, hipnotizar a pessoa que ouve, é através da palavra que conseguimos alcançar nossos objetivos na hora de contar histórias, que é levar a narrativa contada através da linguagem oral.
Contadora de histórias Apoema (Profª da Educação Fundamental)	Na palavra do contador de história é justamente essa possibilidade, dessa encantatória, de trazer os ouvintes pra dentro da história, que possa imaginar essa história. Então, eu acho que essa imaginação, esse encantamento, esse fetiche da história torna o contador muito importante, né, aquela parte dos silêncios, da pausa, do mistério, das curiosidades que surgirem a partir da história, então, eu acredito que é mais um movimento que acontece quando o contador percebe a

	importância dessa voz, né? dessa voz, dessa oratória.
<p>QUAL SUA PERCEPÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM?</p> <p>(Depoimento colhido em gravador de celular <i>smartphone</i> da pesquisadora, em 07/04/2022, às 19h30min).</p>	
<p>Contadora de Histórias Betty Coelho (prof^a da Educação Infantil)</p>	<p>A contação de Histórias, porque a história permite que a criança entre no campo da imaginação, se veja no lugar dos personagens e conseqüentemente consiga se enxergar resolvendo os conflitos, assim como os personagens conseguem resolver, e por muitas vezes as próprias crianças criam ideias e resolução de problemas a partir dos conflitos que são descritos nas histórias.</p> <p>Existem inúmeras formas de trabalhar os projetos e conteúdos pedagógicos contidos dentro das histórias, podemos escolher histórias que falem sobre diversos assuntos e através da contação e da realização de atividades que serão oriundas da história contada, a criança será capaz de compreender o assunto dado de forma mais fácil. A história pode ser lida, pode ser dramatizada com objetos de fantoches, a história pode ser cantada com músicas, a história também pode ser teatral com personagens e ambientes preparados por quem vai contar as histórias, as histórias podem ser transmitidas por meio de mímica, as histórias podem ser escritas e descritas em grupo ou individualmente, podem ser fragmentadas, podem ser contadas de diversas formas.</p> <p>As histórias estão contidas no meu planejamento semanal, pelo menos duas vezes na semana, com a intenção de trabalhar conteúdos trazidos pela história, mas todos os dias as crianças têm contato com livros de histórias, os quais elas pedem para que os adultos contem e reproduzam as histórias que fazemos quase todos os dias a pedido das crianças. Desenvolver o hábito pela leitura, desenvolver o hábito de ouvir e contar histórias, desenvolver o hábito de sequência lógica de fatos, desenvolver a fala e oralidade, promover ações de leitura e escrita, promover situações e troca de atividades em grupo, possibilitar encontros para contações de histórias, peças teatrais, e musicais. Desenvolver o raciocínio lógico para escrita e leitura e também matemático, aprender que a escrita tem regras e métodos que é feita da esquerda para direita, ter mais contato com a linguagem oral e escrita, manter contato com vocabulário e novas palavras, desenvolver a inteligência e o intelecto. Etc.</p>
<p>Contadora de histórias Girardello (prof^a do Ensino Fundamental)</p>	<p>É isso que eu ia falar também, da menina que precisava de algo concreto, acreditamos ser pela falta de estar constantemente nesse processo de abstração da CH, né? usar a criatividade, e nas escolas a gente tem visto isso, cada vez mais forte, principalmente, nesse retorno da pandemia, do remoto, essa grande dificuldade dessas crianças, não só das crianças, eu trabalho com acompanhamento de crianças atípicas no fundamental, tenho contato com os pré-adolescentes e digo a você,</p>

	<p>que inclusive os pré-adolescentes com muita dificuldade de utilizar essa nossa ferramenta tão incrível que é a mente. A criatividade, em abstrações, em fazer simples conexões lógicas, ou sociais, eles têm apresentado grandes dificuldades em questões de lidar com regras, lidar com coisas básicas de educação, então, precisamos nos unir, como educadores, com certeza, porque eles são o futuro, verdadeiramente, do nosso país e do mundo. E aí, como é que faz, né? porque tudo ao nosso redor a gente precisa [pausa curta] sempre necessitou, e cada vez mais com as tecnologias, o mercado de trabalho exige essa capacidade de abstração, hoje em dia você faz um currículo, você vai numa entrevista de emprego, não é mais aquela coisa de assiduidade, eles querem saber o quanto você é criativo. Esse processo que vem com a pandemia, na verdade vem bem antes, eu diria conformidade da educação e porque essa parte da tecnologia, dos brinquedos, o que eu antes fazia com uma caixa de papelão, a imaginação era foguete, era barco, era tudo, os meus sobrinhos olham e dizem, eu não quero brincar com isso, eu fiquei impactada quando eu percebi que eles não sabiam brincar com uma caixa, porque não era um carrinho com a luzinha do motor, né? Então a gente tem que tomar cuidado com isso, porque assim como dizem que é um avanço, é tecnológico, e o avanço da humanidade, do intelecto como é que faz? Né? Então a contação de histórias pode ser uma arma muito valiosa na construção disso aí, principalmente, nas escolas, que é o nosso caminho, aí, mais de foco.</p>
<p>Contador de História Hampatê-Bá (Estudante concluinte de Pedagogia)</p>	<p>Como as pessoas colocaram nos relatos, a cada aula, a cada encontro, a professora perguntou, ah, porque você escolheu essa história (coloca ênfase na fala). Por que você se identifica, quem é que você acha que está dentro da história, aqueles arquétipos, a jornada do herói [pausa curta] isso pra mim só casou, ampliou minha concepção de CH, da necessidade que ela tem, não só apenas como eu pensava antes de fazer a disciplina, né? Ah, uma ferramenta pedagógica que pode, de certa forma, ter aquele espaço entre uma atividade e outra que o professor tenha, mas ela pode ser organizada para se colocar dentro de uma construção de uma aula com um viés, claro que não ser só aquela questão de um viés apenas ou só [pausa curta] uma história, como algumas pessoas contam histórias na intenção de trazer essa mensagem [pausa curta] vou falar sobre educação ambiental, pronto, vou trazer essa história [pausa curta]. Não, não só isso, mas de uma forma que ao contar essa história, pegar ali numa roda e trazer pro debate com meu aluno, né? Aí eu falei sobre [pausa curta] de certa forma, o histórico trouxe uma conotação de um aconteceu, uma situação referente ao Lobo Mau, por exemplo, aí, a criança pode pensar quem é o Lobo Mau na família dele a partir de uma leitura que ele não fala, não reage ou não se coloca, mas a expressão da identificação que ele teve pode identificar alguma questão familiar, ou abuso em casa, agressão, enfim, pra mim a CH, ela passou a ter várias possibilidades pedagógicas, além das possibilidades pedagógicas, ela passou a ser uma forma de tratar e de conhecer a si mesmo, né? aquela velha</p>

	<p>história [pausa curta] o educador precisa sempre: “conhece-te a ti mesmo”, conhecer quais são as suas dificuldades, as suas realidades. E as possibilidades enquanto pessoa, para depois ele poder traduzir isso em ensinamento e, conhecendo o seu alunado, e essa prática, eu acho que CH no viés que a professora trouxe no curso me trouxe ainda mais essa questão.</p>
<p>EM SUA PRÁTICA DOCENTE COM A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS QUAIS REAÇÕES (SENSAÇÕES) VOCÊ PERCEBE NOS ALUNOS? MENCIONE UMA EXPERIÊNCIA NESSE SENTIDO?</p> <p>(Depoimento colhido em gravador de celular <i>smartphone</i> da pesquisadora, em 07/04/2022, às 19h30min).</p>	
<p>Contadora de histórias Matos (prof^a da Educação Infantil e Ensino Fundamental)</p>	<p>Eu sempre uso CH com meus alunos. Como eu ensino turma de Educação Infantil e primeiro ano, é uma forma de chamar atenção, de interagir com eles, de trabalhar diversos assuntos, de tá fazendo algo diferente na dinâmica da sala de aula. Aí, esse ano, eu separei, né, no meu planejamento, sempre tem dois dias de CH fixos, que é na quarta-feira e na sexta-feira. E, aí, fora esses dois dias fixos, sempre que, assim, terminou atividade, eles estão brincando, eles pedem, aí, eu conto histórias. E, assim, não só na contação de história, mas na questão da aula, o corporal, a linguagem corporal, éééé pra tá passando os assuntos pra eles, a CH me ajudou muito nessa questão, e aí assim, eu uso a CH para trabalhar também vários assuntos, né? Tem os paradidáticos deles, que vêm nos livros, tem histórias que eu sempre estou buscando na internet, e aí, assim, eu percebo que eles se entregam como se eles fizessem parte daquele mundo, daquela história, na hora que eu tô contando, e é engraçado, eu vou buscar [pausa rápida], eu tenho um vídeo de uma história que eu estava contando com eles, é O Urso e o Mosquito, de Karla Queiroz, é engraçado as caras e bocas que eles fazem, como se eles tivessem ali, como se eles fossem personagens da história, né? E, assim, a CH me ajudou a tá fazendo esse movimento de integração maior dos alunos com a história, de tá utilizando a história pra não só usar para brincadeira, no lúdico, mas também na questão do ensino-aprendizagem na turma em si. Eu coloco eles sentados no chão, em roda, e aí, geralmente, eu sento no chão, a não ser quando eu esteja sentindo uma dor na coluna, alguma coisa assim [pausa curta] aí, eu sento na cadeira, mas eu gosto de sentar no chão junto com eles, né, porque eles se sentem mais próximos, né, é uma forma de eu estar mais próxima deles. Assim, é aquele momento de liberdade, de tá no chão, de tá rindo do lado do colega, é um momento bem divertido, eles gostam e interagem bastante.</p>
<p>Contadora de histórias Betty Coelho (prof^a da Educação Infantil)</p>	<p>Quando contamos uma história imprimimos na criança sentimentos e sensações que são só delas, o medo apreensão a vontade de descobrir logo qual final daquele personagem que está em perigo, a luta ou conflito que sempre há em uma boa história de aventura tudo isso causa nas crianças sensações e sentimentos de potencialidades em querer</p>

	<p>resolver tais conflitos. Podemos ver também quando elas ficam consternadas, quando percebe que um determinado personagem está passando por situações de sofrimento, e também, podemos perceber alegria quando um vilão é vencido pelo herói.</p>
<p>QUAL SUA PERCEPÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DEPOIS DO CURSO SEMINÁRIO TEMÁTICO DE EDUCAÇÃO I: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS? O QUE MARCA SUA PERCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO? (Depoimento colhido em gravador de celular <i>smartphone</i> da pesquisadora, em 07/04/2022, às 19h30min).</p>	
<p>Contadora de História Girardello (Prof^a do Ensino Fundamental)</p>	<p>A Contação de história após o Seminário, como eu estava conversando com você, pra mim CH está envolvido com a minha vida, desde pequenininha, mas, eu não sabia que era contação, fui descobrir tudo isso, quando eu participei de uma oficina da professora Rosy, aí, na UNEB, eu me vi, aos vinte e poucos anos, sei lá, encantada com uma história, com uma boneca na mão [pausa curta] eu achei aquilo incrível, não somente pela forma como a professora fez aquela contação, a questão da performance do contador, mas pelo conteúdo da história [pausa curta] era uma história que não tinha somente, é aquela questão, a gente não se atenta que uma história não é somente pelo lúdico, pelo fantasioso, mas ela carrega [pausa curta] ensinamentos, ela carrega valores, ela carrega ali, várias formas de se aprender dentro dela, ela sozinha, em si, pode ensinar muita coisa. Imagine como recurso para outras coisas, é muito rico. A CH é realmente algo muito rico, e eu lembro que era uma história que no final das contas, a menina morria, eu fiquei assim [pausa curta] desolada, saí de lá falando assim, eu não acredito, ela morreu [pausa curta – e retorno mais enfático] eu comecei a fantasiar e pensei, não podia ter acontecido isso, deve ter alguma outra coisa por trás, porque a história deixava uma margem ali, pra a gente imaginar uma possível reviravolta, um possível final, e aí eu comecei a entender um pouco mais disso. Mas pra mim CH, antes do Seminário, era algo muito raso, muito rápido, aquilo que a gente, normalmente, está acostumado a ver, a pegar um livro, e começar a ler a historinha e tentar trazer aquela história [ênfase ao dizer a palavra história e pausa curta] de maneira fácil e rápida para que as pessoas, né? entendam, na minha cabeça era isso. Até entender, exatamente, no Seminário a complexidade [pausa mais longa], eu quebrei muito a cabeça pra conseguir fazer as atividades, risos, a complexidade que é ser um contador e contar histórias [pausa curta] a essência da história com o percurso da humanidade. Eu fiquei, assim, totalmente abismada com o quanto eu não sabia, e o quanto não é divulgado e o quanto não é valorizado, né? A gente pensar nessa parte também, porque é sempre lançado como</p>

	<p>algo superficial, [pausa curta], ah, não [pausa curta], chama fulana pra contar, ela faz, ah, a vizinha tem uns livro, ela vai ensinar um conto, uma historinha, é sempre [pausa curta] e foi isso [pausa curta] de um extremo a outro [pausa curta], de uma coisa rasa e fácil e simples, pra algo extremamente complexo, extremamente rico e extremamente importante, não somente pelo lúdico, mas por uma questão de formação do interior, né? desenvolve criatividade, desenvolve auto identificação, algumas histórias, então pra mim foi muito diferente, fiquei com a cabeça totalmente diferente do que eu tinha entrado no início.</p>
<p>Contadora de histórias Matos (Prof^a da Educação Infantil)</p>	<p>A hora de CH é recontar. Nós que somos pedagogas, a gente não tem esse acesso à formação com a riqueza do Seminário, os autores que eu conheci sobre CH, foi aqui no curso, nessa formação, nesse momento. Eu não tinha esse acesso à amplitude. Eu como pedagoga trabalhando na escola de educação infantil, preciso saber o que é a CH, né? não preciso só saber que é oralidade no vazio, né? Nesse momento mesmo, eu estou fazendo um curso de oralidade, eu vejo que é algo assim, bem pincelado, nada profundo, nada do que eu venho ouvindo aqui, desde o primeiro dia de aula, com estudo a cada aula para depois contar a história que escolhemos, estudar o processo, muitas discussões me deixaram inquieta. Então, como posso apreender tudo isso da CH?, quero ler mais, quero conhecer mais, porque eu não quero ser uma mera contadora de histórias no vazio, simplesmente pegar um livro que tenha um cunho moral, é o que muitas vezes pegamos uma história de cunho moral para contar para nossas crianças, mas eles não conhecem as histórias, que eles se vejam nelas. Esse é o ponto que eu queria trazer, eu quero ser a contadora de histórias da minha escola.</p>
<p>Contadora de História Bia Bedran (Estudante concluinte de Pedagogia)</p>	<p>Penso a mesma coisa que Betty Coelho falou, a questão [pausa curta] da timidez, a desenvoltura em sala de aula, a questão do posicionamento tanto quanto corporal, quanto da linguagem e [pausa curta], porque [pausa curta], assim, o professor, ele [pausa curta], a CH não está só ali, digamos em contar histórias propriamente dito, né? ela está em nosso cotidiano, no dia a dia, na conversa [pausa curta] a pró Rosy, sempre colocava que os contadores de histórias são como fofoqueiros, né? a gente tá sempre compartilhando algo e a disciplina, né, a CH, ela ajuda nisso, no desenvolvimento do pensamento, na linha de raciocínio, tudo né? a forma como a gente vai transmitir, não só a linguagem oral, mas a linguagem corporal, né, não verbal.</p>
<p>Contadora de histórias Busatto (Prof^a do Ensino Fundamental)</p>	<p>Então, assim, eu percebi que a própria escolha das histórias que eu ia ler, na verdade contar, foi diferente o movimento, né? de antes do curso pra depois [pausa curta] eu comecei a prestar atenção em alguns detalhes e também até o próprio processo de contação, porque não é só chegar de uma maneira mecânica e falar a história, né? mas tem que estar, realmente, envolvido naquela história, o seu corpo falando, a sua voz, a sua entonação, as expressões. Então é algo que, realmente,</p>

	<p>precisa ser pensado e uma das coisas assim, que eu mais fiquei, observei que era importante é a questão da pedagogização da CH, por exemplo, ao terminar de contar as histórias e imediatamente perguntar, quem é o personagem, onde ele está, o que que ele fez. Então, assim, é, eu tive um momento, por exemplo, que eu contei a história e não perguntei mais nada e os alunos ficaram me olhando, assim, esperando, [sorri], as perguntas, né? Então, assim, tudo tem um objetivo, não é, eu acho que essas questões foram mais, importantes porque influenciaram, positivamente, no meu trabalho pedagógico e nós precisamos enquanto docente, nós somos um espelho, né? Então, a gente, por exemplo, vê as crianças naturalmente contando histórias, elas criam histórias, né? E, muitas vezes, elas são influenciadas pelo pai, pela mãe, pela avó, pelo professor que contou pra ela, né? Então, essa questão de nós sermos espelho, então, me preocupo muito hoje, mais com a questão de não ser mecânico uma história que eu não tenho, nenhuma, não me tocou em nada, eu não estou com aquela história realmente dentro de mim e só falar, falar, falar [pausa mais demorada] então são essas coisas.</p>
<p>Contadora de histórias Apoema (Profª da Educação Fundamental)</p>	<p>Primeiramente, eu consigo pensar como a oralidade, ela é vista dentro da universidade, e o quanto é investido nessas disciplinas, né? trazem a oralidade. Aí, tem essa questão do popular, e a oralidade está ligada diretamente, eu percebo que a gente devia ter mais disciplinas com CH, porque o Seminário foi incrível, mas eu acredito que tem essa carência de precisar mais da importância da oralidade nesse sentido, a gente fica preso a texto, e a oralidade nos permite outros tipos de acesso aos textos. Em relação a minha atuação na sala de aula, eu consigo perceber dois momentos distintos, antes do Seminário, a forma como eu enxergava a CH era, totalmente, diferente do que enxergo depois, então, eu contava a história, simplesmente, fazendo a leitura da história, não tinha aquele envolvimento na história, e a professora também trouxe alguns pontos sobre o fato de você atuar na história e contar a história, mais essa questão da atuação e eu percebia que não prendia tanto essa forma de contar história. Aí, o segundo momento, eu consegui perceber a diferença, foi logo depois do Seminário, eu tive a oportunidade de contar histórias, na sala de aula e eu percebi que eu não precisava ficar fazendo um teatrinho pra que as crianças se prendessem à história, elas simplesmente estavam ali presentes e conscientes. E o fato de trazer essa pedagogização, é o fato também que eu acredito que deve ser visto enquanto, como a gente, enquanto pedagogo vê essa avaliação? é possível avaliar e saber que a criança, de fato, está compreendendo os objetivos, sem necessariamente ficar perguntando o nome do autor, onde se passou a história, isso pode ser discutido e abordado a partir de uma outra perspectiva e sobre história que marcam a gente. Eu penso sempre em uma história específica de uma professora que não era minha professora, mas ela tinha esse momento de contação de histórias, e, ai, tinha uma música também, a música prendia, mas o que eu acho que me marcou nessa contação que até hoje eu lembro, e eu conto pra</p>

	<p>outras crianças, é o fato de ter significado pra mim, é uma contação que fala sobre uma menina que ajudava e tinha essa questão da madrasta que ela ajudava lavar roupas, e aí, automaticamente quando via essa cena, era recriado na minha mente de ajudar a lavar roupa, me remetia logo a minha mãe, que a gente morava no Recôncavo, e aí, por conta da falta de água, tinha uma capapina lá, a gente ia lavar roupas, a gente, eu conseguia me enxergar enquanto personagem dessa histórias, isso que é importante, né? Quando a história tem significado, não é, simplesmente, um contar por contar, fala de um lugar e tinha toda essa questão afetuosa mesmo, era uma contação de histórias que a gente conseguia sentir o afeto ao contar. Então a professora que contava essa história, ela também era esse personagem, né? se a gente que escutava conseguia se colocar na história enquanto personagem, então, as dores, as tristezas, eu conseguia sentir de fato, porque eu conseguia ver aquela personagem enquanto Apoema, criança, estava ali naquele cenário. Então, eu acho que isso era importante pro contador, quando ele sente e conta, aí, acabou que esse fato de só cumprir tabela, de contar história por algum motivo ou pra uma atividade específica, acaba roubando a oportunidade de desenvolver essa troca, né?</p>
<p>Contador de História Hampatê-Bá (Estudante concluinte de Pedagogia)</p>	<p>No meu caso, eu tive outras formações referente a questão pedagógica, hoje, quando eu fiz a disciplina, eu percebi que ao longo da minha vida eu tinha feito, indiretamente, formações da CH, que não era intenção quando eu fiz a disciplina, elas tomaram a finalidade, né? da circularidade de pontos que eu já trabalhei, eu não estou em sala de aula [pausa curta], eu fiz também, paralelamente, formações referentes a teatro espontâneo, eu gosto muito de teatro, e lá tinha trabalhado o teatro espontâneo que eu participava todo sábado no teatro <i>Eva Herts</i>, no shopping Salvador, E, aí, quando foi nessas formações que eu fui me constituindo pra CH, lugar de preparação para ser docente, dentro da sala de aula, então eu percebo que é uma formação plena, constante, circular, que precisa ser sempre renovada, mas que ao longo da história, ela não teve o título, essa possibilidade pra aprendizagem, não teve essa [pausa curta] como as colegas colocaram aí, ela não tem pra sala de aula, não tem, na pedagogia, eu acredito que nem outro curso, não tem essa descrição, essa intenção, olhar essa prática da CH pode ser um veículo de formação ou um veículo de apoio na constituição do docente na sala de aula. Naquela busca de constituir de vários elementos para que o professor, o educador, seja um professor/educador, realmente, inteiro dentro de sala de aula, como algumas colegas colocaram, nesse viés, que a educação exige que a contação pode trazer como ferramenta. E, aí, pensando até em situações, como as colegas colocaram, dessas situações das crianças, dessa capacidade de reprodução, de constituição, de aprender, de sentir, reproduzir, eu tenho quatro crianças em casa, estão sempre aqui, são meus sobrinhos, eu fico brincando um pouquinho com eles, e aí, a capacidade que eles têm de ficarem recriando, ficarem refazendo, porque a criança está nesse lugar de reproduzir um adulto, com todos</p>

	<p>os seus vieses, fica reproduzindo o papel de pai, de mãe, a capacidade de colocar na casinha, casa, reproduzir papéis, então, a formação em si, ela cai muito no desenvolvimento, e é pobre no sentido que é a gente tem que estar sempre buscando, a universidade não vai dar conta, nos quatro, cinco anos de curso, é, ou outras formações vão nos melhorar, vão nos aprimorar, mas elas vão continuar sempre carente, né? de ser mais. Preparar mais para, realmente, você sentir, voltando àquela questão do teatro, o autor, geralmente, ele treina um mês para preparar uma personagem para que ele esteja no talco, aquele vigor pra traduzir a história, que ele tá contando com a verdade que necessita, então, o professor, ele tem a sua vida plena, todo dia a cada, cada dia ele prepara pra viver esses trinta quarenta minutos, plenos do palco que é a sala de aula, tá sempre preparado, pleno e atento, e estar, o que eu mais aprendi com Rosy nesse sentido, tem que estar. A CH é você estar, estar ali, então o professor tem que ter isso, tem que aprender, como ela colocou, aprender pra realmente ser um bom CH, ou um docente, realmente, pleno, o professor deve compreender essa incompletude, compreende como incompleto pra sempre ir melhorando, e assim trazendo pra sua prática, assim, esse vazio, fazer uma CH só por fazer, por que como a Rosy colocou, essa história tem um significado pra vocês, você se vê num personagem e a partir daí fica fácil [sorrisos].</p>
<p>Contadora de Histórias Betty Coelho (prof^a da Educação Infantil)</p>	<p>Sempre gostei de contar histórias, pois sendo professora de educação infantil é um dos meios em que mais consigo atingir os meus alunos para o aprendizado nas salas de aula. Eu me redescobri como uma eximia contadora de histórias, um ato que me dá muito prazer e me faz muito feliz. Depois do curso de contação de histórias eu me considero uma pessoa apta e mais profissional para desenvolver a contação de história com os alunos e também me sinto apta para ensinar outros professores a contar histórias.</p>
<p>Contadora de histórias Yunes (Prof^a do Ensino Fundamental)</p>	<p>O que me levou a fazer o curso, eu sei que Rosy, professora, é uma grande pesquisadora da área de contação de histórias, então, esse suporte bibliográfico, metodológico, o olhar dela sobre a CH, então isso me atraiu mesmo academicamente, o olhar dela sobre a CH mesmo, né? Sobre a técnica, com esse olhar mesmo voltado ao pedagógico. Era uma turma com vários colegas da minha área docente, e não turma de artista, que o olhar é parecido, tem algumas coisinhas ali, que agente [pausa curta] por conta da utilização mesmo pra vida, né?</p>
<p>COMO VOCÊ PERCEBE SUA FORMAÇÃO COM O TRABALHO PEDAGÓGICO FOCADO NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS? (Depoimento colhido em gravador de celular <i>smartphone</i> da pesquisadora, em 28/04/2022, às 19horas).</p>	
<p>Contadora de Histórias Busatto (Prof^a do Ensino</p>	<p>Eu acredito muito que a CH contribui pra formação docente e um dos aprendizados, valiosos que eu tirei do próprio Seminário mesmo, é que a CH precisa fazer sentido para o educador, para o docente, para o</p>

Fundamental	<p>contador, né? [...]. Então, fazendo sentido para o contador, nesse caso aí, pra o docente, então, ele mesmo vai escolher as histórias que, de certa forma, vai tocar o coração dele, que encanto, e acho que a partir desse encantamento, ele consegue transmitir um pouco das sensações que a história trouxe pra ele, pra quem ele for contar. Então, eu acredito que contribui pra formação docente, tanto a nível de ser uma possibilidade muito boa de prática pedagógica, mesmo, porque dá pra você inserir a CH em diferentes contextos, dentro da sala de aula, dentro da própria escola e, também, a nível pessoal, sabe. Porque na própria experiência que a gente teve na partilha das histórias, quantas histórias a gente não se identificou, quantas histórias a gente não captou aquelas mensagens pra gente, sabe? Não fez uma associação que o personagem da história estava dizendo com a nossa própria vida. Então, eu acho que é uma contribuição pra formação docente, porque melhora tanto a pessoa, o educador, enquanto pessoa, quanto profissional, e possibilita dar a ele esse a mais na prática.</p>
Contadora de histórias Apoema (Profª da Educação Fundamental)	<p>Então, eu acho que a gente tá nesse lugar, enquanto futuros pedagogos, estudantes de Pedagogia, enquanto aprendentes, né, então eu acho que contar histórias nos permite aprender, e ao mesmo tempo, esse ato de ensinar, de possibilitar essa troca, a CH, coloca a gente numa roda. E a roda permite que o conhecimento circule, e esse conhecimento, ele não parte de um lugar, né? Ele parte da história, mas às vezes [trecho curto incompreensivo] pode possibilitar que o educando possa contribuir de forma direta. E essas interpretações, ela cria esse mundo significativo. E acho que quando a professora começava a contar as histórias, no Seminário [curso], primeiramente, vinha esse lugar, me remetia e alguma história me falava um tema, um assunto específico, sempre me trazia algo que eu já sabia [pausa curta], então, eu acho que a CH permite uma escuta sensível, e ao mesmo tempo, possibilidade de diálogos, então, a educação de fato, se faz a partir dessa troca, de escutas, de narrativas, de interpretações também.</p>
Contadora de História Girardello (Profª do Ensino Fundamental)	<p>Pensei nas questões mesmo de habilidades, né? A CH me ajudou como pessoa sim, como professora, né? formação pedagógica [pausa curta], as questões de vergonha, né? às vezes ficar inibida de ser de uma forma, de ser de outra, também nas questões da criatividade, né? [pausa curta] porque, de repente, você esquece ou a história de repente foge um caminho, aí, você tem que criar outro pra não perder o foco, pra não perder aquela linha que você já estava construindo da história. É [entonação de voz]. Eu pensei, principalmente, nas questões de habilidades, mas assim pra nós, docentes, todas essas habilidades que eu disse, algumas mais, são fundamentais pra nossa construção do dia a dia, pra construção dos planos de aulas, pra habilidades de estar com os vários tipos de crianças, né? as várias crianças que tem crianças que é mais desinibida, tem crianças mais quietas, tem crianças que têm, realmente, dificuldades, realmente, de socializar uma com as outras, aí, você tem que estar com essa habilidade pra poder colocar lá no grupo. Pra mim, CH é algo bem profundo, eu tô falando, razoavelmente, assim, das habilidades comunicativas, mas também vai</p>

	<p>além nas questões psicológicas. É, [pausa curta], a pró Rosy, lá, fazendo a contação, eu fui muito longe através daquela história, e eu sei que ela estava longe, ela viajou junto com a gente nas histórias que contava no Seminário, isso, é também um processo de intimidade, de proximidade com aquele grupo. E você trazer isso pra esse mundo de viajar junto com eles. Eu acredito que o professor para tudo precisa de alguma forma, fazer, ter essa habilidade, né? [trecho curto incompreensível], trazer um conhecimento de alguma forma tem que puxar esse aluno pra esse mundo, pra fazer com que ele entenda, né? que ele desenvolva aquela habilidade, né? Eu compreender aquele conhecimento e sai dali falando pra outras pessoas, com toda propriedade, então, eu acho que CH tenha muito a oferecer nesse sentido.</p>
<p>Contadora de Histórias Betty Coelho (prof^a da Educação Infantil)</p>	<p>Eu vou falar da minha vida, como professora de Educação Infantil e contadora de histórias. CH na Educação Infantil, eu diria que faz parte do movimento de quando a gente entra na sala até a hora que a gente sai. Porque tudo se transforma em uma história, quando você aprende, quando você entende que a criança vai internalizar, tudo vira uma história, né? Porque, eu entendo que a melhor forma de a gente chegar na criança é através dessa conversa, né? transformada numa brincadeira, transformada numa história. Então eu penso que contar histórias na Educação Infantil, é trazer todos os conteúdos de forma diferente, eu não preciso, por exemplo, sentar numa roda com as crianças [pausa curta], eu vou dar um exemplo pra ficar mais prático [pausa curta]. Eu vou trabalhar um assunto que seja, por exemplo, que a gente agora voltou, né? [pausa curta], os cuidados com lavar as mãos, usar as máscaras, não é isso? Então, eu posso sim, de uma forma lúdica contar uma história em que o personagem precisa lavar as mãos, usar as máscaras, então, é uma forma que você tem, não só as histórias escritas por determinados autores [pausa curta], mas histórias que saem da nossa mente, né? Eu, terça-feira, fui contar uma história, uma não, fui contar histórias para uma escola da rede, e aí [pausa curta] no meio da história, eu disse: nós vamos imaginar [pausa curta], nós vamos abrir o nosso coração e imaginar que dentro dele tem [pausa curta], eu não me lembro [pausa curta]. eu tô tentando me lembrar desde a hora que eu comecei, né? [pausa curta], qual foi a frase que eles me perguntaram, aí, eu disse assim [pausa curta], nós vamos imaginar, nós vamos abrir o coração e imaginar que isso está dentro da nossa cabeça. Aí, a criança perguntou assim: onde que eu acho, onde que eu encontro a imaginação? Eu achei fantástico, aí, eu disse, tá aqui dentro da sua cabeça. O que que você acha que isso representa [Aí, gente, eu tô com amnésia, não consigo lembrar da fala, mas aí, ela disse assim, eu acho que é isso [pausa curta], eu disse, então, você tirou da sua imaginação. Então, assim, contar histórias é trazer a imaginação da criança pra o real, é trazer a criança, né? É [pausa curta] principalmente, no âmbito emocional, pra vida real, eu contei, escolhi as histórias, aí, ao final nessa turma, eles me pediram mais uma. Aí, perguntei, qual história vocês querem ouvir? Aí, eles disseram, uma</p>

	<p>que tem bruxa pró, e, é unanime gente, as histórias de bruxas, de lobo mau, de personagens muito malvados, elas são as preferidas das crianças, podem ter certeza, viu [pausa curta]. E, aí, eu costumo explicar esse fato, né? pra quem me pergunta, porque assim [pausa curta] quando o bem vence o mal, é como se a criança tivesse dizendo, eu sou capaz de vencer algo ou alguém na minha vida, porque muitas das crianças que a gente encontra nas escolas passam por um processo muito grave de baixa autoestima, né? Principalmente, nas escolas públicas, no processo de não reconhecimento do sujeito, e aí, quando você conta uma história pra essa criança, ela se vê naquele personagem, né? aí, ela se coloca no personagem e vai vencer o mal, aquilo leva a criança a sair de um patamar de [pausa curta], eu não consigo, para um patamar de olha eu venci. Então, contar história é algo mágico, é algo que mexe com o subconsciente, é algo que mexe com a emoção da criança, vai muito mais além do que a gente levar as informações [pausa curta]. Eu sou apaixonada, gente, tenho um projeto de CH [pausa curta], inclusive, eu quero depois saber de vocês aqui, quem é que gosta de contar histórias. AH, me lembrei da situação, duas histórias, uma delas eu contei a Dona Baratinha, com o negócio da moedinha. E depois eu contei João e Maria [pausa curta], eu tinha os elementos das histórias, mas eu contei na João e Maria, que eles encontraram um cesto, um baú com dinheiro, tesouros [pausa curta], e aí, a pergunta foi essa, cadê? porque eu não levei esse elemento cênico para contar a história, o baú, o dinheiro [pausa curta] não levei [pausa curta], diante da pergunta, eu disse, tá aqui dentro na nossa imaginação [pausa curta, pra vocês verem né? o quanto às vezes um elemento faz a diferença, e o quanto essas crianças, elas fazem parte desse concreto, então, assim, quem tem o costume de ouvir história, imagina, né? [pausa curta] quem não tem precisa ter o concreto [pausa curta]. Na Dona Baratinha, elas viram a moeda, na de João e Maria, elas não viram, e aí, elas queriam ver [pausa curta], né? isso também serve pra a gente, como reflexão. Outro dia, eu contei aquela história da Folha e da Menina do Papel, do barquinho, vocês conhecem? Ai, a gente vai construindo o formato do barquinho, eu contei para 4 turmas, e digo pra você que cada turma devia ter umas 30 crianças, $4 \times 3 = 12$, umas cento e vinte crianças, gente! Eu acho que eu encontrei umas 5 ou 6 crianças que sabiam fazer o barquinho [pausa curta], isso me levou pra uma reflexão, chamei a gestora da escola, conversei com ela, porque um barquinho de papel pra crianças de Fundamental I, que é fazer um barquinho de papel, veja como essas crianças estão fragilizadas, no sentido do lúdico.</p>
<p>Contadora de História Bia Bedran (Estudante concluinte de Pedagogia)</p>	<p>No caso, eu preciso, necessariamente, ter trabalhado a CH em sala de aula, ou eu posso falar também da CH na minha formação? Não, enquanto docente, mas enquanto estudante também, ainda não tenho experiência é [pausa curta] constante, né? com a prática da CH, em sala de aula com crianças, eu tive alguns momentos mais pontuais nas experiências que eu tive em docência, estágio. Hoje, eu vejo que não foi contação de histórias o que eu fiz, na verdade foi mediação de</p>

	<p>histórias, estava mais pra uma mediadora mesmo, mas eu percebi, por exemplo, eu tive uma experiência específica com duas crianças de cinco anos, e que eu fiz essa mediação da história, uma historinha chamada “O comilão”, e, aí, eu fiz a leitura com eles, e tudo mais, e fui fazendo essa interação no percorrer da leitura, e eu percebi que uma semana depois, eles estavam com alguns elementos da história memorizados, sabe? Então, quando a história marca a criança, ela sempre lembra, ela comenta, ela absorve aquilo que ela ouviu, é muito legal. E na minha vida, enquanto estudante, eu lembro, especificamente, de um momento em que uma professora minha, na segunda série, reuniu a turma, a gente estava naquele momento, sabe, acabou a aula e a gente tá esperando pra ir pra casa, e, aí, tipo, a professora tinha que fazer alguma coisa, ali, pra poder permanecer com a nossa atenção, Eu me lembro que ela nos reuniu no chão e contou uma história que foi uma história do [pausa curta], era do Macaquinho, que tinha uma musiquinha. E, eu fiquei tão entretida com a história, sabe, do início ao fim, que até hoje, eu lembro daquela história que ela contou. E, eu sei que foi um processo de contação de histórias, que veio, totalmente, da memória, né? Então, é [pausa curta], eu acho que é isso, assim, a história, essa questão que Gilgamesh trouxe da pedagogização das contações, é algo que me inquieta muito, também, porque eu sei que nas nossas escolas, por uma questão de seguir o currículo, muitas vezes, os professores acabam enviesando por esse outro lado, tem que estar alguma coisa da história, tem que aproveitar essa história pra falar de algum gênero textual, então, isso, acaba de certa forma limitando um pouco, né? o trabalho, não sendo a contação pela contação, acaba sendo uma contação que as próprias crianças, elas percebem quando a gente vai didatizar, vamos dizer assim, uma brincadeira, vai didatizar um conteúdo, e, aí, eu não sei, eu acho que isso pode contribuir pra que elas façam uma associação não tão positiva, depois desses momentos de contação de histórias, sabe? porque se fosse assim, vai contar a história, mas, logo depois vai vir uma atividade que a pró vai pedir, né? E, aí, tipo, acaba não sendo somente um deleite, a contação de histórias por deleite. Eu acho que é uma dificuldade que a gente encontra ainda nas escolas, de fazer esse momento, não digo todas, eu acho que já têm escolas que já tão no movimento diferente, mas até pelas que eu passei, assim, era uma dificuldade que eu percebi também, não tem esse momento da contação pela contação, sabe, como a Gilgamesh fez, só contou a história e no final as crianças ficaram assim, o que que vai vir agora? O que que a pró vai perguntar e a pró não perguntou nada, a pró deixou elas com as reflexões, com os pensamentos dela, sabe? Imagens mentais, né, que a crianças foi fisgada, vamos dizer assim, pela história, ela vai, vai, vai [pausa curta] vai e leva e conta pros amigos, e conta pro irmão, conta pro pai, conta pra mãe [sorri], isso é tão legal.</p>
<p>Contador de História Hampatê-Bá (Estudante)</p>	<p>É tudo o que você já colocou já, perfeitamente, eu acredito que eu fico um pouco meio distante da resposta da questão da prática, porque eu não estou na sala de aula, por dois anos, eu faço o curso, fiz o estágio,</p>

concluinte de Pedagogia)	<p>mas, não estou atuando como professor, mas enquanto educador que sou, né, sempre, eu faço treinamento, faço um trabalho de colaborador, acho que a principal intenção desse local, dessa prática pedagógica, como você colocou, qual é a intencionalidade da outra pergunta que a gente fez atrás, como a gente colocou em vários aspectos, como a menina que faz teatro colocou, em outro encontro, ele deve estar preparado para falar sobre determinado assunto, determinada história, e, aí, ela vai falar sobre você, como o fato da colega que colocou, que no trabalho consideraram a história, eu acho que foi do Lobo Mau, e no final a vozinha era comida, do Chapeuzinho Vermelho, desculpe me atrapalhei, que na escola dela a história foi [pausa curta] tinha uma situação que elas entendiam a Chapeuzinho vermelho, [uma colega diz, Branca de Neve] Branca de Neve, [voz da colega, que os anões abusavam dela, e ela tá lá sendo abusada, então, elas decidiram que a história não cabe mais para o mundo de hoje, o estupro de sete homens [pausa curta] eu disse, nossa!! Que absurdo, a concepção de uma história infantil, enfim [pausa curta] como ela vai falar sobre isso, uma história que ela acredita que tem outro viés, né? Evidente que nesse mundo de hoje, quando a gente coloca para os professores da opção de uma religião protestante, pode ser que por força de lei, e você falar da religião de matriz africana, não é sobre a religião que você vai falar, é sobre a contribuição da história dos povo africanos no Brasil, as pessoas também, desvirtuam as situações, as falas, porque não acreditam naquilo. E, aí, vai para a percepção do educador, ele precisa acreditar naquilo que está falando. Então, a gente fica muito nesse lugar de que muitos educadores não estão para ser progressistas, enquanto eles tiveram uma educação que era tradicional. Então, colocando aqui a fala do estupro, porque ela não vai seguir aquilo que está colocado como uma forma de mudança, porque ela não acredita naquilo, se eu não acredito naquela história como forma de mudança, que meus alunos tenham possibilidades futuras de serem melhores, não. Então, a gente vê muito do que acontece, hoje, no Brasil, desde a eleição de 2018, essa polaridade, né? eu não acredito no que você está falando, na sua percepção de mundo, e a partir daí, eu nego, porque eu quero colocar a minha como prioridade, e, aí, parte pro julgar, então, prática pedagógica é acreditar e compreender, e se colocar naquele lugar, quando eu entro na sala de aula, eu tenho que me tecer de tudo como ser constituído antes, porque estou lidando com a construção do outro, e, aí, você pensar que tá trazendo uma mensagem, o que possa ser, quando chegar numa sala de aula, enquanto um professor hetero, colocado, enraizado na questão hetero normativa cristã, e, aí, chego numa escola que tenham alunos, visivelmente, LGBT, e de matriz africana, aí, vai anulando a vida dessas pessoas, com minha ideia de mundo, que é essa, e me coloco a parti disso, vai colocar como você se formou, e trazer a visão do nascimento de Adão e Eva, se o mundo tem outra visão científica, e aí, como esse aluno fica na sala de aula, né? Eu acho que o professor dever ter essa percepção para a prática pedagógica, têm muitas situações que eu acredito, é necessário, mas ele não vai com a verdade totalizante,</p>
--------------------------	--

	pra que esse que está se constituindo possa lá no futuro uma visão de mundo, e que essa visão de mundo possa ser para a melhoria da humanidade para avançar.
Contadora de histórias Matos (Prof ^a da Educação Infantil)	Pra mim, a CH tomou o viés de maior importância na formação docente, nesse lugar que todas as colegas já colocaram, na questão de preparação, de organização, no viés de pensar o trabalho, de organizar a preparação de aula, já incluído o que eu vou falar, o que que eu vou falar para os alunos para eu conhecer esse aluno, essa dimensão maior, por parte de conhecer os alunos, e também nos conhecer, né? na dinâmica colocada na disciplina, essa importância né? do cuidar de mim, saber o que eu sou, como eu sou enquanto gente, nesse lugar de docente fazendo o discente, então pra mim essa importância da CH formou na prática docente, e eu aprendi muito com a professora do Seminário, ampliou esse leque mais ainda.
Contadora de histórias Yunes (Prof ^a do Ensino Fundamental, e em teatro)	Minha percepção da contação de histórias é pra além de instrumento pedagógico, tá? Porque eu utilizo a CH pela própria CH, não apenas por um suporte metodológico, mas ela começou dessa maneira, eu precisei utilizar na sala de aula, como eu falei anteriormente, eu comecei a perceber que minha grande dificuldade em algumas turmas do Fundamental, os anos finais, era porque meus estudantes não sabiam ler direito, ou liam muito pouco ou não liam nada, trabalhar teatro, a gente trabalhar técnica, trabalhar o corpo, a voz, dava, a questão era quando a gente entrava no quesito texto. Então a minha percepção de CH, ela começou mesmo me auxiliando na sala de aula, porém com tempo, com aprofundamento, e com o trabalho performático, eu vejo que a CH em si, já é uma coisa enorme, além de [pausa curta] uma fatia, né? do processo de sala de aula. Não só é um recurso, então, hoje, eu já vejo a CH como um objeto, né? Principalmente, eu sendo uma professora de teatro, eu tenho a apresentação teatral, mas, eu tenho também a preparação para a CH que ele é um sujeito principal, aí, na minha vida, eu trabalho como artista.
<p>COMO IDENTIFICAR FORMAS E INTENCIONALIDADES DE APROPRIAÇÃO DA FORÇA DA PALAVRA DO CONTADOR DE HISTÓRIAS PARA A CONSTITUIÇÃO DO/A PROFESSOR/A CONTADOR/A DE HISTÓRIAS?</p> <p>(Depoimento colhido em gravador de celular <i>smartphone</i> da pesquisadora, em 28/04/2022, às 19horas).</p>	
Contador de História Hampatê-Bá (Estudante concluinte de Pedagogia)	A professora Rosy, falava, a CH é uma fofoca, [fala de outra colega, ééé, uma fofoca, perfeito], enquanto que a gente, eu pensei, assim, nós somos fofoqueiros, essa conexão do contador em sala de aula, dessa história, com conteúdo, que é fantástico, né? como a história torna a aula mais atrativa, e marca como a colega contou, da vivência dela com o conteúdo pra tornar a aula mais prazerosa, [colega entra na diálogo, é uma coisa que eu me lembrei, a vida é uma CH, se a gente pensar na Jornada do Herói, né? Então a gente tá aqui, vivendo, naturalmente, não tá acontecendo nada, e, de repente, acontece alguma

	<p>coisa, e, aí, é justamente, essa coisa que acontece que vai fazer lá na frente, em algum momento, a gente vai contar pra outra pessoa, assim, eu estava saindo de casa, estava indo pro trabalho, aí, o ônibus quebrou e, aí, eu tropecei na rua, eu tomei um queda, foi uma coisa que saiu da rotina, que marcou a gente, e que a gente conta, né? [outra colega diz: isso mesmo], a colega Girardello diz, na CH acontece isso, uma história só se torna uma história, a partir do momento que acontece alguma coisa ali, tinha uma termo que a professora Rosy colocou, porque eram dois autores que falavam da Jornada do Herói, os caminhos, eu não estou lembrada, exatamente, dos processos, mas eu sei que tem o início, tem o ápice, tem a resolução do conflito, e volta pro início, e aí, o <i>Campbel</i>, e tem o outro, que eu não me lembro, ele trazia a visão de <i>Campbel</i> de uma forma ampliada, falava que na verdade, o que acontecia antes do conflito na CH era uma visão limitada da realidade, sabe que a gente tem uma visão limitada da realidade, não é que estava acontecendo nada, tá acontecendo coisa o tempo todo, mas a gente tá com a visão limitada da realidade, por conta do contexto que a gente tá inserido, isso foi apresentado em um <i>slide</i>, posso depois compartilhar pra marcar a parte que eu tô falando, mas, eu achei, interessante, isso, então, eu vivo o tempo todos a CH, a gente só não tem consciência, agora com esse Seminário com essa abordagem que a gente aprendeu a gente sabe, como o colega Hampatê-Bá [quem início desse discurso] bem lembrou a questão da fofoca, o tempo todo contando história, mas é isso, então a CH de certa forma está presente na prática pedagógica, mas, nem sempre de uma forma consciente, né? nem sempre de uma forma planejada, organizada, e é isso.</p>
<p>Contador de História Hampatê-Bá (Estudante concluinte de Pedagogia)</p>	<p>[início da fala congelada na plataforma] como a colega falou, na questão, meramente, da formação, o contador enquanto constituição, enquanto pessoa mesmo, então, a partir daí, é uma questão de intencionalidade, de ver e identificar sua prática, no seu viés no sentido de como ele é, não uma prática reprodutiva, mas, uma prática mais aberta. A questão da intencionalidade dele, do que ele pensa o que é educação, o que é formar seres humanos, o que é estar em sala de aula, e aí, a partir do que ele coloca em sua prática, da forma de intencionalidade de apropriação da força da palavra, apropriar, descobrir o que é ser educador, e nessa fala coloquial traduzir, ou ter essa história como sua, como a professora Rosy [profª do componente Seminário] falava, compreender que essa história é sua, ou ela se identifica, ou ela caracteriza um pouco sobre você. Como ela sinalizou, porque você quer contar e o que essa história conta sobre você, cada fala, cada construção ali, que você traz nessa parte como educador, vai ter essa possibilidade. Olha, o professor está nesse viés, mais tradicional, nessa prática, ou mais libertária, como novas ferramentas pedagógicas, ou ele está mais reprodutor, ele está em só derramar conteúdo nas sala de aulas, não percebendo que seus alunos são capacitados, pra mim essa pergunta seja mais isso, porque para a constituição do professor contador que precisa conhecer a si mesmo,</p>

	<p>como foi toda a concepção do curso, né? o que esse história me conta, no meu caso, eu contei a história de Oxóssi, então, o que O conto de Oxóssi, trazia para mim, o que ele trazia como mensagem, a partir dessa ideia que eu me apropriei do que eu vou falar, do que eu vou traduzir, o professor/contador de histórias vai ser isso, o que é que eu tenho de percepção de mundo, por que eu me apropriei dessa percepção de mundo, a partir daí eu vou tentar transmitir com meus alunos essa visão, né? minha prática pedagógica seja melhorada com a CH, acho que eu estou divagando muito para poder responder.</p>
<p>Contadora de História Girardello (Prof^a do Ensino Fundamental)</p>	<p>Enquanto participante, estudante do Seminário, era muito prazeroso de discutir a CH, ouvir sobre, então, só por aí, dá pra perceber o quanto é potente, realmente, né? esse processo de contar e de ouvir histórias. Uma das coisas que mais me tocaram ao falar da CH, da escolha da história, né? tem muito a ver com o que está contando, eu acho que isso é uma forma de identificar a intencionalidade de apropriação dessa força da palavra, o que está sendo dito ali, que história está sendo contada, o que esta história traz, ela vai revelar a intensão do contador ou, no mínimo, algum ponto de vista que ele tem ou a sua lente, pela a qual, ele olha o mundo, né? porque essa história está atravessando ele até chegar no outro. Então, a partir do momento que a gente ouve, que a gente compreende a mensagem, eu acredito que é possível identificar a intencionalidade que está sendo colocada ali, né? E, até mesmo quando não existe, como eu posso dizer, a intensão do contar pelo contar, né? quando é somente um contar, que está inserido dentro de um planejamento, dentro do currículo mais fechadinho, isso também, pode ser identificado na própria prática, né? por que a CH, a gente não conta história só com a voz, a gente conta com o corpo. Então o corpo, ele de certa forma denuncia a intensão que está sendo colocada ali. Então, se a intensão é contar para compartilhar, o nosso corpo vai mostrar isso, se a intensão é contar só pra atender uma demanda do currículo, a gente também vai denunciar isso de alguma forma, né, então a própria expressão corporal, facial, acho que a entonação, a emoção com que o contador, conta essa história, pra não ser redundante, né? Porque dá pra perceber, também, o entusiasmo na fala ou a frieza no contar, eu acho que tudo isso, de certa forma, vai denunciando um pouco, a ponto de que quem tá ouvindo identifique essa intencionalidade, essas formas de apropriação da palavra, pelo o que eu consegui entender da pergunta, eu acho que seria isso, como a gente pode identificar essas formas e intencionalidade dessa apropriação da força da palavra, então, eu diria pelas expressões que são emitidas ali, expressões corporais, pela emoção que é transmitida no momento da CH. Pela própria história que é contada, porque a história por si só, ela já traz uma mensagem, ela já traz contexto, traz um ponto de vista, eé', o tom da voz, né? Enfim, eu acho que tudo isso forma um conjunto e pode fazer com que a gente consiga identificar essas formas e essas intencionalidades.</p>
<p>Contadora de histórias Apoema</p>	<p>A expressão corporal que ele vai passar aí naquele momento, a expressão facial, o tom da voz, a emoção que vai colocar naquela</p>

<p>(Profª da Educação Fundamental)</p>	<p>contação, o quanto que ele tá apropriado da história, porque eu acho que quando a gente tá apropriado da história, a gente sabe contar ela, e sabe, uma coisa que a gente até conversou no Seminário, nenhuma contação vai ser exatamente igual, quando é somente contação, né? mas, quando você tá com a história entranhada em você, você conta ela de diferentes formas, e, aí, pode ser que você precise adaptar a história, pode ser que você precise é [pausa curta] conduzi-la por um outro caminho naquele momento, né? a depender daquele público que tá te ouvindo, mas, se você tá apropriada, você vai contar aquela história, não vai precisar seguir de uma forma integral quando você conheceu a história, mas, falando e contando aquela história de forma, às vezes, diferente, mas sem deixar perder a essência da história. Então, eu acho importante na palavra do contador essa apropriação da história, por isso, também, que a história precisa fazer sentido, por que se não tiver, você acaba, né? não tendo essa emoção, essa entrega pra contar e fora esses outros aspectos né? das expressões corporais, o tom de voz, da emoção que limite ali, da capacidade de flexibilizar, e não se furtar também com as reações que vem do público, porque eu acho que isso, é importante enquanto contador, a gente cria essa expectativa de que as pessoas vão ter uma reação positiva, ao que a gente tá contando, mas cada pessoa tem a subjetividade, tem um contexto, tem uma história. Então, às vezes tem uma história que fala muito comigo e toca muito um lugar, pode tocar num lugar totalmente diferente do que eu imaginei, não, necessariamente, algo ruim, mas pode ser que ative nele alguma memória não tão boa, uma situação que ele viveu, essa percepção, essa sensibilidade, na verdade, na hora do contar pra saber como é que a sua fala tá chegando até o outro, né? e o ouvinte denuncia isso, também, mas expressões, tudo mais, então, eu acho que o contador deve ficar atento quando estiver nesse processo.</p>
<p>Contadora de histórias Matos (Profª da Educação Infantil)</p>	<p>Contar períodos históricos através de um conto permite na verdade esse contato com culturas diferentes. A importância da CH, onde a criança pode exercitar falas anteriores, essa fantasia, essa imaginação, a performance vêm ajudar nisso tudo, possibilitando também, que ela estimule a criança, pra prática da leitura, pra rimar a prática da fluência, das habilidades com os textos. O processo da performance, a utilização da voz, do corpo, do olhar, a questão da voz como lugar simbólico. A voz estabelecadora ou reestabelecadora de uma relação de alteridade, uma voz que não tem o espelho. Tudo isso, é muito importante nesse processo da performance. Posso falar de pontos da CH interessantes, eu gostei muito foi a questão do escutar, a importância do aprender a escutar. O contador de histórias trabalha com a voz, com a oralidade, mas o escutar também nos faz aprender muito, por que podemos encontrar no outro, no próximo, performance, gestos, olhares, que nós ainda nem tínhamos percepção de como desenvolver, de como trabalhar outro através da nossa percepção da nossa escuta, da nossa observação, nos faz ensinar, e a gente acaba percebendo novas formas, novas maneiras de trabalhar, diria de performance. Então, aprender nas aulas sobre arquétipos, a questão da</p>

	<p>performance, foi excelente e para mim que achava que a CH era simplesmente pegar um livro, ou no caso do contador, ele é mais oral, mas achava que como leitor, era pegar o livro e contar uma história, estou aprendendo muito com essa disciplina, que vai muito além do processo de se contar, simplesmente, e apresentar uma história criada ou não. Então, realmente bastante enriquecedor essa disciplina e com relação a essa questão da performance, nos faz com certeza ter mais atenção para que tenhamos ao contar uma história, independente, do público, seja criança, seja adolescente, seja adulto, que nós tenhamos bastante atenção a forma como [pausa curta] no processo dessa contação.</p>
<p>COMO A FORMAÇÃO DOCENTE PODE PROPORCIONAR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A ORALIDADE E DE QUE MODO A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PODE CONTRIBUIR NA SALA DE AULA? (Depoimento colhido em gravador de celular <i>smartphone</i> da pesquisadora, em 05 e 06/05/2022, às 20horas).</p>	
<p>Contadora de Histórias Busatto (Prof^a do Ensino Fundamental)</p>	<p>Eu acredito que, para que o professor se torne um contador de histórias, ele precisa compreender a força dessa palavra, no entanto eu acredito que a oralidade e as contações devem atravessar esse corpo, nas discussões dentro da sala de aula, porque, uma coisa que eu percebo muito é que a oralidade, a fala, a contação, a ludicidade, ela acaba se tornando algo restrito dentro da sala de aula mesmo, de uma sala que se propõe a formar professores, o primeiro ponto, é perceber a importância da oralidade, desse falar, desse escutar, depois dessa tomada de consciência, né? que é possível se constituir uma professora contadora de histórias, saber da importância, então, eu acredito que o curso de contação, disciplinas, né? que disponibilizou essa discussão foi muito importante pra essa formação, esse professor contador de histórias.</p>
<p>Contadora de histórias Matos (Prof^a da Educação Infantil)</p>	<p>A oportunidade de estar em sala de aula, eu consigo perceber diferentes momentos, o primeiro era quando eu contava história, fazendo a leitura do texto, mas eu percebia que não havia tanta interação, e muito menos as crianças não prestavam tanta atenção assim, depois que eu fiz o curso de contação de histórias, com a prof^a Rosy Lapa, eu percebi, que a forma como eu enxergava histórias mudou, e depois dessa mudança, dessa percepção da importância da história, da oralidade, desse ouvir, foi que eu comecei a criar outros mecanismos, estratégias, pra que eu chamasse atenção nessa contação, então, a CH começou a fazer sentido pra mim, foi a partir daí que a contação se tornou algo atrativo pra crianças e interativo ao mesmo tempo, Então, aquela história que marca, aquela história que você gosta de ouvir.</p>
<p>Contador de História Hampatê-Bá (Estudante concluinte de Pedagogia)</p>	<p>O professor faz mediação em muitas situações, no dia a dia na sala de aula, ele deve estar em todo lugar. Me lembrei de uma amiga que fala assim comigo, você está se cansando à toa, porque não vai mudar essa visão, eu acho que se a gente ficar com esse pensamento de que o pensamento é enraizado, e não vai mudar, aí, que as coisas vão ficar piores do que já estão. Porque se a gente não trazer uma outra visão</p>

diferente de mundo que existe, eu acho que ficar dando força pra isso, quando ano passado surgiu aquele filme Não olhe pra cima, as pessoas ficaram assim, poxa era o ápice de tudo, que vai plantar uma verdade e as pessoas não vão ter nem como argumentar ou que é mentira, isso a gente tá vivendo hoje, mas uma amiga minha fala é muito difícil ser didático o tempo todo, mas a gente precisa, então, eu acho que enquanto professor, educador, como dizia Gramsci, no intelectual orgânico, precisa tá em todos os lugares, nos menores lugares, mas não no sentido embaixo, no sentido do viés que foi colocado aqui, de uma briga no bar, de discussão, de ofensa, não, é compreender a posição do outro e fazer a sua posição, dialogar, o que tá faltando no mundo hoje, é diálogo, a CH ensina, eu digo isso com uma situação ocasionada lá na rua, a falta de diálogo de uma parte pela visão de mundo, aí, pessoas dizem que podem porque têm o poder econômico, aí dizem eu posso, e vou dominar e subjugar.

Vejo CH como situação de aprendizagem. Como estudo num curso noturno, não tenho muito a possibilidade de estar em sala de aula e quando eu estive em sala de aula, foi na Educação Infantil, mas eu tenho colegas professores, e tinha grupos na faculdade de Contação, ou outras situações de CH, que aconteciam, geralmente no shopping Salvador, o teatro *Herz*, sempre que tinha eventos sobre CH lá, eu levava meus sobrinhos, tenho quatro sobrinhos. Mas para a educação, eu sempre tive essa percepção que ela é sempre uma possibilidade de ensinamentos, como um todo, como a professora falava, aquela colocação que ela colocou, é uma ampliação de uma fofoca, só que uma fofoca positiva, né? Contar histórias [pausa curta] eu gostei muito dessa possibilidade que ela colocou [trecho incompreensível], contar fofoca de uma situação que foi vivenciada ouuu ao ser contada se amplia, como diz o ditado, quem conta aumenta um ponto, então ela se amplia.

E aí a percepção que eu tinha anterior, se modificou, se delineou nesse lugar maior, ao fazer o curso, né, contação de histórias. Até como, porque, eu como gosto de teatro, eu entendo [pausa curta] como disse a professora em uma das aulas [pausa curta] compreender que o contador, ele é, de certa forma, um ator, um personagem ou profissional de teatro, porque pra mim, eu tenho essa visão de teatro, como a música, as artes contam histórias, né? [pausa curta] inventadas ou reais, eu também tinha esse viés, quando eu participei de um curso de teatro espontâneo, que aconteciam encontros todos os sábados lá nos Eva *Herz*. Aí, [pausa curta] são as contações de histórias na mediação referente ao teatro espontâneo, uma pessoa conta uma história, mas, ela tem uma perspectiva terapêutica. E nas aulas da professora, isso se ampliou pra mim, quando ela colocou vários ensinamentos, quando ela colocou que abrange, o estudo dela referente a CH pegando com a parte de psicologia, quando ela colocou aquelas questões referentes ao tarô da criança, né? aos signos, as significações que a norteiam, aquelas questões junguianas, eu gosto de *Jung*, então pra mim a CH passou para um viés ainda mais amplo desse lugar.

Então o contador de histórias, ele pode ser uma pessoa, ou um

terapeuta, né, que ao conhecer sobre psicologia, por esse aspecto da CH, ao conhecer as possibilidades pedagógicas que a CH tem, ele pode trazendo isso para a sala de aula enquanto pedagogo, enquanto professor, ter uma gama de conhecimentos e entendimentos maior sobre os seus alunos. Eu acredito que aprendi na disciplina de psicologia na faculdade, e nós que trabalhamos com o público necessitamos fazer terapia, ou seja, precisamos nos cuidar, nos tratar para poder cuidar do outro.

Porque nessa percepção de educação com a possibilidade de criação de outro, né, quem é o professor, quem é o educando, ou um pai ou uma mãe, ele é um fazedor de um outro ser humano. Então, isso se ampliou muito pra mim no curso, as aulas, a cada encontro, a cada colocação, a cada tema que a professora trazia, a unificação da CH com as outras artes, esses *hiperlinks*, hipertextos que eram criados a partir dessas conexões, né, tinha conexões com a psicologia, de certa forma com a terapia, e assim como conhecer a si mesmo, né?

ANEXO

ANEXO A – Convite enviado por e-mail aos estudantes do STE-I-CH, em 2021, para participação na pesquisa**CONVITE - Pesquisa com a Contação de Histórias**

Joselice Magalhães [REDACTED]@gmail.com>
Para: [REDACTED]@yahoo.com.br

4 de outubro de 2021 16:12

Olá, [REDACTED], boa tarde!

Desejo saúde e paz a você!

Estou muito feliz, empolgada e me alegra demais o coração estudar a Contação de Histórias como **promotora de conhecimento para a formação docente**. A sala de aula é o lugar do meu contentamento!

Sou Joselice, pedagoga, professora da Educação Infantil, atualmente estou **pesquisando** no mestrado **A Contação de História e o enlace formativo para a práxis docente**. A pesquisa está sendo realizada no *lócus*, espaço de formação: Curso/Seminários Temáticos de Educação I: Contação de Histórias (ED0714), curso ministrado pela professora Rosemary Lapa, nossa professora e minha orientadora de pesquisa.

Com esta alegria convido você a participar como colaboradora desta pesquisa. Nosso diálogo será em quatro encontros virtuais, pela plataforma Meet. A pandemia trouxe outras possibilidades, ferramentas, emoções, para os encontros. Neste sentido, ainda de forma virtual vamos aprendendo, ouvindo e contando histórias.

E, agora, fico torcendo para que você venha colaborar nesse trabalho e juntas aprendermos ainda mais sobre a contação de histórias para a prática docente e nossa formação profissional/vida. Nossos encontros acontecerão em dois até final de outubro deste mês, e dois após a conclusão do curso. Cada encontro terá duração de uma a uma e meia horas, num grupo de até seis professores, previamente agendado e acordado entre os participantes.

Se você sentir desejo de colaborar, responda a esse e-mail. Peço que informe seu número de celular, de preferência com WhatsApp, para as informações mais específicas dos encontros e da pesquisa.

Um abraço de contos,

Joselice de Cássia Magalhães
Celular: [REDACTED]



ANEXO B – Conto de tradição africano: Oxóssi

História de Oxóssi

Olofin era um rei africano da terra de Ifé. Cada ano, na época da colheita, Olofin comemorava, em seu reino, a Festa dos Inhames. Ninguém podia comer dos novos inhames antes da festa. Chegado o dia, o rei instalava-se no pátio do seu palácio. Suas mulheres sentavam-se à sua direita. Seus ministros sentavam-se à sua esquerda. As pessoas reunidas comiam inhame pilado e bebiam vinho de palma. Elas comemoravam e brincavam. De repente, um enorme pássaro voou sobre a festa. O pássaro voava à direita e voava à esquerda. Até que veio pousar sobre o teto do palácio. O pássaro causava espanto a todos. Era tão grande que o rei pensou ser uma nuvem cobrindo a cidade. Sua asa direita cobria o lado esquerdo do palácio. Sua asa esquerda cobria o lado direito do palácio. As penas do seu rabo varriam o quintal. E sua cabeça cobria o portal da entrada. As pessoas, assustadas, comentavam:

— Ah! Que esquisita surpresa!

— Eh! De onde veio este desmancha-prazeres?

— Como vamos nos livrar dele?

— Vamos, rápido, chamar os caçadores mais hábeis do reino.

Trouxeram o “caçador das vinte flechas”. Ele lançou as vinte flechas, mas nenhuma atingiu o grande pássaro. O rei mandou prender. Apresentou-se o “caçador das cinquenta flechas”. Lançou suas cinquenta flechas, e nenhuma atingiu o pássaro. O rei mandou prender. Finalmente, apresentou-se o “caçador de uma só flecha”. A mãe desse caçador não tinha outros filhos; foi rapidamente consultar o babalaô e saber o que fazer para ajudar seu único filho. O babalaô ensinou-lhe um ebó e umas palavras “bem fortes”. Ela devia dizer três vezes: ‘Que o peito do pássaro aceite este presente’. Isso foi dito no momento exato em que o caçador atirava sua única flecha. A flecha atingiu o pássaro em pleno peito. O pássaro caiu pesadamente, debateu-se e morreu. A notícia se espalhou:

— Foi Oxóssi, o caçador de uma só flecha, quem matou o pássaro!

O rei deu como recompensa a metade de seu reino. Os três caçadores foram soltos da prisão. O “caçador de vinte flechas” ofereceu a Oxóssi vinte sacos de búzios. O “caçador das cinquenta flechas” ofereceu-lhe cinquenta. E todos cantaram para Oxóssi. O babalaô também se juntou a eles, cantando e batendo no seu agogô: Oxóssi! Oxóssi! Oxóssi! (VANDA MACHADO, 2002, p. 93-95).