

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MAÍRA AMÉLIA LEITE WEBER**

**PROFESSORES CONTADORES DE HISTÓRIAS:  
FORMAÇÃO PARA UMA DOCÊNCIA INOVADORA  
COM A CRIAÇÃO E O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS**

**CURITIBA – PR**

**2017**

**MAÍRA AMÉLIA LEITE WEBER**

**PROFESSORES CONTADORES DE HISTÓRIAS:  
FORMAÇÃO PARA UMA DOCÊNCIA INOVADORA  
COM A CRIAÇÃO E O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado, na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Lupion Torres

**CURITIBA – PR**

**2017**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

W375p  
2017 Weber, Máira Amélia Leite  
Professores contadores de histórias: formação para uma docência inovadora com a criação e o uso de tecnologias educacionais / Máira Amélia Leite Weber; orientadora, Patrícia Lupion Torres. – 2017.  
206 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017  
Bibliografia: f. 183-190

1. Professores - Formação. 2. Contadores de histórias. 3. Tecnologia educacional. 4. Ensino superior. I. Torres, Patrícia Lupion. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 378



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Escola de Educação e Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Educação

**PUCPR**

GRUPO MARISTA

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 084  
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

**Máira Amélia Leite Weber**

Aos vinte e um dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezessete, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Lupion Torres, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Morais da Costa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cátia Toledo Mendonça, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda Aparecida Behrens e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Hilu, para examinar a Tese da candidata **Máira Amélia Leite Weber**, ano de ingresso 2013, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A doutoranda apresentou a tese intitulada "PROFESSORES CONTADORES DE HISTÓRIAS: FORMAÇÃO PARA UMA DOCÊNCIA INOVADORA COM A CRIAÇÃO E O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 12:00. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: Sugere-se a publicação.

Presidente:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Lupion Torres Patricia

Convidado Externo:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Morais da Costa M. M. da Costa

Convidado Externo:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cátia Toledo Mendonça Cátia Toledo Mendonça

Convidado Interno:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda Aparecida Behrens Marilda

Convidado Interno:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Hilu Luciane

Patricia  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Lupion Torres  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
*Stricto Sensu*

**MAÍRA AMÉLIA LEITE WEBER**

**PROFESSORES CONTADORES DE HISTÓRIAS:  
FORMAÇÃO PARA UMA DOCÊNCIA INOVADORA  
COM A CRIAÇÃO E O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado, na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Lupion Torres**

**Orientadora – PUCPR**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Morais da Costa**

**Convidada Externa – UFPR**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cátia Toledo de Mendonça**

**Convidada Externa – UNESPAR**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda Aparecida Behrens**

**Convidada Interna – PUCPR**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Hilu**

**Convidada Interna – PUCPR**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniele Saheb**

**Suplente – PUCPR**

À minha mãe e à minha filha: pelo que foi e pelo que será.

## AGRADEÇO

Ao meu pai, Kival – grande leitor, fiel admirador do conhecimento incessante, estudioso disciplinado –, pela força, otimismo, exemplo e incentivo a querer ser sempre mais.

À minha mãe, Iaga, por me ensinar a ter coragem para lutar com doçura: agradeço por me contar histórias na infância, por ser exageradamente afetiva, por me incentivar a apreciar a Arte, por ser uma dedicada professora, por ser minha mãe. Agradeço com toda a minha alma e com eternas saudades.

Ao meu amor, Luiz, pelas leituras, sugestões, colos e estímulo.

Aos meus filhos, Benjamim, Matias e Raissa, por me incentivarem, com brilho nos olhos, a contar mais e mais histórias.

Ao meu irmão, Rodrigo, por toda a ajuda e presença.

À Regina e ao Luiz, mãe e pai ganhados da vida, pelo olhar atento e zeloso.

Às minhas amigas Célia Cris, Maria Claudia, Maria Otília, Sonia e Symone, pelo apoio e afago nessa jornada, e ao Carlos Moreira, pela participação no vídeo elaborado nesta tese.

À Professora Elizete Lucia Moreira Matos, por acreditar em mim, me proporcionando esta oportunidade de investigação, e por ser um exemplo de vida.

À minha orientadora, Professora Patricia Lupion Torres, por abraçar meu tema de pesquisa e me conduzir com amorosidade e precisão.

À Banca examinadora, pelas valiosas contribuições ao trabalho. MUITÍSSIMO obrigada por ampliarem meu olhar, Professoras Cátia Toledo de Mendonça, Luciane Hilu, Marilda Aparecida Behrens e Marta Morais da Costa. Agradeço, sobretudo, à Professora Marta por compartilhar tantos conhecimentos no depoimento do vídeo deste estudo.

A todos os meus colegas de caminhada na PUC, em especial aos amigos que tanto me inspiraram e ampararam: Deise, Jacques, Neide, Neusa e Rosangela.

À Yara Amaral, por abrir as portas da Escola Projeto 21 para a realização desta pesquisa e por me ensinar diariamente o que é ser uma educadora de qualidade inestimável.

Às coordenadoras da Escola Projeto 21, Cláudia e Fátima, e às professoras participantes da pesquisa: Andréa, Janaína, Larissa, Sabrina, Cláudia, Anna Maria, Clio, Simone e Paula. Foi um privilégio aprender com vocês.

*Quando se sonha tão grande a realidade aprende.*

Valter Hugo Mãe

## RESUMO

Nos últimos anos, o mundo tem passado por inúmeras mudanças e a sociedade tem sido influenciada por diferentes modelos. Na Educação, advindos do Paradigma da Complexidade (MORIN, 2000), nasceram propostas ancoradas em uma visão de transformação e construção do conhecimento, exigindo um novo professor, com práticas renovadas. Dentro desse cenário, foi realizada a pesquisa “Professores Contadores de Histórias: Formação para uma Docência Inovadora com a Criação e o Uso de Tecnologias Educacionais” com a intenção de contribuir com o saber científico ao propor uma formação de professores para a contação de histórias (com o uso de Tecnologias Educacionais) para professoras do Ensino Fundamental I, previamente elencadas para participar do estudo, que lecionam na escola Projeto 21, em Curitiba, Paraná, Brasil. O problema que orientou a investigação foi: “Como propor uma prática pedagógica diferenciada a partir de uma formação docente sobre contação de histórias, com a criação e o uso de REA – Recursos Educacionais Abertos, em Português e OER, *Open Educational Resources*, em Inglês – e de uma rede social, para atender a uma visão de Complexidade?”. Este trabalho também foi guiado por outras questões, tais como: “A experiência da Arte na escola, a formação leitora e a contação de histórias podem contribuir para auxiliar a construção de uma escola mais humana e afetiva?”; “Houve alguma transformação na prática pedagógica das professoras participantes da pesquisa a partir da formação para a contação de histórias com o auxílio de Tecnologias Educacionais?”. Os principais autores que nortearam esta tese de doutorado foram: BEHRENS (2005, 2006), CAPRA (1996, 2002), COSTA (2006, 2009), FREIRE (1986, 1995), KENSKI (2008), LARROSA BONDÍA (2002), LA TORRE (2004), MORAES (2008, 2012), MORIN (2000, 2001, 2003), TORRES (2007, 2012, 2016), YUNES (2016) e ZABALA (2002). A partir disso, a investigação se deu como uma pesquisa-ação durante seis meses *in loco*, na escola, período no qual houve uma formação presencial sobre contação de histórias (com a apresentação do primeiro REA), discussões sobre o tema – tanto presencialmente quanto em um grupo fechado na rede social *Facebook* – e práticas de contação de histórias. Ao final, um segundo REA (assim como o primeiro, também chamado “Professores Contadores de Histórias”) foi criado em um processo de aprendizagem colaborativa entre a pesquisadora e as professoras participantes. Os caminhos traçados por esta pesquisa foram norteados por uma estratégia que pudessem apontar para uma inovação na prática docente. Uma das evidências obtidas é que a contação de histórias sensibiliza os alunos a refletir e construir conhecimentos com criticidade. Além disso, amparada pela visão da complexidade, a contação de histórias em sala de aula se efetiva como uma proposta que auxilia na conquista de uma prática inovadora. Os dois REA foram produzidos em formato audiovisual e estão disponíveis na *Internet*.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Complexidade, Contação de Histórias, Tecnologias Educacionais, Formação Leitora.

## ABSTRACT

In recent years, the world has undergone numerous changes and society has been influenced by many different models. In Education, arising from the Paradigm of Complexity (MORIN, 2000), proposals were born based on a vision of transformation and construction of knowledge, requiring a new teacher with a renewed practice. In this scenario, it was carried out the research: "Storytelling Teachers: Training for Innovative Teaching with the Creation and Use of Educational Technologies" with the intention of contributing to scientific knowledge by proposing a teacher training for storytelling (with the Use of Educational Technologies) for teachers of Elementary School I, previously listed to participate in the study, who teach in Project 21 school, in Curitiba, Paraná, Brazil. The problem that guided the research was: "How to propose a pedagogical practice differentiated from a teacher training on storytelling, with the creation and use of OER – Open Educational Resources, in English and REA, *Recursos Educacionais Abertos*, in Portuguese – and a social network, to meet a vision of Complexity?". This work has also been guided by other questions such as: "The experience of Art in school, reading training and storytelling can contribute to the construction of a more human and affective school?"; "Has there been any transformation in the pedagogical practice of the teachers participating in the research from the training to the storytelling with the help of Educational Technologies?". The main authors that guided this doctoral dissertation were: BEHRENS (2005, 2006), CAPRA (1996, 2002), COSTA (2006, 2009), FREIRE (1986, 1995), KENSKI (2008), LARROSA BONDÍA (2002), LA TORRE (2004), MORAES (2008, 2012), MORIN (2000, 2001, 2003), TORRES (2007, 2012, 2016), YUNES (2016) e ZABALA (2002). From this, the investigation took place as an action research during six months *in loco*, in the school, period in which there was a face-to-face training on storytelling (with the presentation of the first OER), discussions on the theme – both face-to-face and in a closed group on the social network Facebook – and practices of storytelling. In the end, a second OER (as well as the first, also called "Teachers Storytellers") was created in a process of collaborative learning between the researcher and the participating teachers. The ways chosen by this research were guided by a strategy that could point to an innovation in teaching practice. One of the evidences obtained is that storytelling sensitizes students to reflect and construct knowledge with criticality. Besides that, supported by the vision of complexity, storytelling in the classroom is effective as a proposal that assists in the achievement of an innovative practice. The two OERs were produced in audiovisual format and are available on the Internet.

**Keywords:** Teacher Training, Complexity, Storytelling, Educational Technologies, Reader Training.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – 4 “Rs” dos REA .....	57
Figura 2 – Licenças CC .....	58
Figura 3 – Página da Wikiversidade: <a href="https://pt.wikiversity.org">https://pt.wikiversity.org</a> .....	60
Figura 4 – Página do Curso REA: <a href="http://www.rea.net.br/site/tag/curso-rea">http://www.rea.net.br/site/tag/curso-rea</a> .....	60
Figura 5 – Página da Escola Digital: <a href="http://escoladigital.org.br">http://escoladigital.org.br</a> .....	61
Figura 6 – Página do site REA: <a href="http://www.rea.net.br/site/politica-publica/">http://www.rea.net.br/site/politica-publica/</a> .....	62
Figura 7 – Página da rede social <i>Facebook</i> , onde o usuário pode se inscrever. ....	69
Figura 8 – Perfil da pesquisadora na rede social <i>Facebook</i> . ....	70
Figura 9 – Imagem de um <i>box</i> que se abre na criação de um novo grupo no <i>Facebook</i> . ....	71
Figura 10 – Página do livro “Menina bonita do laço de fita” .....	86
Figura 11 – Página do livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” .....	87
Figura 12 – Página do livro “Onde vivem os monstros” .....	92
Figura 13 – Página do livro “A casa sonolenta” .....	93
Figura 14 – Página do livro “A Festa no Céu” .....	94
Figura 15 – Página do livro “O Barco dos Sonhos” .....	94
Figura 16 – Página do livro “Carvoeirinhos” .....	95
Figura 17 – Início do REA “Professores Contadores de Histórias” .....	114
Figura 18 – Marta Morais da Costa no vídeo “Professores Contadores de Histórias” .....	114
Figura 19 – Carlos Moreira no vídeo “Professores Contadores de Histórias” .....	115
Figura 20 – Imagem da página do <i>Facebook</i> do grupo da pesquisa.....	120
Figura 21 – Trecho do REA “Professores Contadores de Histórias” .....	122
Figura 22 – Contação do primeiro capítulo de “Reinações de Narizinho” .....	123
Figura 23 – Trabalho de uma criança do 1º ano .....	129
Figura 24 – Trabalhos de crianças do 3º ano .....	130
Figura 25 – Contação de história na Escola Projeto 21 .....	131
Figuras 26 e 27 – Professoras contando histórias na Escola Projeto 21 .....	132
Figura 28 – Contação de capítulos de “O Saci” .....	133
Figuras 29 e 30 – Trabalhos de crianças do F1, Escola Projeto 21 .....	134
Figura 31 – Contação de capítulos de “Caçadas de Pedrinho” .....	135
Figura 32 – Contação de história gravada em vídeo .....	136
Figuras 33 e 34 – Fotos da Apresentação teatral do Sítio, Escola Projeto 21 .....	139
Figuras 35 e 36 – Trabalhos de crianças do 4º ano, Escola Projeto 21.....	140
Figura 37 – Trabalhos de crianças do 4º ano, Escola Projeto 21 .....	141
Figuras 38 e 39 – Trabalhos de crianças do F1, Escola Projeto 21 .....	141
Figura 40 – Contação de “O moço que não queria morrer” .....	142
Figura 41 – Contação de “Felicidade clandestina” .....	143
Figuras 42 e 43 – Contação de “Marcelo, marmelo, martelo” .....	144
Figura 44 – Trecho do 2º REA “Professores Contadores de Histórias” .....	145
Figuras 45 a 48 – Professoras da Escola Projeto 21 contando histórias para alunos .....	146
Figuras 49 a 53 – Professoras da Escola Projeto 21 contando histórias para alunos .....	147
Figuras 54 a 57 – Professoras da Escola Projeto 21 contando histórias para alunos .....	148
Figuras 58 a 61 – Contações da pesquisadora em eventos e aulas da escola .....	149
Figura 62 – Trecho do 2º REA “Professores Contadores de Histórias” .....	151

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
1.1. JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	16
1.2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	17
1.3. OBJETIVOS DA PESQUISA	18
1.4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	19
1.5. APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS	21
<b>2. FORMAÇÃO DOCENTE: O PROFESSOR INOVADOR</b>	<b>23</b>
2.1. ABORDAGENS CONSERVADORAS DE ENSINO	24
2.2. PARADIGMAS INOVADORES DE ENSINO E A COMPLEXIDADE	26
2.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	30
2.4. FORMAÇÃO PARA UMA DOCÊNCIA INOVADORA	35
2.5. O PROFESSOR INOVADOR: O AFETO E A EMOÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	39
2.6. O PROFESSOR INOVADOR E A TRANSDISCIPLINARIDADE: A EXPERIÊNCIA DA ARTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	42
2.7. O PROFESSOR INOVADOR E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	47
<b>3. TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: POTENCIALIDADES PARA A APRENDIZAGEM COLABORATIVA</b>	<b>53</b>
3.1. RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA)	55
3.1.1. Licenças para uso de REA	58
3.1.2. Bancos de dados de REA	59
3.1.3. PEA e REA	61
3.1.4. Políticas públicas sobre REA	62
3.2. O AUDIOVISUAL NA SALA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	65
3.3. O FACEBOOK COMO REDE SOCIAL DE INTERAÇÃO NA EDUCAÇÃO	68
3.4. APRENDIZAGEM COLABORATIVA	72
<b>4. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A FORMAÇÃO LEITORA</b>	<b>77</b>
4.1. LEITURA	77
4.2. FORMAÇÃO DO LEITOR	80
4.3. LITERATURA INFANTIL	85
4.4. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	89
4.5. FORMAÇÃO DOCENTE PARA CONTAR HISTÓRIAS	96
4.5.1. Contação de histórias em sala de aula	100
4.5.2. Teatro e contação de histórias	101
<b>5. CAMINHOS DA PESQUISA</b>	<b>106</b>
5.1. TRAJETÓRIA DA PESQUISA-AÇÃO	106
5.1.1. Escola Projeto 21	109
5.1.2. Projeto Monteiro Lobato	111
5.1.3. Criação do REA “Professores Contadores de Histórias”	113
5.1.4. Formação das professoras da Escola Projeto 21	117
5.1.5. Acompanhamento da pesquisa na escola e no <i>Facebook</i>	120
5.1.6. Criação colaborativa de um novo REA	150
5.2. ANÁLISE E RESULTADOS DO ESTUDO: QUESTIONÁRIO E ENTREVISTAS EM VÍDEO	152
5.2.1. Análise das respostas do questionário elaborado para a diretora	152
5.2.2. Análise das respostas do questionário elaborado para as coordenadoras	158
5.2.3. Análise das respostas do questionário elaborado para as professoras	162
5.2.4. Análise da entrevista em vídeo para a diretora e uma coordenadora	173

5.2.5. Análise da entrevista em vídeo para as professoras .....	173
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
7. REFERÊNCIAS .....	183
8. ANEXOS .....	191
8.1. MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA A DIRETORA.....	191
8.2. MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA AS COORDENADORAS .....	192
8.3. MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS.....	193
8.4. MODELO DE ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES DO VÍDEO (REA 2)	194
8.5. CONTRATO DIDÁTICO DA FORMAÇÃO PRESENCIAL .....	195
8.6. AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	197
8.7. TERMOS DE CONSENTIMENTO .....	198
8.8. PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....	204

## 1. INTRODUÇÃO

*Porque a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total. Todos os sucedidos acontecendo, o sentir forte da gente – o que produz os ventos.*

Guimarães Rosa

O mundo tem passado por inúmeras mudanças nos últimos tempos e toda a sociedade tem sido influenciada por novos modelos e comportamentos. Assim como em todos os setores sociais, o educacional, incluindo o do Brasil, tem sofrido alterações a partir de novas abordagens pedagógicas.

Felizmente, a educação tem repercutido bons e novos horizontes: advindas do Paradigma da Complexidade (MORIN, 2000) nasceram propostas ancoradas em uma visão de transformação e construção do conhecimento, exigindo um novo professor, uma nova postura, uma nova prática, um querer ser novo por inteiro.

No Paradigma da Complexidade, o docente precisa estar integrado com o mundo, com a sociedade, com a cultura, com a política, com os avanços tecnológicos, com as múltiplas áreas e linguagens e com as mais diversas dimensões que demandam um profissional inovador, que ofereça um olhar afetivo a cada indivíduo. Dentro desse cenário, o desejo de investigar o professor inovador e, ao mesmo tempo, mais humanista, me fascinou.

A partir de inquietações geradas por esse contexto, decidi unir os conhecimentos adquiridos nas minhas graduações (Artes Cênicas, na FAP, em 1996 e Comunicação Social – Jornalismo, na UP, em 2005), com o Mestrado em Educação intitulado *Formação Continuada dos Professores com Utilização de Recursos Tecnológicos: o Projeto TV Multimídia e as Implicações para a Prática Docente* (na PUCPR, em 2010), para continuar investigando a formação docente.

Assim, no Doutorado em Educação, optei por seguir pesquisando as Tecnologias Educacionais na formação de professores, mas, dessa vez, atrelando-as ao papel da Arte – em especial, ao da contação de histórias. Dentro desse universo, meu intuito foi investigar a hipótese de se chegar a uma prática inovadora a partir da formação de professores para contar histórias em sala de aula, amparada pela criação e o uso de Recursos Educacionais Abertos e de uma rede social (*Facebook*). E também, pesquisar a contação de histórias como linguagem artística que poderia contribuir para a construção de uma escola mais humana, ética e afetiva,

dentro da visão da Complexidade.

Dessa forma, nasceu esta investigação, intitulada *Professores Contadores de Histórias: Formação para uma Docência Inovadora com a Criação e o Uso de Tecnologias Educacionais*, com a intenção de contribuir com o saber científico ao propor uma formação para a contação de histórias para as professoras do Ensino Fundamental I que lecionam na escola Projeto 21 (antiga escola Palmares), localizada em Curitiba, Paraná – previamente elencadas a participar da pesquisa.

A formação docente presencial (ancorada no Paradigma da Complexidade, sobre a temática “Professores Contadores de Histórias”) teve de início 3 encontros – de 1 hora e meia cada –, totalizando 4 horas e meia e foi amparada por um REA (Recurso Educacional Aberto), que foi produzido no formato de um material audiovisual e depois foi mantida, semanalmente e presencialmente, durante seis meses, na escola. A formação para a contação de histórias enfocou conteúdos teóricos e práticas de como trabalhar o corpo, a voz, o autoconhecimento, o repertório literário, técnicas teatrais e como se dá a relação com o público, no momento em que é realizada.

Os REA (OER, Open Educational Resources, em Inglês) são conteúdos com grande capacidade comunicacional para propiciar a produção do conhecimento no âmbito da escola. São muitos os fins a que se destinam: pesquisas, criação, produção e compartilhamento de conteúdos, com o intuito de ampliar a possibilidade de ensinar e aprender, apoiando, de forma instigante, a maneira como são abordados os conteúdos curriculares em sala de aula. Para a UNESCO (2011), REA são ferramentas de ensino, aprendizagem e pesquisa (disponíveis em qualquer mídia), desde que sejam licenciadas e abertas para serem usadas com domínio público:

Recursos Educacionais Abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento. (UNESCO/COMMONWEALTH OF LEARNING COM COLABORAÇÃO DA COMUNIDADE REA-BRASIL, 2011).

O REA “Professores Contadores de Histórias” produzido, roteirizado e dirigido por mim teve a intenção de atuar como elemento fundamental na formação das professoras participantes da investigação, e foi constituído como um vídeo documentário com depoimentos de especialistas em contação de histórias. Foi almejado que, após a apresentação do REA à turma durante a formação presencial, e sua disponibilização na *Internet*, as professoras assistissem ao vídeo e discutissem, refletissem, e interagissem sobre a temática

“contação de histórias e práticas inovadoras” tanto na formação quanto posteriormente, sempre que achassem pertinente – em casa, nas aulas, na escola, etc.

Esta pesquisa ainda teve a intenção de propor a minha interação com as participantes acerca do tema, bem como das professoras entre seus pares. Isso se deu presencialmente e também por meio de um grupo fechado em uma rede social, o *Facebook* – administrado por mim – ao longo de um semestre, enquanto o projeto aconteceu. Esse grupo fechado na *Web* possibilitou o diálogo aberto e acessível, assim como o intercâmbio de informações entre as participantes.

Além disso, durante seis meses no segundo semestre letivo de 2015, vários encontros presenciais semanais aconteceram na Escola Projeto 21. A partir disso, foi esperado que as professoras/alunas tirassem suas dúvidas, compartilhassem ideias e cooperassem entre pares, para assim, reelaborarem seus conhecimentos sobre a temática. Ao final da pesquisa, foi criado coletivamente (as professoras participantes da pesquisa juntamente comigo) um novo REA, sobre o projeto de contação de histórias ocorrido na escola, sendo o Recurso Educacional Aberto um produto da construção colaborativa do conhecimento. Assim, o estudo teve também o intuito de fomentar a aprendizagem colaborativa e a interação.

Todo o projeto, incluindo a formação presencial, foi ancorado pela visão do Paradigma da Complexidade (MORIN, 2000) – que valoriza o todo, que é interdependente, interativo. O pensamento complexo, segundo Behrens & Torres (2014) sugere a relação e a interface das disciplinas, ou seja, a transdisciplinaridade, que ultrapassa a junção de várias áreas, tendo na raiz “trans” o significado de transgressão da dualidade presente na abordagem conservadora.

A transdisciplinaridade ultrapassa as ciências exatas e as humanas chegando até à Arte – área do conhecimento onde a subjetividade e as emoções são valorizadas e estimuladas. Ciência e Arte são, da mesma forma, maneiras autênticas de acessar e construir o conhecimento. A Arte considera a subjetividade e a emoção, enquanto a Ciência, a razão e ambas se completam (MARIOTTI, 2007).

A partir dessa premissa, esta tese também foi elaborada tendo como grande referencial o conceito *Sentipensar*, termo criado por Saturnino de La Torre (2004), que indica o processo mediante o qual colocamos para trabalhar, conjuntamente, o pensamento e o sentimento, em uma visão transdisciplinar que sugere o incremento de práticas educativas que alarguem a capacidade de reflexão dos estudantes, que valorizem e desenvolvam o autoconhecimento, que promovam processos de construção do saber voltados para o desenvolvimento dos seres humanos. Assim, o estudo se propôs a investigar se é possível criar um novo espaço de

ação/reflexão a partir da prática de contação de histórias em sala de aula.

A arte de contar histórias sensibiliza e encanta os alunos, além de abrir um canal de comunicação que propicia ao professor adentrar em conhecimentos e sensibilizar os estudantes para refletir e aprender com criticidade. A contação de histórias é, segundo Cunha (2008, p.104) a “arte ou prática milenar de narração oral com apresentação dramática de contos e histórias”. Ler ou falar textos implica em disponibilizar o corpo, com gestos expressivos e tons de fala que auxiliam o entendimento do que está se passando com os personagens e assim, causar encantamento e sensibilizar os ouvintes.

A partir dessas visões, foi proposto que um dos caminhos para abarcar a complexidade e ser um professor inovador seria a introdução da contação de histórias na sala de aula como ponto de partida para discutir conhecimentos.

### 1.1. JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

O Paradigma da Complexidade (MORIN, 2000) tem um grande potencial transformador e caminha em direção a uma convergência universal. Para Moraes (2012), a complexidade se dá a partir de práticas educacionais que visam o pensamento ecologizado, ecossistêmico, complexo e transdisciplinar, e que é capaz de religar os diferentes conhecimentos e as dimensões indivíduo, sociedade e natureza.

O Paradigma da Complexidade não aprisiona a emoção, o sentimento e a criatividade do ser humano em nome de uma objetividade que conspira contra a sua própria natureza. Quando acoplamos várias linguagens e desenvolvemos determinada ação, a solidez da aprendizagem é maior.

Toda atividade lúdica é fonte de cultura e a contação de histórias é uma ação que permite que a criança amplie de forma prazerosa seu capital cultural, além de incrementar os relacionamentos em grupos, as formas de comunicação e a simbolização da realidade. As crianças que têm acesso a histórias – sejam as contadas, sejam as de livros de literatura –, ampliam suas emoções, desenvolvem curiosidade, imaginação e criatividade, além de se tornarem mais participativas, já que o “texto literário narrativo oferece ao leitor a possibilidade de ‘experimentar uma vivência simbólica’ por meio da imaginação suscitada pelo texto escrito e/ou pelas imagens.” (FARIA, 2010, p.19).

Diante dessa reflexão, este estudo, de característica interdisciplinar, questiona se, por meio da formação para a contação de histórias e da criação e do uso de Tecnologias

Educacionais – REA e a rede social *Facebook* –, os professores podem atuar ancorados na Arte, para assim, serem inovadores.

O estudo teve o intuito de investigar se a contação de histórias em sala de aula, enquanto estratégia sensibilizadora e com vistas a práticas inovadoras, poderia atuar como recurso potencializador do processo de ensino-aprendizagem, educando cidadãos para serem leitores de mundo.

As atividades lúdicas e as práticas de contação de histórias, muitas vezes restritas à Educação Infantil, podem auxiliar o aprendizado significativo e contribuir com todas as áreas de conhecimento e para a apreensão de conteúdos. A contação de histórias possibilita desenvolver a atenção e o raciocínio, propicia o estímulo da capacidade de avaliação da criança sobre o mundo a sua volta, e assim, a auxilia a tomar decisões. A arte de contar histórias pode ser realizada por educadores e todos aqueles que aspiram expressar e incentivar a ludicidade para compartilhar saberes, afeto e desenvolver a imaginação, seja de crianças ou adultos. Além disso, as práticas de caráter artístico provocam nos alunos aumento de criatividade e reflexão.

Por isso é importante formar docentes que valorizem a literatura, a Arte e a contação de histórias como agentes mobilizadores que desenvolvem a criticidade do aluno. A partir disso, esta pesquisa quis ainda colaborar com a formação de leitores. É almejado que, a partir da formação dos professores para a contação de histórias, os alunos tenham a oportunidade de ampliar sua formação para a leitura de textos verbais e não verbais e passem a discutir, refletir e interagir mais sobre a temática. Ler textos com propriedade amplia a capacidade interpretativa e crítica. E, por outro lado, a leitura pode ser uma importante aliada do aprendizado ao qualificar as relações professor-aluno.

Os docentes precisam repensar suas práticas e se abrir para novas maneiras de atuação. É fundamental que cada professor descubra jeitos diferentes de ensinar, de sensibilizar, de trocar, de ouvir, de se comunicar com os alunos.

## 1.2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Muitos questionamentos nortearam esta pesquisa: se houve alguma transformação na prática pedagógica das professoras participantes da pesquisa a partir da formação docente para a contação de histórias com o auxílio de Tecnologias Educacionais (o primeiro REA, elaborado por mim, e de um grupo fechado formado pelas participantes no *Facebook*); se a

contação de histórias pode ser considerada um elemento catalisador na busca por práticas pedagógicas inovadoras; se a contação de histórias pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem; se a criação coletiva de um segundo REA, propiciada pela interação e o compartilhamento de ideias das professoras participantes, assim como as discussões no grupo fechado do *Facebook*, resultaram em um processo de aprendizagem colaborativa; se a experiência da Arte na escola, a formação leitora e a contação de histórias podem contribuir para auxiliar a construção de uma escola mais humana e afetiva, são alguns deles.

De acordo com Freire (1995, p. 19) “aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, [...], a ciência, a tecnologia”. Diante disso, na problematização do trabalho, pretendeu-se verificar possíveis transformações e o envolvimento dos professores com a arte de contar histórias em sala de aula e com a formação docente a partir de um REA.

Sendo assim, o problema que orientou a investigação foi:

**Como propor uma prática pedagógica diferenciada a partir de uma formação docente sobre contação de histórias, com a criação e o uso de REA e de uma rede social, para atender a uma visão de Complexidade?**

### 1.3. OBJETIVOS DA PESQUISA

#### **Objetivo geral:**

- Propor uma nova estratégia de formação docente para a contação de histórias, com a criação e o uso de Tecnologias Educacionais – REA e uma rede social – na busca pela prática da visão do paradigma da Complexidade.

#### **Objetivos específicos:**

Os objetivos específicos deste estudo abarcam os referenciais teóricos (Paradigmas educacionais e Complexidade, Formação de Professores, Tecnologias Educacionais – em especial, REA e a rede social *Facebook*, Contação de histórias e formação leitora), criação de um REA (em formato audiovisual), a consolidação do projeto *in loco*, na escola Projeto 21, a criação de um segundo REA, a realização de entrevistas e questionários com as professoras participantes, coordenadoras e diretora da escola, e a análise dos dados coletados, descritos nos passos a seguir:

- Pesquisar referenciais teóricos que abordam os temas da pesquisa.
- Identificar quem serão os professores participantes.
- Criar um REA a respeito de contação de histórias.
- Formar presencialmente professores para a contação de histórias.
- Acompanhar, durante um semestre, a aplicação da prática de contar histórias – presencialmente, na escola, e por meio de um grupo fechado de uma rede social (*Facebook*).
- Ao final do semestre, criar coletivamente (com os professores participantes) um REA sobre contação de histórias na escola em que atuam – escola Projeto 21.
- Identificar junto aos professores participantes da investigação, coordenadoras e diretora da escola, por meio de entrevistas filmadas e questionário, as possíveis transformações a partir da formação oferecida e o impacto da estratégia de contar histórias.
- Relacionar os dados coletados indicando possíveis transformações na prática pedagógica.

#### 1.4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa pretendeu investigar se a formação presencial docente para a contação de histórias, assim como a produção e a disponibilização do REA sobre contação de histórias, e a criação de um grupo em rede social, permitiram o diálogo entre pares e se essa troca de informações provocou um movimento que instigou os docentes a repensarem ou até a transformarem suas práticas pedagógicas e a buscar a construção coletiva e compartilhada do conhecimento.

A realidade de um grupo de professores é envolta pela realidade da escola na qual se encontra, assim como por suas ideologias, rotinas, concepções pedagógicas e por situações de caráter objetivo e subjetivo que permeiam suas práticas. Mas é a busca incessante pela reflexão sobre a teoria e a prática, a fim de poder rever e transformar – sempre que possível e com vistas a melhorias – a realidade, que indica a vontade de querer eternamente aprender, de querer que o outro aprenda, como afirma Paulo Freire (2006, p. 100), “não sou se você não é”.

Por causa dessa visão e pela proposta deste estudo englobar a formação docente, o constante desejo de repensar a realidade e o anseio pela busca por transformações é que foi eleita a pesquisa-ação como metodologia da pesquisa e da intervenção na prática docente do grupo de professores participantes da investigação. A pesquisa-ação é uma metodologia do

tipo qualitativa, porque, como sustenta Triviños (1987), respeita e valoriza o ambiente/contexto, o modo de vida e seus significados peculiares e culturais. A abordagem qualitativa demanda do pesquisador o contato direto com a situação estudada, já que os fenômenos são extremamente influenciados pelo contexto onde está inserido. Segundo Ludke (1986, p. 11), “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”.

De acordo com Dionne (2007), a pesquisa-ação é centrada na prática, com a intenção de interferir uma dada situação ou problema social, a partir de uma realidade vivida. Essa metodologia abarca a construção de novos saberes (a pesquisa), mas também contempla possíveis transformações no dia a dia (ação) do campo investigado, abrangendo a teoria e a prática e tendo como foco a particularidade, sem esquecer-se do todo. “A pesquisa-ação é definida como prática que associa pesquisadores e atores em uma mesma estratégia de ação, para modificar uma dada situação e uma estratégia de pesquisa, para adquirir um conhecimento sistemático sobre a situação identificada”, sustenta Dionne (2007, p. 68). Na pesquisa-ação o objetivo é a melhoria de uma realidade, no caso, a metodologia dos docentes envolvidos na investigação e tanto o pesquisador quanto os participantes exercem papel fundamental e ativo no processo.

O ciclo da pesquisa-ação, proposto por Kemmis e McTaggart (1992) como uma modalidade de intervenção coletiva de desenvolvimento, segue quatro fases de investigação: identificação das situações iniciais, projeção das ações, realização das atividades previstas e avaliação dos resultados obtidos. A metodologia desse estudo foi contemplada dentro desse ciclo e a intersubjetividade se manifestou desde as coletas de informações, na formação, na criação do REA e na escrita da pesquisa, seguindo os princípios da pesquisa-ação na educação indicados por Elliott (2010). O método de pesquisa desse trabalho foi norteado por entrevistas episódicas filmadas (além de questionários), que se baseiam em usar “narrativas de pessoas para coletar informações dentro da ciência social”, Gaskell (2002). Este tipo de entrevista faz uso de um guia aberto que acomoda qualquer novidade nas respostas, além de permitir a análise do conhecimento cotidiano do entrevistado.

Em vista disso, o método escolhido para esta investigação pretendeu investigar possíveis mudanças na prática pedagógica docente a partir da contação de histórias, em busca da construção de um conhecimento pautado na emoção, na razão, no afeto e na valorização de cada ser.

## 1.5. APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

O Capítulo 1, a “Introdução” deste estudo, contempla a apresentação do objeto de pesquisa, justificando, delimitando o problema, direcionando os objetivos (geral e específicos), a metodologia e expondo o conteúdo de cada um dos capítulos do estudo. Os principais autores que nortearam esse momento inicial da investigação são: MORIN (2000, 2001, 2003), LA TORRE (2004), MORAES (2008, 2012, 2014), FREIRE (1986, 1995, 2006), DIONNE (2007) e KEMMIS e McTAGGART (1992).

No Capítulo 2, intitulado de “Formação Docente: o Professor Inovador”, é realizada uma pesquisa teórica acerca das abordagens conservadoras de ensino, das abordagens inovadoras de ensino e o surgimento do paradigma da Complexidade, da formação de professores e da proposta de uma formação para uma docência inovadora, do professor inovador – enfatizando a importância do afeto, da emoção, do cuidado e do aprendizado, do professor inovador e a transdisciplinaridade: contemplando a experiência da arte na construção do conhecimento e do professor inovador com a integração de Tecnologias Educacionais na escola. As referências mais significativas desse capítulo são: MORIN (2000, 2001, 2003), CAPRA (1996, 2002), BEHRENS (2006, 2011), MORAES (2008, 2012, 2014), MIZUKAMI (1986), FREIRE (1986, 1995, 2006), YUS (2002), ZABALA (2002), NÓVOA (1992), LIBÂNEO (2012), DAY (2001, 2007), WALLON (1986, 2007), ROGERS (1971, 1985), LA TORRE (2004), MATURANA (1978, 1995), LARROSA BONDÍA (2002) e TORRES (2003, 2004, 2012, 2016).

O Capítulo 3, chamado de “Tecnologias Educacionais”, enfoca as temáticas: Recursos Educacionais Abertos (REA), o audiovisual na sala de aula e na formação de professores, o *Facebook* como rede social de interação na educação e a aprendizagem colaborativa. Os autores mais relevantes dessa etapa são: TORRES (2003, 2004, 2012, 2016), KENSKI (2008), BELLONI (2001), LÉVY (1999), SANCHO (1998), MORAN (2000, 2005) e MASETTO (2005).

Já no Capítulo 4, “A Contação de Histórias e a Formação Leitora”, os temas leitura, formação do leitor, literatura infantil, contação de histórias, formação docente para contar histórias e teatro e a contação de histórias constituem o fio condutor da pesquisa, tendo como autores fundamentais: COSTA (2006, 2009, 2016), LAJOLO (1982), YUNES (2016), CAVALCANTI (2016), COLOMER (2007), HUNT (2010), BUSATTO (2006),

STANISLAVSKI (1986), WINNICOTT (1975), KISHIMOTO (2003) E VYGOTSKY (2005).

E, finalmente, o Capítulo 5, “Caminhos da pesquisa”, abarca a metodologia da investigação, a história da Escola Projeto 21, a trajetória da pesquisa-ação (desde a criação de um REA, a formação das professoras, o acompanhamento da pesquisa na escola durante um semestre e na rede social *Facebook*, até a criação colaborativa de um novo REA) e a análise e os resultados do estudo – a partir dos questionários e das entrevistas em vídeo realizadas com as professoras participantes. Os principais autores são: ELLIOTT (2001, 2010), DIONNE (2007), KEMMIS e McTAGGART (1992), FREIRE (1986, 1995, 2006), LA TORRE (2004), MORAES (2008, 2012, 2014) e MORIN (2000, 2001, 2003).

Como encerramento do estudo, as considerações finais retratam que esta pesquisa-ação apontou que trazer para a sala de aula uma cultura de contação de histórias pode ser um dos meios de fomentar a Arte na escola. A pesquisa *in loco* comprovou que a contação de histórias sensibiliza e encanta os alunos, além de abrir um canal de comunicação que propicia ao professor adentrar em conhecimentos e sensibilizar os estudantes para refletir e aprender com criticidade. Houve uma compreensão crescente em relação à profundidade dos benefícios da contação de histórias para a potencialização do processo de ensino-aprendizado e para a criação de um ambiente de estímulo à imaginação.

A partir do estudo, foi criada uma comunidade aprendente: tanto de professores quanto de alunos. As docentes aproveitaram os conteúdos e práticas abordados na formação presencial, assim como o conhecimento presente no REA e as trocas no grupo do *Facebook*, para se lançarem, cada vez mais, em experimentações e tentativas de contar histórias de formas cada vez mais ricas.

A formação para a prática de contação de histórias – ato realizado “ao vivo” –, não poderia chegar a conclusões tão elucidativas, pertinentes e homogêneas se não fosse o apoio das tecnologias educacionais, que disseminaram e multiplicaram conhecimentos. Além disso, as discussões no grupo fechado do *Facebook*, assim como a criação de um novo REA, resultaram em um processo de aprendizagem colaborativa e interação entre as docentes.

As professoras participantes do estudo afirmaram que puderam rever suas práticas e que a pesquisa contribuiu para a inovação e aperfeiçoamento do trabalho realizado em sala. A visão da complexidade se fez presente na consolidação da estratégia proposta na formação docente para a contação de histórias. Foi construída uma cultura de contação de histórias nas aulas e as professoras passaram a se arriscar mais, narrando textos também para familiares de alunos e comunidade escolar.

## 2. FORMAÇÃO DOCENTE: O PROFESSOR INOVADOR

– *Achei!*  
 – *O quê?*  
 – *A ideia.*  
 – *Onde?*  
 – *Dentro da tua história!*  
 Lygia Bojunga

Diversas alterações vêm ocorrendo na sociedade e no mundo como um todo, de forma bastante acelerada, sobretudo desde que o novo século se iniciou e muitas dessas mudanças desafiam a qualidade de vida no futuro. Mas, há aspectos extremamente ricos que nasceram junto com o incremento da globalização. O modo como a comunicação entre os povos acontece atualmente foi aprimorada, a interação entre as pessoas se tornou mais rápida e foi potencializada e os avanços tecnológicos trouxeram inúmeros benefícios e cresceram em todas as áreas.

Com o surgimento da sociedade da informação (MASUDA, 1982) – modo como a sociedade passou a ser chamada após o impulso transformacional da comunidade global a partir do impacto causados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com a evolução do armazenamento, processamento e distribuição da informação – e a chegada de outras tantas novidades, é demandado das pessoas um aprendizado contínuo. Da população é exigido um preparo para aprender não só na infância, mas durante a vida toda, a cada novo incremento tecnológico que surge, a cada novo modo de se comunicar, a cada inovação no jeito de se fazer um negócio. Enfim, a sociedade tem feito inúmeras adaptações e criado diferentes cenários diante das necessidades que surgem de interatuar com o mundo.

Todos os setores da sociedade são impactados pelas alterações surgidas no século XXI. Junto a tantas modificações, certamente, o processo educacional também vem se transformando, como sugere Behrens (in MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2005) que afirma que as mudanças na economia, na política e na sociedade mundial não têm volta. Dois desafios impostos às pessoas comprometem o dia-a-dia dos seres: o surgimento da sociedade do conhecimento e a globalização. Assim como as fortes transformações nos mais diversos níveis incentivam o pensamento da urgência de uma educação do planeta, do mundo e global.

Ser professor sempre exigiu desses profissionais que estivessem abertos a se formar continuamente e a obter novos conhecimentos. Hoje em dia, ainda mais. É prudente manter fontes de informação em constante atualização, assim como ter ciência das novidades nas áreas da economia, política, e, sobretudo, da educação.

Em meio a esse cenário, no setor educacional, várias abordagens pré-existentes foram superadas por novas, vanguardistas e transformadoras. Mas, a chamada “proposta inovadora” de ensino tem encontrado resistência em relação à prática pedagógica conservadora, que insiste, em muitas práticas, em se manter em vigor.

Portanto, é primordial estudar e compreender os antigos paradigmas da ciência para que os caminhos da educação sejam esmiuçados e para que possamos vislumbrar novas abordagens possíveis para um ensino de melhor qualidade.

## 2.1. ABORDAGENS CONSERVADORAS DE ENSINO

Paradigma é uma visão que rege o modo como pensamos e agimos. Para Moraes (1998, p. 31) “refere-se a modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. É mais do que uma teoria; implica uma estrutura que gera novas teorias. É algo que estaria no início das teorias.”.

Todas as épocas e momentos da história foram pautados por um paradigma, uma abordagem educacional que lhes são características. Na Europa da Idade Média, a concepção de mundo era de que havia relação direta entre os fenômenos materiais e espirituais. Mais tarde, esse entendimento foi trocado pela compreensão de um mundo influenciado pela astronomia, pela física e pelas teorias de Newton, Galileu Galilei e Copérnico, como reflete Behrens (in MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2005). A autora ainda acredita que na educação, esse pensamento consolidou-se na abordagem newtoniano-cartesiana, em uma escola que treinava os alunos para o mercado de trabalho, e propunha um comportamento passivo, acrítico, sob efeito do processo da Revolução Industrial e tecnológica e do pensamento positivista.

O paradigma cartesiano-newtoniano direciona o saber e a prática pela racionalidade e pela experimentação, segundo Cardoso (1995). Esse paradigma propunha uma visão reduzida, pois, afastava a mente da matéria, as áreas de conhecimento eram demarcadas e havia uma hierarquia extrema nos processos de aprendizagem.

Os alunos repetiam tarefas, ficavam sempre enfileirados em carteiras e não questionavam o docente, sustentando uma atitude passiva. A relação entre professor e aluno era vertical, e os estudantes repetiam e reproduziam o conhecimento. A prática pedagógica tradicional era basicamente expositiva, centrada na figura do professor e as avaliações davam destaque à memorização. Boaventura Santos (1987) acredita que, de acordo com a visão

newtoniana, as operações da matéria acontecem por meio da física e da matemática. O lado racional cartesiano se fortalece no mundo das máquinas e no mecanicismo.

Além de dominar a educação, essa abordagem contagiou a conduta de toda a sociedade e adquiriu status de verdade em múltiplos campos, frequentemente, até a atualidade. Moraes (1997) defende que a abordagem newtoniano-cartesiana imperou de forma hegemônica nas diferentes áreas do saber e nos diversos campos de conhecimento durante o século XIX. O século XX manteve a tendência do XIX, “fortemente influenciado pelo método cartesiano – a separação entre mente e matéria e a divisão do conhecimento em campos especializados em busca de uma melhor eficácia”, como ressalta Behrens (2005, p. 17).

No final desse mesmo século, Dewey (1976), nos Estados Unidos, propôs uma visão mais democrática, com influência da biologia e da psicologia, para as questões educacionais. De acordo com Behrens (in MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2005) essa abordagem, chamada de Escola Nova e fundamentada na biologia e na Psicologia, foi instaurada no Brasil em 1930, como reação à abordagem tradicional e com o desejo de superá-la.

No Brasil, Anísio Teixeira, por volta de 1930, chamou a linha educacional escolanovista também de humanista. Segundo Mizukami (1986), a finalidade educacional dessa abordagem tinha como um dos cerne o respeito ao outro.

Nessa abordagem, o núcleo da educação está no sujeito e os professores são provocados a atuar como facilitadores do ensino, como uma espécie de guia dos estudantes. O aluno passou a ser a figura central na sala de aula e o foco mudou para a autoavaliação, com o objetivo de haver o crescimento individual de cada um. Sobre esse aspecto, Mizukami (1986) destaca ainda que, o estudante deve se responsabilizar pela sua aprendizagem e se seus objetivos estão sendo atingidos.

Mais tarde, no início da ditadura militar, surgiu no Brasil a abordagem tecnicista, também chamada de paradigma positivista ou comportamentalista (MIZUKAMI, 1986). O paradigma tecnicista considera que o conhecimento advém das vivências, da experimentação. Essa concepção nasceu em um período onde a eficiência era o mais importante, devido à economia daquele período e a ciência e o comportamento são valorizados, assim como o conteúdo que leve à competência.

É importante diferenciar a abordagem educacional positivista da corrente filosófica chamada de “Positivismo” (GIDDENS, 1998), surgida na França no início do século XIX e idealizada por Auguste Comte e John Stuart Mill, que propunha valores humanos em oposição a Teologia e a metafísica e valorizava o conhecimento científico e a comprovação dos fatos.

A escola no paradigma tecnicista se volta para a inclusão das pessoas no mercado de trabalho, treinando os alunos e seus comportamentos. A avaliação visa somente o produto, e não, o processo de aprendizado. Para Gadotti (1991), na pedagogia tecnicista, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas de descoberta e aplicação.

A prática pedagógica do ensino tradicional, que caracteriza o pensamento newtoniano-cartesiano (MORIN, 2001), perdurou por cerca de quatrocentos anos. Até hoje, percebemos consequências das tendências conservadoras na formação de diversas pessoas. Ainda é bastante comum encontrar professores que norteiam suas práticas embasadas nesses pensamentos. Infelizmente, podemos perceber que mesmo com as transformações que vem ocorrendo com o tempo, persistem nas escolas do século XXI, ideias conservadoras.

## 2.2. PARADIGMAS INOVADORES DE ENSINO E A COMPLEXIDADE

Romper padrões implica em inovar, modificar. Foi assim que, sustentado por uma necessidade social, por uma exigência por uma nova maneira de aprender/ensinar e por uma visão inovadora, no final do século XX, surgiram novos paradigmas.

As modificações ocorridas nas sociedades de grande parte do mundo exigiram mudanças na escola. Assim, para acompanhar novos pensamentos, ideais e solicitações até mesmo do planeta, foi necessário haver uma quebra na antiga prática pedagógica educacional, antes reprodutiva e passiva.

Surgiu então um paradigma inovador, no qual os estudantes passaram a ser chamados a participar do processo de ensino-aprendizagem. O todo foi retomado e o ensino precisou ser alterado, tendo como intuito a formação de um indivíduo crítico, em meio a um conhecimento provisório e relativo.

O novo paradigma surgiu com muitas denominações, como “paradigma progressista” – proposto por Paulo Freire (1986), “paradigma inovador” e “paradigma emergente” – por Boaventura Santos (1989), “paradigma holístico” – por Cardoso (1995), “paradigma ecológico” – por Capra (1996), e “paradigma da complexidade” por Capra (1996, 2002) e Morin (2000) e endossado por Behrens (2006), autora que relacionou a aliança entre a abordagem progressista, com a holística, juntamente com a do ensino com pesquisa para atingir o paradigma da complexidade. Na abordagem progressista, de acordo com Freire (1986, p. 113), o educador responsável precisa se caracterizar como:

Um professor, liderando como professor e aprendendo como aluno, criando um clima aberto em muitos sentidos, mas nunca, repito, nunca, um clima de *laissez-*

*faire, laissez-aller*, mas pelo contrário, um clima democrático sim. Ao fazer isto, os estudantes começam a aprender de forma diferente. Eles realmente aprendem a participar. Mas o que é impossível é ensinar participação *sem* participação!

A relação pedagógica estabelecida entre professor e aluno exige, segundo Freire (1986), uma relação amorosa. A prática pedagógica é baseada na reflexão, com ênfase no aprender e na produção do conhecimento. O processo de avaliação é processual e a escola é democrática, inclusiva, incentiva o diálogo, a troca, o privilégio do sujeito construtor da própria história. O aluno é tido como um sujeito autônomo, criativo, crítico. Na abordagem progressista, a ciência, a sociedade e a educação tomam um novo significado. Neste paradigma, o professor deve ser exigente e autêntico.

O novo paradigma também se reflete numa abordagem sistêmica ou holística, que nasce, segundo Behrens (2006), da necessidade dos seres humanos em retomar a visão de conjunto e o significado das relações entre as partes e o todo, superando o paradigma da fragmentação.

Na abordagem holística, a prática busca a interdisciplinaridade e valoriza o aluno como um ser singular, respeitado em suas especificidades e diferenças. Professores e alunos trabalham em parceria, com criticidade e produtividade transformadora.

A avaliação é um processo contínuo, abrangendo as múltiplas inteligências, focando na construção do conhecimento construído pelo aluno e pelo professor. Além disso, a avaliação foca no crescimento gradual dos alunos. O talento e a criatividade do aluno são muito valiosos e cada um pode contribuir com a construção do conhecimento.

A prática pedagógica nesta abordagem conduz à produção do conhecimento, superando a reprodução de ensino. Capra (1996) propõe a utilização de uma visão sistêmica, que é uma concepção do ato de ver a totalidade dos fatos. Para ele, “o todo é mais do que a soma das partes”.

O paradigma sistêmico ou holístico, segundo Yus (2002) tem como objetivo refazer as rachaduras feitas pela abordagem mecanicista, pretendendo assim unir o ser humano à natureza e a mente ao corpo, para que o todo se conecte.

Dentro das abordagens inovadoras, inclui-se a abordagem do ensino com pesquisa, proposta por Demo: "educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo" (1996, p. 2). No ensino com pesquisa é fundamental que professor e aluno construam uma base sólida de teoria comprovada na prática. Há tolerância para errar. Além disso, esta proposta de ensino busca a criatividade e a autonomia, tanto dos alunos

quanto dos educadores, como defende Torres (2004, p. 106-107):

Procura-se, por meio do exercício de questionar, demonstrar que questões de interpretação, de síntese, de análise, de comparação, de aplicação, desenvolvem no aluno e no professor a atitude de pesquisar. [...] pesquisa-se para confirmar ou contestar o já estabelecido. Pesquisa-se quando se desconhece a resposta desta pergunta conceitual.

Nessa escola, o professor atua como um mediador do processo de ensino-aprendizagem, um maestro da construção do saber. E o aluno, ocupa um espaço importante, o de investigador. Moran (in MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2005, p. 30) destaca que “o professor é um pesquisador em serviço. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador/mediador”. Sendo assim, a pesquisa se faz necessária a todo instante na escola, assim como a troca de informações com os alunos, que ocupam um espaço importante dentro do processo, com o intuito de serem criativos, questionadores, investigadores e para refletirem com criticidade.

O paradigma da complexidade (MORIN, 2000) ou emergente (BOAVENTURA SANTOS, 1989) diz respeito à busca por uma vivência pedagógica de qualidade, que atenda aos anseios dos professores. Já a denominação “complexidade”, cunhada por Morin (2000) e por Capra (2002, p. 13), defende “uma estrutura conceitual que integra as dimensões biológica, cognitiva e social da vida”. Na visão inovadora, o aluno é um indivíduo único, produtor do próprio conhecimento, crítico, autônomo no processo de aprendizagem. Os paradigmas inovadores são “fortemente enfocados na visão de totalidade, de interconexão, de inter-relacionamento, na superação da visão fragmentada do universo e na busca da reaproximação das partes para reconstruir o todo nas variadas áreas do conhecimento” (BEHRENS, 2006, p. 19).

A conexão dessas diversas abordagens possibilitou o reconhecimento de linhas educacionais inovadoras de extrema qualidade que passaram a embasar a teoria e a prática pedagógica de muitos docentes e pesquisadores. Professores que tiveram e têm o anseio de serem guiados por esses conceitos, e, por conseguinte, de se aprofundar e (se) transformar, certamente podem incrementar de fato suas práticas.

A Teoria da Complexidade exige um desenvolvimento contínuo de quem a aplica. Uma de suas propostas é que os saberes obtidos na escola sejam religados a conhecimentos do dia-a-dia das pessoas. E que a construção dos saberes seja feita no coletivo, sem ser linear nem fragmentada, integrando outras formas de ensinar, de aprender, de se organizar, de ver outras identidades sociais e manifestações culturais (IMBERNÒN, 2010, p.15).

O paradigma da complexidade busca a superação da lógica linear e procura atender a uma nova concepção que tem como eixo articulador a totalidade. A proposta da visão complexa depende do avanço do paradigma da ciência que impulsiona a revisão do processo fragmentado do conhecimento na busca de reintegração do todo. A desconexão dos saberes traz a necessidade da busca por um modelo que reveja essa condição (ZABALA, 2002).

A tentativa de superar a abordagem conservadora pela complexidade almeja o saber multidimensional – relativo às incompletudes e incertezas –, já que o pensamento complexo concebe a “prestação de contas das articulações despedaçadas pelos cortes das disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento” (MORIN, 1998, p. 176).

A escola inovadora é a escola que reflete sobre si mesma a partir da participação, diálogo, iniciativa e experimentação. Propõe uma visão crítica e transformadora na Educação e exige a articulação da totalidade e a interconexão de múltiplas abordagens, buscando a superação da linearidade. Os caminhos traçados pelo paradigma inovador desafiam a pensar e a viver contemplando múltiplas tendências. Assim, a “educação do futuro” deve favorecer a chamada “educação integral”, onde há aptidão natural da mente e estímulo do uso total da inteligência geral:

É notável que nós, seres abertos para o mundo através de nossa ciência, tenhamos, nesta própria ciência, desenvolvido um conhecimento que dissocia, isola, separa e finalmente fecha os objetos em si mesmos. E o que sai da abertura científica pela qual nós nos esforçamos para conhecer o mundo é, ao mesmo tempo, o braço de ferro da experimentação, que arranca cirurgicamente o objeto de seu ambiente e de suas aderências e, por isso mesmo, manipula e domina. É que as disciplinas se fecharam em objetos mutilados. Assim, o conhecimento fechado destruiu ou ocultou as solidariedades, as articulações, a ecologia dos seres e dos atos, a existência! Assim, nos tornamos cegos às aberturas, tanto isso é verdadeiro que o mais difícil de perceber é a evidência que esconde um paradigma dominante (MORIN, 2000, p. 256).

Além disso, a visão complexa instiga à necessidade de re-ligação do espírito com o corpo, ser humano e mundo, ciência e fé, razão e emoção, entre outros paradoxos (MORIN, 2000). Para o autor, “há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (2000, p. 38).

No paradigma da complexidade, a subjetividade, intuição e fatores emocionais são acolhidos, assim como a aceitação de tudo aquilo que é visto como diferença – desde classes sociais, raças e crenças – onde a tolerância é exercida para que o processo educacional alcance o nível social, humano, que promova uma vida mais digna para todos os gêneros e atitudes em prol de um planeta sustentável.

A consciência de ideias baseadas na complexidade tem maior potencial transformador para a melhoria da vida, em direção a uma convergência planetária. Moraes (2008, p.16) afirma que a “complexidade requer um pensamento relacional, articulado e questionador, que ajude o sujeito a melhor compreender a dinâmica relacional existente nos processos interdependentes caracterizadores da vida”.

Assim, a contemplação de um pensamento complexo induz a uma reflexão a respeito das práticas pedagógicas, a fim de superar práticas pedagógicas autoritárias e hierarquizadas. Ao contrário, a visão complexa pede docentes investigadores, articuladores, críticos, criativos, que busquem a interconexão das mais diferentes áreas do conhecimento (BEHRENS, 2006). Pede professores cidadãos, atuantes, críticos e conscientes de seu papel na sociedade e no mundo.

Entender os paradigmas da ciência que já prevaleceram na educação auxilia na compreensão de como está a prática pedagógica na atualidade e quais são os caminhos possíveis para um ensino de melhor qualidade.

Os docentes do século XXI precisam investir em formação continuada e assim obter uma conexão entre a teoria apresentada em sala de aula e a prática que efetua. O ideal é que esse professor seja um mediador da construção do conhecimento de forma colaborativa, como veremos na sequência.

### 2.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação docente representa um dos elementos fundamentais para contribuir com a melhoria da qualidade educacional. As abordagens educacionais guiam as práticas pedagógicas de ensino e influenciam também a formação dos professores. Os paradigmas influenciam a atuação e também a identidade de cada profissional, que para Nóvoa (1992) não é obtida, não é uma “coisa”. É um lugar construído, como muita luta, por cada um e reflete o modo como pensa e age na profissão docente. Assim, é mais apropriado denominar esse conceito de processo identitário.

A identidade do professor está interligada a momentos históricos, sociais, políticos e econômicos, que, por sua vez, conceberam os paradigmas da ciência que “contaminaram” as linhas educacionais dos educadores. As abordagens educacionais se desdobraram em características que influenciaram maneiras diferentes e específicas de “como ser docente” e “como ser aluno”, de tempos em tempos. Na concepção de Behrens (2007, p. 440), “o professor é influenciado pelo paradigma da sua própria formação, mas a concepção ou

tendência pedagógica que caracteriza a ação docente pode ser modificada”. Os docentes que foram ensinados, quando eram alunos, endossados por preceitos do paradigma conservador – repetindo padrões, conceitos, tendo atitudes autoritárias, com verdades absolutas, abarcados por atitudes dominadas pela racionalidade, quantificação, mensuração, precisão e rigor – comumente carregam em suas práticas pedagógicas a hierarquia do saber, que acaba por gerar alunos passivos.

E é grande o número de docentes que ainda atua fundamentado por essa abordagem, repetindo na prática o que apreenderam, fragmentando os saberes, dividindo a totalidade, repartindo as dinâmicas escolares em atividades isoladas.

O paradigma newtoniano-cartesiano balizou a formação dos professores do Brasil por muito tempo, influenciando práticas calcadas na objetividade, na cópia, na memorização e na fragmentação de conteúdos. O pensamento cartesiano ignorou fatores fundamentais presentes no processo de aprendizagem como a subjetividade, os sentimentos, a afeição e a amorosidade.

Além disso, outros acontecimentos históricos também produziram efeitos na educação. Na época da revolução industrial, os processos educacionais sofreram influência da técnica. O trabalho migrou do campo para as fábricas. Tanto a revolução industrial como a ditadura militar tiveram o intuito de formar professores para competências técnicas. Treinamento e capacitação eram os nomes das formações, presentes inúmeras vezes nas indústrias, nas empresas e até mesmo nas escolas.

Conceitos de eficiência e eficácia abordados na educação, em meio à abordagem tecnicista, tornaram-se comuns e remetiam a um ensino e uma prática de qualidade, como nos “programas de Qualidade Total implantados nas empresas e transferidos diretamente para a escola, sem maiores análises críticas, como se a escola e empresa se equivalessem em objetivos, organização, funcionamento e resultados”, assegura Masetto (in MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2005, p. 135).

A formação de professores se dá por três vias: pessoal, social e profissional. No início, o docente edifica sua identidade pessoal, da mesma maneira como é trilhada a vida de todos os seres humanos: conforme as pessoas vão se relacionando com outras, com o mundo e com a sociedade, vão se formando. Fatores biológicos, psicológicos e sociais colaboram para formar a história de cada um. E é a partir de cada indivíduo, com sua peculiaridade, que surge uma exclusiva identidade pessoal e profissional.

Além disso, a formação pessoal refere-se a três dimensões: conhecimento, moral e

estética. Portanto, tudo aquilo que é vivido pela pessoa, acaba ressoando em sua identidade pessoal, que, naturalmente, resvala na sua identidade profissional. Nóvoa (1992, p. 24) afirma que a formação de professores “tem ignorado, sistematicamente, o *desenvolvimento pessoal*, confundido “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”.

A formação inicial dos professores acontece nos cursos de graduação – nas licenciaturas, na Pedagogia, entre outros. Contudo, os saberes obtidos nas faculdades e universidades não significam condições mínimas para que o indivíduo trabalhe como docente.

É uma falha e ingenuidade (e até mesmo um descuido) do profissional achar que tendo feito sua formação inicial poderá trabalhar com qualidade sem ter tido uma atuação pedagógica. Libâneo (in PIMENTA, 1997, p. 124) acredita que há “evidências de que a Pedagogia e o curso de formação profissional que lhe corresponde não só não esgotou suas possibilidades de investigação teórica como têm pela frente grandes tarefas sociopolíticas”.

Teoria e prática não podem se apartar, “precisam interpenetrar-se, interligar-se, possibilitando ao profissional conhecimento e atuação numa realidade concreta. O compromisso visado é o profissional envolvido com a práxis.” (BEHRENS, 1996, p. 124). O docente que alcança uma maior relação com a prática consegue empregar com mais criticidade e aprofundamento a teoria na sua prática pedagógica. Ao exercitar a relação dinâmica entre ação e reflexão “tem-se de forma quase natural e espontânea a superação da dicotomia existente entre teoria e prática.” (TORRES, 2014, p. 24).

A formação de professores se mostra como um elemento complexo, pois oferece “experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite investir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola”, como assegura Garcia (1999, p.26).

Na maioria das vezes, o estágio feito durante a graduação é o primeiro e único contato com o cotidiano prático da profissão. Mas, essa experiência não é capaz de preencher as lacunas responsáveis por adquirir, *in loco*, agilidade, reflexo e conhecimento para saber lidar com os acontecimentos inesperados e o dia-a-dia de uma sala de aula, pois “não é possível conceber a teoria separada da prática. É a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria”, como enfatiza Gamboa (2003, p.125).

Seria muito produtivo que, no período de formação dos professores, houvesse uma multiplicidade de estímulos e aprendizados de modo a conglomerar tudo aquilo que o docente precisa para estar apto a ensinar. A qualificação dos professores precisa ser ampla e complexa,

já que “o momento inicial da atividade profissional do professor demanda uma formação que envolve um enfoque multidimensional, ou seja, uma interconexão entre o científico, o político, o afetivo e o pedagógico”, como propõe Behrens (2007, p. 448).

Além disso, inúmeras vezes, acontece algo que prejudica o início da atuação profissional docente. O professor começa a trabalhar em uma instituição educacional, é recebido e instruído pela gestão e coordenação e depois, fica sem acompanhamento e supervisão. Não há abertura para que ele (ela) tire suas dúvidas ou aponte dificuldades. Ao mesmo tempo, esse mesmo docente inicia seu convívio e relacionamento com outros professores que trabalham na mesma instituição, e convive com pessoas com muita experiência, e outras começando sua carreira. No primeiro momento, essa situação deixa os docentes sem entender por que caminho seguir, com quem trocar práticas, com quem sanar dúvidas. É comum se sentir deslocado e tanto esse despreparo quanto esse “abandono” acabam comprometendo a prática preparada pelo profissional iniciante, dando lugar a improvisações e perda do controle.

Assim, seria de suma importância que a formação inicial docente se desse em um curso que amplie não só suas aptidões para atuar em sala de aula, mas autonomia para resolver dificuldades e acontecimentos inusitados que certamente surgirão no cotidiano escolar. Daí a importância de buscar, lado a lado com o profissional, o desenvolvimento pessoal. Segundo André (2008, p. 59), “os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino”.

É extremamente recorrente também, que o docente em início de carreira (assim como os demais) não tenha muito tempo hábil para realizar cursos, leituras, pesquisas e encontros com vistas a melhorar sua formação. A jornada de trabalho é intensa, mas é preciso que o professor tenha acesso a grupos de estudo – com espaços de reflexão e troca de experiências com seus pares –, assessoria técnica e pedagógica, espaço e material adequado para estudo e aprimoramento e interesse em atualizar suas leituras e fontes de pesquisa. Assim como seria muito positivo que o docente tivesse flexibilidade de horários, espaço físico adequado e materiais de apoio condizentes para a melhoria da prática pedagógica.

É preciso que a formação inicial de um professor seja incrementada. O docente em formação precisa ter uma gama maior de informações em áreas e ramos de atividades. A formação inicial é só o início de toda uma preparação para se tornar um professor de qualidade e que vai sempre precisar de atualização e novas qualificações, sempre se

envolvendo com a escola, se questionando sobre sua profissão, sobre a educação, sobre o país.

Depois que a formação inicial é feita, surge a necessidade de uma qualificação constante, ao longo da vida profissional, chamada de formação continuada, contínua ou em serviço. Segundo Behrens (2007), a formação continuada subsidia as necessidades do professor de discutir e refletir sobre suas atividades, além de obterem novas práticas que ampliem seus conhecimentos a nível pessoal, profissional e até como cidadãos.

A partir da formação continuada, o professor pode enriquecer sua capacidade profissional não só se aperfeiçoando na área que leciona, mas apreendendo conceitos e práticas que possam ampliar seu repertório metodológico. A Pedagogia tem um campo particular de investigação (LIBÂNEO in PIMENTA, 1997) que precisa ser amplamente aprofundado por quem atua em sala de aula, antes de o docente optar pela valorização do conhecimento de outras ciências.

É importante que o ambiente escolar ofereça possibilidades formativas que contemplem anseios e necessidades individuais e coletivas dos professores, visando a melhoria da prática pedagógica. Seria extremamente produtivo que os cursos de formação profissional fossem demandados e planejados pelos docentes. Dessa maneira, eles teriam oportunidade de opinar sobre suas carências e desejos de melhorias de práticas, pois “a formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente” (IMBERNÓN, 2010, p.11).

O profissional de educação precisa de mais chances para aprofundar e ampliar seu repertório – a partir do apoio das universidades, por meio de políticas públicas que possibilitem a criação ou permanências de cursos, entre outros.

O desenvolvimento profissional permanece durante a vida toda do docente, associando a área em que atua, seu desempenho político escolar, o exercício da cidadania, o incremento pedagógico, além do inesgotável crescimento pessoal.

O desenvolvimento profissional incessante, segundo Day (2001), precursor dessa designação, engloba todo o corpo docente e visa a edificação de “profissionais emocionalmente inteligentes que sejam formados para pensar, refletir, avaliar, procurar e proporcionar oportunidades de desenvolvimento de realização individual, que desafiem e apoiem cada aluno” (DAY, 2001, p.319).

É no desenvolvimento profissional que o docente tem a chance de se aprimorar constantemente, pois dura toda a sua carreira. O professor pode se formar continuamente, se informar sobre as novidades de sua área de atuação, obter novos saberes, ter contato com

linguagens inéditas, experimentar mídias nunca usadas em sala, ouvir a demanda de seus discentes, se questionar e rever sua prática pedagógica. Os professores precisam ser:

Bem informados, mas respeitadores daqueles ignorantes... Amáveis e atenciosos, mas exigentes e severos se a situação assim o exigir... Inteiramente livres de preconceitos e absolutamente justos na forma de lidar com os outros... Atentos às necessidades individuais dos alunos, sem negligenciar a turma como um todo... Capazes de manter a disciplina e a ordem, embora permitindo a espontaneidade e fantasia... Optimista e entusiasta, mesmo acalentando dúvidas e apreensões pessoais... Capazes de lidar com o imprevisto. (JACKSON in DAY, 2001, p.38).

O docente precisa ter em mente a importância de estar disponível – e pronto – para diferentes tipos de alunos (e de aprendizados). É necessário se comprometer, se envolver.

O desenvolvimento profissional se inicia quando o docente entra em sala de aula, e nunca mais termina, pressupondo um professor que esteja em constante discussão, reflexão, desejo de melhorar, de se qualificar, de querer sempre se desenvolver mais, com “encontros periódicos e contínuos para dar voz aos professores e assim provocar o processo individual e coletivo de transformação” (BEHRENS, 2007, p. 454).

As formações inicial e continuada, acabam refletindo se os docentes terão um bom desenvolvimento profissional em suas carreiras. Entretanto, o investimento das instituições educacionais e dos órgãos governamentais em formações de qualidade, que permitam a reflexão crítica, uma postura de eterno aprendiz e um desejo de sempre melhorar dão suporte à transição do paradigma conservador para o inovador nas práticas docentes.

#### 2.4. FORMAÇÃO PARA UMA DOCÊNCIA INOVADORA

O que é necessário para que os docentes sejam inovadores? Sem dúvida, uma formação permanente que instigue à busca da aquisição de uma postura crítica, reflexiva, investigativa, criativa, de forte espírito de adequação às mudanças, um olhar afetuoso e uma conduta de cuidado à diversidade, tudo isso com foco no ensinar e no aprender.

Escolher atuar ancorado pelo paradigma da complexidade demanda um contínuo processo de reflexão sobre a prática pedagógica e até como seres humanos, pois os professores “precisam analisar a relevância do seu papel social e encarar o grande valor da docência no Universo, pois educam para vida, ou seja, existem como cidadãos e formam as novas gerações para a cidadania responsável” (BEHRENS & TORRES, 2014, p.18).

Muitos professores têm sido desafiados a romper com a ideia de treinamento e capacitação, desejando ultrapassar conceitos conservadores e trabalhar apoiados pelo

paradigma inovador. Mas, para quebrar com o hábito da prática pedagógica conservadora, repetindo as práticas aprendidas com seus docentes, “o professor precisa de acompanhamento e de orientação pedagógica, além de muito tempo de leitura e dedicação. A passagem de uma abordagem conservadora para uma inovadora exige novos processos” (BEHRENS, 2007, p. 451).

Toda a evolução da ciência e da educação que convergiram em ideais mais sólidos no final do século XX, acolheram a visão da complexidade, que luta pela conexão e inter-relação das partes, antes fragmentadas. “O objeto de estudo na escola deve ser a realidade, e os processos de ensino devem favorecer ao máximo o estabelecimento do maior número possível de relações entre os diferentes conteúdos aprendidos” (ZABALA, 2002, p.35).

Porém, propostas de práticas pedagógicas inovadoras têm encontrado resistência em relação a antigas práticas de ensino, que insistem em se manter vigentes, ainda que sejam antiquadas: a tradição, a linearidade e o paradigma conservador como processo de aprendizagem ainda vigoram nas salas de aula dos dias de hoje e resistem para não serem rompidos.

A mudança de visão prevê uma reação dos professores frente às práticas pedagógicas conformadoras e modeladoras e uma transformação de suas práticas, carregadas da formação paradigmática e do aprendizado particular que tiveram em suas vidas. Neste processo transformador da prática pedagógica os professores precisam fazer uma formação continuada que esteja ligada ao paradigma inovador para que de fato se tornem profissionais inovadores: éticos, autônomos, reflexivos, críticos, criativos, afetuosos e transformadores.

Para que a mudança paradigmática de fato ocorra é preciso que os docentes absorvam ao máximo o aprendizado das formações continuadas e apliquem, em suas metodologias, as teorias e práticas que ali viram, já que “a formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação” (VEIGA, 2009, p.27).

Para isso, os professores precisam se empenhar em um processo contínuo de desenvolvimento ao longo de suas carreiras, tendo uma postura democrática, liberdade para atuar, responsabilidade, respeito por si e pelos outros e ética, com foco nas transformações e na “autonomia pessoal e profissional; ampla formação cultural com real compreensão do seu tempo e do seu contexto, que lhe possibilite enfrentar com acerto e segurança os diversos desafios culturais; capacidade de inovação e criatividade”, como acreditam Ramalho, Nuñez,

Gauthier (2003. p.101).

A formação continuada acompanha a necessidade do professor buscar qualificação permanente ao longo de sua vida profissional. O desenvolvimento docente depende de compromisso político, competência técnica, orientação pedagógica, desenvolvimento individual em relação a constantes atualizações, mas, sobretudo, de vontade de mudar. Então, primeiramente, o pensamento deve ser modificado. Alarcão (2001) afirma que a escola precisa de uma mudança de paradigma, mas que, para mudá-lo, é preciso mudar o pensamento sobre ele, refletir sobre a vida e manter um diálogo com o pensamento.

A escola tem função de preparar cidadãos. Na visão de Day (2001), os professores que refletem sobre a ação conseguem atingir uma melhor compreensão sobre seu ensino. A formação de professores que visa à inovação, prima em facilitar uma nova visão de mundo – aberta a todas as mutações que vêm ocorrendo na educação, na economia, na política e na sociedade –, complexa e crítica, deixando de lado limitações individuais. O saber complexo adquirido pelos docentes precisa ser global, integrador.

Ensinar para a complexidade requer alguns princípios, como a opção pelo ensino com criticidade, baseado em um currículo que demonstre o quanto incerta é a vida – e por isso não há uma única resposta certa para os problemas – já que são muitas dimensões existentes na realidade (ZABALA, 2002).

Para articular os conhecimentos e assim reconhecer o que precisa ser melhorado/alterado (nos mais diversos níveis e dimensões da realidade) é necessário haver a reforma do pensamento. Segundo Moraes (2012, p 75), é necessário “um pensamento ecologizado, ecossistêmico, complexo e transdisciplinar, capaz de religar não apenas os diferentes saberes, mas também as diversas dimensões do triângulo da vida – indivíduo/sociedade e natureza”, a partir de práticas educacionais. A partir disso, o pensamento reducionista passará a se contrapor ao conhecimento das totalidades, que distingue e une, a favor da complexidade nessa era planetária.

Nesses termos, o docente precisa atuar como mediador do processo promovendo estratégias diferenciadas de aprendizagem de forma consciente e planejada, numa sequência de procedimentos que envolva os alunos. Com essas mudanças, o aluno passa a ser visto globalmente, pois há na complexidade a visão de totalidade e da formação integral do ser complexo, entre outras características.

Para o professor ser inovador é necessário que haja discussão, colaboração, compartilhamento e troca com seus pares. Uma das possíveis alternativas para que o professor

repense suas atitudes é encontrar, em seus colegas, ouvidos atentos para discussões que o levem a produzir conhecimento, a criticar antigas verdades, a alterar o que for preciso no sistema educacional.

O professor necessita buscar novas práticas pedagógicas e trilhar um caminho de novas propostas, de maneira contínua e persistente. De acordo com Behrens (1996, p. 30) “o professor terá que repensar o seu papel, abandonar o poder do saber absolutizado e buscar discutir novas práticas pedagógicas compatíveis com as exigências do mundo moderno”.

A criatividade pode ser um elemento que auxilie em uma didática que busca a inovação, ainda que toda inovação metodológica exija estudo, conhecimento e não simplesmente inspiração. Mas, a criatividade deve estar “na parte que requer flexibilidade de pensamento, abertura às novas experiências e ao risco em se expor e expor novas ideias” (RIBEIRO & MORAES, 2014).

Não é simples a transposição de uma abordagem conservadora para uma inovadora, pois, exige o desprendimento de uma cultura há tempos arraigada em ações como escutar, ler, decorar e repetir (que por muito tempo constituíram o modo como era entendido o ato de aprender e ensinar). Além disso, o sonho de que seja concretizada uma formação contínua, inovadora e não utópica (dentro de uma “utopia real”), pode ser endossada por Freire (1986, p.36):

A questão do sonho possível tem a ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem a ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido de irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópica no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora, e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora.

A partir daí, práticas pedagógicas inovadoras, que sonham e tornam possível a utopia de uma educação livre, podem tomar espaço e atender a formação de alunos críticos, reflexivos e criativos. Os professores que se aprofundarem, tanto na teoria quanto na prática, a respeito da inovação/complexidade, poderão alavancar substancialmente suas práticas pedagógicas. Nessa formação contínua e progressiva, teoria e prática precisam estar juntas, para que o aprendizado seja contundente. Libâneo (2012, p. 55), argumenta que a prática docente é uma “atividade teórica e prática, uma atividade prática que é sempre teórica, pensada, e um movimento do pensamento, do que resulta uma prática pensada”.

A docência é uma atividade profissional que realiza uma relação complexa entre teoria e prática. A prática pedagógica deve ser ancorada na inovação ao romper com o ensino conservador de “ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática” (VEIGA, 2009, p. 25)

Para se alcançar uma possível inovação em sala de aula, há algumas possibilidades que serão descritas a seguir e nos próximos capítulos desta tese. A integração de tecnologias na sala de aula, a valorização do afeto e da emoção como potencializadores de um aprendizado real, a consciência da transdisciplinaridade para a implementação da visão complexa e a experiência artística são defendidos como elementos auxiliares na construção do conhecimento.

## 2.5. O PROFESSOR INOVADOR: O AFETO E A EMOÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ao lado dos conhecimentos formais, nos processos de ensino-aprendizagem, demonstram ter muita importância a dimensão afetiva, a sensibilidade e os fatores emocionais dos atores envolvidos – especialmente os professores e alunos. O afeto nasce do orgânico de cada indivíduo para formar relações sociais com os outros.

A teoria de desenvolvimento de Wallon (2007) oferece novos conceitos ao defender que o papel da afetividade interfere no aprendizado e coloca como base dessa visão a integração dos aspectos afetivo-cognitivo-motor. O autor defende que cada aluno é um ser único, com uma história de vida singular e está inserido em pequenas sociedades: escola, família, comunidade. Essa condição faz com que cada indivíduo apresente necessidades específicas e diferentes maneiras de aprender.

Toda ação motora ressoa no lado afetivo e cognitivo; assim, como toda atuação afetiva reverbera no motor e cognitivo; da mesma forma que toda intervenção mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas repercussões impactam na formação das pessoas. Mahoney (2005) sugere que, nos seres humanos, as dimensões motora, afetiva e cognitiva estão integradas e que cada uma é parte constitutiva das outras, pois todas as atividades realizadas pelos indivíduos interferem nas demais.

A afetividade se refere à capacidade e disponibilidade das pessoas de serem afetadas pelo que acontece interior e exteriormente, sejam sensações boas ou ruins. Já a emoção diz

respeito à demonstração externa da afetividade, por meio da expressão corporal/facial (de medo, alegria, raiva, surpresa), se caracterizando como uma forma de comunicação entre o mundo corpóreo, social e cultural. Wallon (1986, p. 146) aponta que “são as emoções que criam um público, que animam uma multidão, por uma espécie de consentimento geral que escapa ao controle de cada um”, unindo relações entre as pessoas, estimulando o desenvolvimento cognitivo e contagiando tudo e todos em volta.

Apenas a partir do final da década de 1970 é que pesquisas sobre a emoção passaram a ser foco de interesse, pois essa temática não era até então considerada objeto digno de estudo científico. Entretanto, desde então, teorias passaram a ser desenvolvidas no estudo dessa que, segundo Kirouac (1994) pode ser vista como uma experiência subjetiva e como um comportamento de grande expressão.

Nossas mudanças corporais, posturas e emoções têm consequências em nossa linguagem (MATURANA, 1978). O autor acredita que a emoção tem o papel de direcionar as ações do sujeito, pois as "emoções são disposições corporais que especificam a cada instante o domínio de ações em que se encontra um animal (humano ou não), e [...] o emocionar, como o fluir de uma emoção a outra, é o fluir de um domínio de ações a outro." (MATURANA, 1978, p. 8).

Não podemos deixar de lembrar que Yus (2002), ao definir as características de uma educação holística, alerta para a ameaça de uma fragmentação dentro do próprio sujeito. O autor acredita que a falta de união do planeta é a falta de união da pessoa, provocada pela desconexão entre cabeça e coração.

A ambicionada conexão entre razão e emoção, sugere a distinção entre racionalização e racionalidade. Para Morin (2000), a racionalização ignora as pessoas e suas subjetividades e afetividades, enquanto a racionalidade conhece a lógica. A partir disso, percebe-se que a contemplação do afeto e da sensibilidade deve ganhar relevo na proposta educacional das escolas. É notório que nos processos de ensino-aprendizagem não somente o aspecto o cognitivo precisa ser valorizado, mas também o lado afetivo. A ampliação de condições favoráveis, como a melhoria das relações interpessoais, incrementou significativamente uma construção do conhecimento com qualidade:

É preciso que os espaços educacionais contemplem a ludicidade, a experiência sensorial, a relação afetiva. As dimensões da sensibilidade e do afeto não podem ser compreendidas como elementos menores entre os instrumentos pedagógicos, e sim, antes, como partes constitutivas de todo o processo. Uma formação que privilegia exclusivamente o cognitivo tenderá a se concentrar na transmissão de conteúdos [...] Assumir a sensibilidade e o afeto como elementos centrais da vida e, portanto, dos processos de ensino-aprendizagem redundam na afirmação da pessoa em formação

como centro da descoberta e afirmação do sentido. [...] a necessidade da formação para sensibilidades e afetos se mostra absolutamente urgente. O conhecimento científico descolado da dimensão afetiva e relacional pode se mostrar ameaçador do protagonismo dos sujeitos históricos concretos. Os modelos que privilegiam exclusivamente o cognitivo (por exemplo, o modelo cartesiano) produzem um dualismo que separa o ser, produzindo uma hierarquia em que o corpo está permanentemente subjugado à mente. (ROCHA, 2016, p. 50-52).

A nomenclatura “Sentipensar” foi instituída por Saturnino de La Torre (2004) em suas aulas sobre criatividade na Universidade Barcelona. Para o autor, sentipensar representa o modo como colocamos para agir, conjuntamente, o pensamento e o sentimento, já que “a maneira de trabalhar privilegiando a inteireza humana está definida no educar para o sentipensar, formar no caminho do amor, do compromisso com a tarefa e do entusiasmo pela ação iniciada” (LA TORRE; MORAES, 2004, p. 68). Sentipensar seria a fusão de duas formas de interpretar a realidade, partindo da razão e da emoção:

Através das estratégias de sentipensar se produzirá a prática da integração e da integridade, da escuta inclusiva e da ênfase no cuidar do ser, a partir de um fazer mais coerente com o pensamento e o sentimento. Alinhando pensamentos, emoções, sentimentos e ações com algo mais elevado de nós mesmos, então a vida se tornará mais rica, plena, cheia de significado e sentido. [...] Devemos começar a levar em consideração que as explicações de um docente não somente informam, mas com sua atuação e para-linguagem transmitem estímulos e podem via a contribuir para a secreção de neurotransmissores que provocam o entusiasmo, a euforia, a satisfação, o desejo de aprender ou, pelo contrário, o aborrecimento, a desconexão e a falta de interesse. Assim, pois, a estimulação multissensorial tem um papel decisivo na aprendizagem integrada. Uma aprendizagem que não se limita aos conhecimentos, mas que envolve capacidades, atitudes, valores, hábitos e relações (LA TORRE & MORAES, 2004, p. 69 - 87).

Pela proposta do sentipensar, os professores podem criar situações de aprendizagem que englobem o encontro do pensamento e da emoção. Com uma visão semelhante, Rogers (1985) sugere que a empatia seja uma atitude muito importante no contexto escolar, pois se colocar no lugar do outro gera sentimentos que facilitam as relações e melhoram o aprendizado.

Quando o professor tem a capacidade de compreender as reações/comportamentos do aluno, assume uma consciência sensível do processo de aprendizagem. Os estudantes se sentem valorizados quando são vistos, compreendidos, ouvidos, e, com isso, todas as suas vivências em sala aula se aprimoram, já que “sentir e viver a afetividade na educação, pela teoria da interdisciplinaridade, suscita que nosso eu adentre a sala de aula, inteiro, para desvelar, descobrir e sentir as manifestações presentes” (RANGHETTI. In: FAZENDA, 2001, p. 87) no convívio do educar os indivíduos.

Na relação professor-aluno, o papel do professor é de mediador do conhecimento a fim

de formar para a sensibilidade. A forma como o professor se relaciona com o aluno, olhando para a sua totalidade, reflete nas relações do aluno com o conhecimento e em todas as outras dimensões de suas vidas, “tanto em seus aspectos sociopolíticos quanto nos estético-experienciais” (ROCHA, 2016, p. 59).

Vislumbrar o todo, o complexo, o que precisa ser visto e valorizado, abrange as necessidades afetivas, e potencializa o processo ensino-aprendizagem, pois “de fato, há complexidade quando os elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico)”, (MORIN, 2000, p. 38).

Sendo assim, é no cotidiano da escola que as relações entre todos os atores ali constituídos, especialmente entre professores e alunos, e entre alunos e alunos, que há a possibilidade de uma ação educativa afetiva, dando chances à emoção, à empatia, à imaginação e, com isso, à construção de um saber denso, vigoroso.

## 2.6. O PROFESSOR INOVADOR E A TRANSDISCIPLINARIDADE: A EXPERIÊNCIA DA ARTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A busca por uma prática pedagógica inovadora pode vir embasada pelo conhecimento transdisciplinar, fruto do pensamento complexo no qual o diálogo, a subjetividade e a pluralidade de pensamentos dos seres que estabelecem o escopo escolar são levados em conta.

Sobre a temática transdisciplinar, alguns educadores participaram do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade<sup>1</sup> (Convento de Arrábida, de 2 a 7 de novembro de 1994) e adotaram a seguinte Carta, como um conjunto de princípios fundamentais da comunidade transdisciplinar:

### ARTIGO PRIMEIRO

Qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma mera definição e de dissolvê-lo em estruturas formais, sejam elas quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar.

### ARTIGO SEGUNDO

O reconhecimento da existência de diferentes níveis da Realidade, regidos por lógicas diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar. Qualquer tentativa de reduzir a realidade a um único nível, regido por uma única lógica, não se situa no campo da transdisciplinaridade.

---

<sup>1</sup> Congresso realizado no Convento da Arrábida, em Portugal, entre 2 e 6 de novembro de 1994, com apoio da UNESCO. Assinam a Carta de Transdisciplinaridade as seguintes pessoas: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu.

#### ARTIGO TERCEIRO

A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar: faz emergir do confronto das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

#### ARTIGO QUARTO

O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas, Ela pressupõe uma racionalidade aberta, mediante um novo olhar sobre a relatividade das noções de “definição” e de “objetividade”. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o exagero de objetividade, incluindo a exclusão do sujeito, levam ao empobrecimento.

#### ARTIGO QUINTO

A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual.

#### ARTIGO SEXTO

Com relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multidirecional. Levando em conta os conceitos de tempo e de história, a transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte trans-histórico.

#### ARTIGO SÉTIMO

A transdisciplinaridade não constitui uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência das ciências.

#### ARTIGO OITAVO

A dignidade do ser humano é também de ordem cósmica e planetária. O surgimento do ser humano na Terra é uma das etapas da história do Universo. O reconhecimento da Terra como pátria é um dos imperativos da transdisciplinaridade. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade, mas, a título de habitante da Terra, é ao mesmo tempo um ser transnacional. O reconhecimento pelo direito internacional de um pertencer duplo – a uma nação e à Terra – constitui uma das metas da pesquisa transdisciplinar.

#### ARTIGO NONO

A transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta com respeito aos mitos, às religiões e àqueles que os respeitam em um espírito transdisciplinar.

#### ARTIGO DÉCIMO

Não existe lugar cultural privilegiado de onde se possam julgar as outras culturas. O movimento transdisciplinar é em si transcultural.

#### ARTIGO DÉCIMO PRIMEIRO

Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração do conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar, e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos.

#### ARTIGO DÉCIMO SEGUNDO

A elaboração de uma economia transdisciplinar é fundada sobre o postulado de que a economia deve estar a serviço do homem e não o inverso.

#### ARTIGO DÉCIMO TERCEIRO

A ética transdisciplinar recusa toda atitude que se negue ao diálogo e à discussão, seja qual for a sua origem – de ordem ideológica, científica, religiosa, econômica,

política ou filosófica. O saber compartilhado deverá levar a uma compreensão compartilhada, baseada no respeito absoluto das diferenças entre os seres, unidos pela vida comum sobre uma mesma e única Terra.

#### ARTIGO DÉCIMO QUARTO

Rigor, abertura e tolerância são características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinar. O rigor na apresentação, que leva em conta todos os dados, é a melhor barreira às possíveis distorções. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado, do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às ideias e verdades contrárias às nossas.

#### ARTIGO FINAL

A presente Carta da Transdisciplinaridade foi adotada pelos participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, e não reivindica nenhuma outra autoridade além de sua obra e sua atividade. Segundo os processos a serem definidos de acordo com os espíritos transdisciplinares de todos os países, esta Carta permanecerá aberta à assinatura de qualquer ser humano interessado em promover nacional, internacional ou transnacionalmente as medidas progressivas para a aplicação de seus artigos na vida cotidiana.

Esses conceitos estão dispostos nos eixos que constituem “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, propostos por Edgar Morin (2000, p.13-18), que são: “As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão; e A ética do gênero humano”. Esses sete saberes oferecem propostas para uma educação estimuladora e formativa, que religue a cultura humanística à científica, sem fragmentar objetos de estudo, inserindo as partes no todo e o todo nas partes. Para o autor, somente as incertezas são capazes de semear leituras plurais da realidade. Assim, a transdisciplinaridade exige de cada educador a concepção de ambientes de aprendizagem mais ativos e flexíveis, mais colaborativos e solidários, onde prevaleça a ética, a generosidade, o respeito às diferenças, o reconhecimento da diversidade cultural e de diferentes estilos de aprendizagem, o companheirismo e o diálogo na busca por uma educação humana, de qualidade.

A docência, sob o enfoque transdisciplinar, pressupõe uma relação diferente com a própria realidade, inclusive do professor com ele próprio. Fazer este tipo de leitura é raciocinar não somente dentro do contexto, mas sair do contexto, buscando outros autores, outras obras – inclusive na literatura e no cinema – fontes de nutrição para o pensar. As leituras plurais permitem que as pessoas sejam geradoras de um pensamento ousado e inovador. Significa ler não somente livros, mas as emoções das pessoas, o silêncio, uma paisagem, um quadro, os movimentos do corpo, ler a vida. Significa ler um autor e dialogar com suas ideias até se tornar um coautor.

O pensamento transdisciplinar reconhece a necessidade de uma educação que abranja

todo o ser, abarcando as emoções, os sentimentos, o pensamento, a intuição e a Arte, fator descrito no artigo 5º da Carta da Transdisciplinaridade, como foi descrito e é repetido a seguir para ser ressaltado:

#### ARTIGO QUINTO

A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual.

A transdisciplinaridade estabelece a correlação entre o corpo e a emoção, propondo um novo modo de pensar e agir no mundo, sem que o conhecimento seja fragmentado. No olhar transdisciplinar, a imaginação, a sensibilidade e a estética são fundamentais nos processos de construção do conhecimento, pois auxilia na percepção do que é subliminar, daquilo que “habita a região em que nossos sentidos, muitas vezes, não são capazes de penetrar [...] e que requer, além da racionalidade, a colaboração das outras dimensões humanas, como a intuição, a imaginação, a sensibilidade, a estética” (MORAES, 2012, p. 84)

A transdisciplinaridade cria táticas de aprendizagem que integrem o ser em sua multidimensionalidade, utilizando-se das ciências, das artes e das tradições para a leitura de mundo e de si mesmo, num aspecto ético, de consolidação da identidade humana e da cidadania planetária (MORIN, 2000).

Dentro do olhar transdisciplinar, a “experiência” – enquanto fenômeno que modifica a visão do aluno – permite que o aprendizado ocorra de fato. Larrosa Bondía (2002) defende a ideia de haver uma educação a partir da experiência. Para ele, as informações que recebemos e damos na escola não geram uma experiência. A opinião (do professor ou de um jornalista), também não oferece uma experiência ao aluno. Como terceiro elemento, a velocidade com que os fatos acontecem também impede uma aprendizagem significativa, pois o consumo rápido e insaciável inabilita a vivência, o silêncio, a memória. E, finalmente, para o autor, o excesso de trabalho, de afazeres e a pressa, nos impedem de parar para que tenhamos experiências reais:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24-25).

Tanto as experiências que os alunos podem ter, quanto as que os professores podem ter e propiciar não se restringem ao tempo em sala de aula. A real experiência começa em um desejo de mudar a postura, as relações, a maneira de pesquisar, de interagir, de planejar uma prática, enfim, de alterar o modo de ensinar de aprender. O diálogo, o respeito, o olhar para cada aluno como um ser único e a doação de tempo, por exemplo, implicam na tentativa de que a classe tenha experiências de conhecimento, e não só obtenham informações. Para Larrosa Bondía (2002) a experiência acontece quando algo nos toca, nos transforma, e só pode se dar em quem está aberto a senti-la. Além disso, duas pessoas não podem ter o mesmo sentimento e, portanto, não podem viver a mesma experiência mesmo que o acontecimento seja igual para ambas. “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 27).

Alunos mais abertos à experiência são capazes de fazer constantes buscas pelas suas potencialidades para aprender (ROGERS, 1971). O autor acredita que o aprender significativamente está intimamente ligado à experiência: “o único homem que se educa é aquele que aprendeu a aprender, que aprendeu como se adaptar e mudar e que percebeu que nenhum conhecimento é seguro e que só o processo de buscar conhecimento oferece alguma fonte de segurança” (Rogers, 1971, p. 104).

Se a experiência configura o aprendizado real, então podemos propor a teoria que o contato com a Arte na escola (e suas linguagens, como: teatro, literatura, artes visuais–esculturas, pinturas, instalações, cinema –, dança, música) permite a reflexão, o encantamento, o pensamento crítico e possíveis transformações em quem aprecia suas obras, pois, até mesmo fisiologicamente, “da mesma forma como os neurônios se interligam em sinapses e se conjugam a partir de uma rede de fatos e nos fazem aprender, também existe uma ação neuronal para se apreciar e encantar pela Arte” (SELBACH, 2010, p.19).

A relação com a Arte na sala de aula promove uma alteração no estado emocional que estimula reflexões e ações mais significativas. Isso estimula o aluno a querer se transformar, a ter vontade de ter novas vivências e ampliar suas experiências e consciência. A arte se articula aos processos dialógicos, contribuindo para a formação da identidade de alunos e professores. Camille Paglia (2015) defende que a Arte é o casamento do mundo real com o irreal, usando os sentidos e com eles se comunicando e afirma que “a única maneira de ensinar o foco é oferecer aos olhos oportunidades de percepção estável – e o melhor caminho para isso é a contemplação da Arte” (PAGLIA, 2015).

Atualmente, já existem exames de imagens no crânio que podem comprovar o quanto a Arte muda a fisiologia cerebral. Contemplar uma obra de arte pode estimular centros de prazer no cérebro e levar a pessoa a um estado elevado de consciência, bem-estar e melhoria da saúde emocional. Para Zenki (2001), “uma das principais funções da Arte pode ser a de entender a função do cérebro, isto é, a Arte atua para procurar o conhecimento sobre o mundo”. A pesquisadora brasileira do ensino da Arte, Ana Mae Barbosa afirma que “arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano” (BARBOSA, 2005, p. 4).

A Arte ativa o cérebro e promove a integração emocional, cognitiva e sensorial nas pessoas. Para Arnt (2012, p. 180), a transdisciplinaridade pode ser “a compreensão da realidade com base na integração das ciências, das artes, das tradições, indo além das disciplinas. A reverência à vida e a retomada dos ambientes educativos como espaços sagrados que nos reconectam ao sentido da existência”. E complementa:

Penso em sala de aula, na movimentação de alunos e alunas não passivos, mas cheios de vida. Nem sempre as propostas são aceitas com entusiasmo. Nem sempre conseguimos tirá-los da indiferença. Nem todos os trabalhos são dignos de ser relatados com brilho nos olhos, como uma história feita para sonhar, pensar ou lembrar. A realidade nos coloca uma história comovida. Mas as histórias continuam a ser vividas, criadas, contadas. E sempre podem ser ressignificadas, renovadas, transformadas. A transdisciplinaridade nos indica caminhos e desafios, pois não traz em si receitas prontas de como podemos ter salas de aula vivas, encantadoras, encantadas. Como contadora de histórias, tenho gravado na memória como se transfiguram os olhares ao ouvirem as mágicas palavras: “Era uma vez...”. (ARNT, 2012, p. 197).

Assim sendo, a Arte e o lúdico, na forma de contação de histórias com uso pedagógico poderia ser mais valorizada na educação, temática que será abordada em outro capítulo e nesta tese como um todo.

## 2.7. O PROFESSOR INOVADOR E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

O cotidiano manifesta um mundo de incertezas, que se modifica o tempo todo. Muito do que hoje é efêmero, rápido e mutante na sociedade se deve às novas tecnologias, que vêm reconstruindo o modo dos seres humanos viverem e se comunicarem. A partir dessa realidade, o mundo tem exigido aprendizados e adaptações constantes dos cidadãos e também, logicamente, dos professores.

Entretanto, a tecnologia sempre teve muita dificuldade para conseguir espaço no

âmbito educacional. De acordo com Masetto, “a desvalorização da tecnologia em educação tem a ver com experiências vividas nas décadas de 1950 e 1960 quando se procurou impor o uso de técnicas nas escolas, baseadas em teorias comportamentalistas” (in MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2005, p. 135).

O cenário tecnicista suscitou um clima de rejeição à utilização de tecnologias nas décadas de 1950 e 1960. Mas, até hoje, as instituições educativas têm encontrado dificuldades para superar a visão positivista. A docência vem sendo tratada de maneira conservadora e, muitas vezes, sem sentido e significado para os alunos/professores.

O incremento causado nas sociedades de todo o mundo pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), sobretudo após a revolução industrial, tem sido muito veloz. As TIC, definidas por Belloni (2001, p.7) como máquinas inteligentes, estão em todas as esferas, pois as principais instituições sociais estão “sendo transformadas por estas tecnologias que, nos dias de hoje (mas as mudanças são tão rápidas!), estão compreendidas na expressão Tecnologias de Informação e Comunicação”.

A tecnologia se reflete como um instrumento de grande capacidade comunicacional e se destina a muitos fins educacionais: pesquisas, criação, produção, compartilhamento de conteúdos, relacionamentos, entre outros. “Quando damos a conotação de educacional à tecnologia, perde o seu sentido genérico e passa a se referir a todas as ferramentas intelectuais, organizadoras e de instrumentos à disposição de ou criados pelos diferentes envolvidos no planejamento” (SANCHO, 1998, p. 17).

Os meios de informação e comunicação vêm se aperfeiçoando a cada século, da oralidade às cartas, e depois o telefone, o rádio, o cinema, a televisão, o computador, a *internet*, o celular (*smartphone*), entre outros. Para Kelly (2007), tecnologia significa algo criado para ser utilizado em uma atividade e diz respeito a objetos, mas o termo abarca também a realidade virtual, a banda larga e a inteligência artificial. Assim, os primeiros aparatos utilizados no âmbito educacional, como a caneta, o quadro de giz, giz de cera e o livro didático, são exemplos de recursos tecnológicos. Sancho (1998, p. 23) acredita que é errada a “generalização da crença de que somente máquinas (os instrumentos) de invenção mais recente são tecnologia”.

A quantidade de informações que podem ser obtidas por meio das novas tecnologias amplia os horizontes em termos educacionais, já que proporciona aos educadores novas maneiras de atuar, de se qualificar, de se relacionar. Ao mesmo tempo, o uso de tecnologias pode auxiliar na aquisição de um conhecimento complexo, subjetivo e interdisciplinar.

Os educadores que utilizam e-mails, por exemplo, para sugerir melhorias em um texto de um aluno, que usam ferramentas de apresentação de slides em sala, que compartilham recursos educacionais abertos, que mostram fotografias de obras de arte presentes nos grandes museus mundiais (apenas acessando seus sites), que exibem trechos de filmes e de músicas para realizar análises, estão utilizando tecnologias na educação. Os professores que mostram as características dos órgãos internos do corpo humano em imagens feitas por micro câmeras, que se comunicam com a turma por meio de redes sociais, que promovem discussões com a sala usando aplicativos, redes sociais e dispositivos móveis também estão tirando proveito do desenvolvimento tecnológico. “É cada vez maior o número de disciplinas científicas, humanas e artísticas que contam com a presença do computador para levar adiante os seus desenvolvimentos atuais: a física, a química, a biologia, a engenharia, a história, a filosofia, a música, a pintura” (CANO in SANCHO, 1998, p. 158).

A tecnologia chega a cada dia para aprimorar o ensino e para apoiar a construção do saber dos conteúdos que o professor quer focar. E como “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1986, p. 38), os processos de aprendizagem precisam priorizar a formação de indivíduos para a autonomia, para o presente e o futuro, sabendo administrar todas as complexidades. Os docentes têm acesso a um imenso leque de possibilidades de práticas tecnológicas para ensinar ou até avaliar os alunos. “Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação” (MORAN in MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2005, p. 32).

Diante de tantas possibilidades tecnológicas que podem apoiar o professor em sala de aula e de tantas transformações, não é mais viável agir de acordo com a abordagem conservadora, pois diversas maneiras de ensinar e aprender hoje em dia “não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas” (MORAN in MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2005, p. 11).

A inquietação em investigar possibilidades de construção do conhecimento dentro de um paradigma inovador, a partir de situações reais encontradas no cotidiano da sala de aula, leva à necessidade de se optar por uma prática que gere ação, reflexão e crítica com auxílio de recursos tecnológicos disponíveis. Cessar a adesão ao paradigma conservador é urgente e formar alunos reflexivos, quase uma obrigação dos novos tempos.

Um dos fatores essenciais para uma docência inovadora é que as aulas sejam

diversificadas e criativas, com uma prática pedagógica que esteja sempre se atualizando sobre os novos meios de comunicação. O professor dos dias de hoje deve ser um agente que estuda incessantemente, que se aprimora e que se inteira sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação, já que a “educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações” (MORAN in MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2005, p. 36).

É importante que os educadores se formem continuamente sobre como tirar proveito do desenvolvimento das tecnologias que podem auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Os docentes poderiam se apropriar dos conceitos do novo paradigma existente na atualidade e aproveitar os recursos tecnológicos, de maneira crítica, em suas práticas pedagógicas. Além disso, nesse caminho de mudanças, de busca por uma prática inserida no paradigma inovador, “as possibilidades de optar por metodologias de ensino transformadoras, incluem a utilização de recursos tecnológicos com criticidade, além do necessário conhecimento sobre a disciplina que o docente se propõe a trabalhar” (BEHRENS 2007, p. 448).

Sabemos que grande parte dos docentes não nasceu em uma época informatizada e digital, e têm dificuldade para usar efetivamente as Tecnologias de Informação e Comunicação. Diante desse problema, os professores precisam ter o anseio e romper com resistências e se formar continuamente já que é certo que as TIC englobam recursos que o formador de professores e o docente, na escola, podem usar para beneficiar suas práticas. Os cursos de graduação e os professores precisam assimilar “os novos conhecimentos que a ciência e a tecnologia produzem em conteúdos e recursos para a formação” (TORRES, 2004, p.28).

Na década de 1980, surgiu o termo “Tecnologia Educacional” que diz respeito a “fazer-se educação contextualizada com as questões sociais e suas contradições, visando o desenvolvimento integral do homem. [...] não basta utilizar tecnologia, é necessário inovar em termos de prática pedagógica” (LEITE, 2003, p.12). Entretanto, para utilizar recursos tecnológicos na escola, primeiramente, o docente precisaria, de acordo com esse mesmo autor, de uma “alfabetização tecnológica”. Assim, o docente poderia apreender contínua e crescentemente, a usar criticamente as Tecnologias de Informação e Comunicação existentes.

O processo educacional que investe em TIC como elemento de apoio ao ensino almeja uma maior “integração dessas tecnologias de modo criativo, inteligente e distanciada, no sentido de desenvolver a autonomia e a competência do estudante e do educador enquanto “usuários” e criadores das TIC e não como meros receptores” (BELLONI, 2001, p.9).

Sendo assim, a formação para professores inovadores deve ser cada vez mais voltada para a utilização de recursos inovadores que facilitem a interatividade – ação que acontece entre uma pessoa com outra ou mais – entre professor e alunos, entre professor e professores, entre alunos e alunos:

Alunos e professores podem juntos fazer uso dos recursos tecnológicos para ter acesso a mais informação, para enriquecer suas pesquisas, sejam elas de caráter individual ou coletivo, e assim, desenvolver a gama de possibilidades para um melhor aprendizado e relação. No paradigma da complexidade, o desenvolvimento das tecnologias e das ciências impulsiona alunos e professores a um ensino que priorize a criticidade e a reflexão. Uma prática inovadora requer professores que inovem, que criem, que utilizem novos recursos para buscar a produção do conhecimento que supere a maneira convencional (WEBER, 2010, p. 116).

É fundamental a participação dos alunos no processo de produção de conhecimento, por meio da interatividade para a aceitação das diversidades culturais e de diferentes capacidades criativas (TORRES & IRALA, 2007).

Nos dias de hoje, professores que têm a oportunidade de receber formação continuada e que são capacitados para utilizar ferramentas tecnológicas para auxiliar a produção de conteúdo no processo de ensino-aprendizagem, conseqüentemente trabalham com práticas inovadoras e têm resultados muito positivos em sala de aula, pois as novas tecnologias cooperam com os alunos e com as aulas, deixando-os “mais vivos, interessantes, participantes, e mais vinculados com a nova realidade de estudo” (MASETTO in MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2005, p. 152).

Os recursos tecnológicos, presentes no cotidiano de todos, têm que fazer parte da escola. Os docentes que querem atuar com criatividade, criticidade e o máximo de possibilidades para o melhor aprendizado de seus alunos podem valer-se, em suas práticas pedagógicas, da utilização das TIC, pois possibilitam “o acesso à informação e a produção do conhecimento. Os recursos tecnológicos quando bem utilizados a serviço da aprendizagem são possibilidades didáticas e formativas” (BEHRENS, 2007, p. 450).

A tecnologia se desenvolveu de tal maneira que não há mais como deixar de existir na escola. Esse fator demanda um docente que queira conhecer os diferentes meios de comunicação e que esteja disposto a se aperfeiçoar diante das novas mídias educativas. Para isso, é fundamental que cada docente descubra jeitos distintos de lecionar, de utilizar os novos meios em sala, de interagir com os alunos. E muitas vezes, são eles, os alunos, que têm mais domínio sobre o uso dos recursos tecnológicos, mais do que muitos professores.

Por isso, mais do que nunca, os docentes precisam desenvolver uma nova postura para

se relacionar com os educandos, trabalhando em conjunto com eles, criando, instigando e tornando a sala de aula um espaço de colaboração. Não basta que os professores utilizem recursos audiovisuais, façam uso de aparatos tecnológicos e elaborem suas aulas privilegiando as Tecnologias de Informação e Comunicação. É importante que aliado a isso, haja o foco na produção do conhecimento e no aprendizado significativo. O docente precisa estar disponível para aprender sempre, e assim, ensinar e aprender de volta, com seus alunos. Neste sentido, Behrens (in MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2005, p. 72) ressalta que “o foco passa da ênfase do ensinar para a ênfase do aprender”.

Professores que buscam a inovação necessitam de constantes pesquisas sobre as Tecnologias Educacionais. Além de utilizar os recursos tecnológicos para obter mais informações e inserir as novas mídias para apoiar conteúdos em sala de aula, sempre debatendo com os alunos e aprendendo sobre os novos meios de comunicação junto a eles, “o professor deve reconhecer que estes estudantes trazem consigo uma bagagem de conhecimento que não pode ser ignorada. O docente deverá ser capaz de valorizar os referenciais que os alunos construíram em suas vidas” (BEHRENS, 1996, p. 40).

Portanto, a escola como um todo precisa perceber que os alunos são de extrema importância para mobilizar mudanças na sala de aula. O docente necessita de abertura para aprender com seus alunos e a escola da percepção que os recursos tecnológicos educacionais podem transformar a prática pedagógica. Para que o professor altere sua atitude em sala de aula, o primeiro passo é refletir sobre quais caminhos podem levá-lo a uma mudança de fato. E que estas transformações, quando vierem, aconteçam de maneira coletiva, gradual e permanente.

As propostas educacionais da atualidade sempre precisam ser revistas, pesquisadas e questionadas para que uma constante evolução aconteça na maneira de se construir os processos de ensino-aprendizagem. Com o advento do paradigma inovador, e com o desejo de que haja um ensino integrador, dialógico, humanista e holístico, se mostra necessária uma nova prática docente. Por isso, é urgente que as escolas (e os professores) viabilizem mudanças de pensamento, abertura de condutas e novos olhares para que as práticas pedagógicas correspondam a uma visão mais abrangente, transformadora e inovadora.

Assim, as escolas deveriam assimilar, na sua cultura, as TIC como aliadas ao criar no processo ensino-aprendizagem. Essas tecnologias ampliam alternativas de formação continuada docente e fontes de pesquisa, colaboração, compartilhamento e oferecem visibilidade a projetos de professores e alunos, o que será aprofundado no próximo capítulo.

### 3. TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: POTENCIALIDADES PARA A APRENDIZAGEM COLABORATIVA

*O pensamento vê o mundo melhor que os olhos, eu tentava justificar. O pensamento atravessa as cascas e alcança o miolo das coisas. Os olhos só acariciam as superfícies. Quem toca o bem dentro de nós é a imaginação.*

Bartolomeu Campos de Queirós

A *internet* é um conglomerado de redes interligadas a milhares de computadores, que permite o acesso a informações e transferência de dados (WEBER, 2010). Recursos, serviços e documento são ligados através do *World Wide Web (WWW)*, estrutura que suporta serviços de comunicação e compartilhamento de arquivos. Segundo a Rede Nacional de Pesquisa – RNP (1997) A *internet* surgiu por acaso, no período da Guerra Fria em que havia uma forte disputa entre a União Soviética e os Estados Unidos, por volta de 1960, a partir de pesquisas militares. O Departamento de Defesa americano criou uma rede que transmitia dados em pequenos pacotes para proteger informações. A partir daí essa ferramenta virtual de comunicação de grande porte evoluiu e na década de 1990 teve sua explosão e sua popularização.

O surgimento da *internet* marcou uma das maiores revoluções tecnológicas e tem modificado a comunicação global, pois se transformou em um novo espaço de comunicação e de obtenção de conhecimentos. A partir de seu advento, fazer pesquisa se tornou mais viável e há diversas possibilidades de fontes de informação de qualidade. A *internet* admite uma navegação pelo mundo todo e a exploração do desconhecido, em tempo real e se tornou “uma mídia fundamental para a pesquisa. O acesso instantâneo a portais de busca, a disponibilização de artigos ordenados por palavras-chave facilitaram em muito o acesso às informações necessárias” (MORAN, 2000, p. 101). A pesquisa na *internet* envolve a leitura e a concepção de algo a partir da socialização da informação.

Pensando na *internet* como ferramenta que pode auxiliar práticas pedagógicas, o professor pode tirar proveito da rede em diversos aspectos, com o intuito de facilitar a transmissão de conteúdos, exibindo em sala elementos facilmente pesquisados na própria escola ou em casa e amplamente disponíveis em diferentes formatos: vídeos, animações, fotos, textos, áudios, filmes, mapas, músicas, etc. A *internet* estimula o trabalho colaborativo, a produção de conteúdos e a interatividade, pois “a característica dessa nova forma de ensinar

é a ampliação de possibilidades de aprendizagem e o envolvimento de todos os que participam do ato de ensinar” (KENSKI, 2008, p. 126).

A construção do conhecimento, tão almejada no paradigma da complexidade, tem como aliados a *internet* e os recursos tecnológicos. Eles permitem que alunos passem a participar ativamente do processo de ensino aprendizagem e a contribuir mais.

A partir do século XX, a rede (*Web*), surgida a partir da *internet*, permitiu o imediatismo nas relações e na obtenção de informações, a navegação por todo o mundo e a exploração do desconhecido, em tempo real, de dentro de casa, de dentro da escola, ainda mais para quem tem acesso irrestrito à banda larga. Qualquer pessoa pode se beneficiar ao interagir e utilizar a rede, desde que tenha disponibilidade a aprender, pois como acredita Kenski (2008, p. 36), “como o avanço tecnológico é intenso e contínuo, os usuários das redes precisam estar abertos para as inovações, em estado permanente de aprendizagem”.

Na *Web* há uma infinidade de conteúdos. Em virtude disso, é necessário que os docentes tenham discernimento entre fontes confiáveis e outras que exibem informações falsas, chulas, distorcidas. Existem *sites* sérios, voltados à área educacional. Há portais educacionais que conglomeram materiais escolares que vão desde o planejamento de aulas, até entrevistas com especialistas em assuntos pedagógicos. Muitos abarcam materiais didáticos desenvolvidos colaborativamente e textos de autores de referência para aprofundamento em assuntos educacionais. Existem inclusive os que disponibilizam cursos a distância, exercícios *online*, fórum, *chats*, e comentários permitindo bastante interatividade entre os usuários (WEBER, 2010).

As tecnologias permitem aos educadores definir estratégias pedagógicas inovadoras que incluam novos contextos de aprendizagem, cooperativos, e assim, ensinar alunos a partilhar e a construir o seu próprio conhecimento. Nesse sentido, é necessário que uma mediação pedagógica efetiva seja firmada na relação professor/aluno. A maior parte dos educandos gosta de ser instigada, de maneira personalizada. Os docentes devem buscar uma nova atitude, como a “de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos; numa palavra, desenvolverá o papel de mediação pedagógica” (MASETTO in MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2005, p. 142).

Nada mais enriquecedor para o aprendizado do aluno do que realizar uma pesquisa proposta pelo professor, colaborar com o conteúdo e ter a oportunidade de produzir um material inédito. E isso valoriza cada um em sua individualidade. Atividades em que os alunos produzam materiais a partir de recursos tecnológicos (sejam textos escritos no *Word*,

pesquisas na *Web*, vídeos de seus celulares, fotos de suas câmeras digitais, *Power points* de seus computadores ou outros meios) podem ser elaboradas pelos professores para que depois sejam discutidas coletivamente em sala.

Além disso, a sala de aula não precisa ser mais o único local de encontro entre alunos e alunos e entre professores e alunos. Eles podem se encontrar na *Web*, do celular ou de computadores. A escola adquire a função de iniciar um processo de aprendizagem que se estende em casa, nas férias e ao longo da vida. Em escolas de educação básica, o tempo de contato físico e síncrono entre alunos e docentes se mantém, mas aumenta na rede e assim, qualidade da construção do saber.

É nessa perspectiva que reside o desafio para os professores em compreender e aproveitar as TIC para construir novas formas de ensino-aprendizagem. A partir dessas reflexões, fica evidente que o professor que sustenta sua prática sob a ótica dos preceitos do paradigma inovador sugere a aprendizagem dos saberes com criatividade, instigando os alunos à criticidade e ao aprendizado coletivo a partir do uso de novas tecnologias.

### 3.1. RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA)

O professor que busca o apoio em uma prática pedagógica inovadora, e com isso, usufrui de Tecnologias Educacionais em sala de aula, possivelmente recorre ao uso de Recursos Educacionais Abertos (REA), termo em português, e Open Educational Resources (OER), em inglês.

Essa nomenclatura, utilizada desde 2002, foi criada pela UNESCO em discussões no Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries da UNESCO (Fórum sobre o Impacto de Cursos/Recursos Abertos do Ensino Superior nos Países em Desenvolvimento da UNESCO) com o intuito de atuar como um movimento que tinha como meta a democratização da educação no mundo todo.

Esse Fórum fez recomendações para que houvesse uma definição apropriada para REA, para a existência de uma adequada estrutura de avaliação e interação sobre a usabilidade dos materiais e para a criação de um projeto de banco de dados que regulamentasse o acesso aos recursos disponíveis. A partir dessa discussão na UNESCO, a denominação recomendada para determinar recursos didáticos ficou instituída como: Recursos Educacionais Abertos (REA), que foram definidos como “materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou

estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros” (UNESCO. Commonwealth of Learning com colaboração da Comunidade REA Brasil, 2011).

Os REA abrangem materiais para fins didáticos, como: vídeos, arquivos de áudio (música ou “falas” de personalidades), fotos, desenhos, imagens, livros impressos ou digitais, pesquisas, jogos, cursos, *softwares*, entre outros, desde que estejam licenciados de forma aberta, ou seja, desde que permitam o acesso livre ao uso pedagógico – consulta e utilização sem fins comerciais.

O grande fator democrático e dialógico provocado pela existência dos REA é a possibilidade do professor criar materiais (com seus alunos, inclusive) e divulgá-los na rede, para que possam ser usados por outros docentes. A corrente de conhecimento colaborativo, interativo e acessível provocada por esses recursos abertos auxilia o desenvolvimento de uma educação para todos, feita por todos. Além disso, os REA também podem ser amplamente multiplicados, o que difunde ainda mais o saber construído. A troca de materiais se torna então rica, efetiva e ilimitada e favorece uma educação inclusiva.

O professor que assume a visão da complexidade focaliza a reflexão, o processo e o ensinar e aprender se dá a partir de um enfoque multidimensional, pois a construção do conhecimento precisa ser contínua e progressiva. Em práticas pedagógicas que fazem uso de Tecnologias de Informação e Comunicação.

Os REA têm como identidade primordial a abertura, consentindo aos usuários não só a visualização, mas também, a redistribuição e em casos específicos, o aprimoramento e a recombinação. É possível que esses REA sejam adaptados/editados desde que o autor permita (para isso há uma licença que indica o tipo de recurso). Assim, ficou estabelecido que há quatro possibilidades para utilização dos REA, denominadas 4 “Rs” dos REA, segundo Rossini (2013): reusar, revisar, remixar e redistribuir.

O “R” de reusar diz respeito à liberdade do docente de usar e reusar um REA em sua prática pedagógica, desde que tenha uma licença livre. A palavra “reuso” diz respeito quase sempre à redistribuição, pois geralmente o professor divide e repassa o recurso aos seus alunos. O material pode estar em qualquer mídia: texto verbal, vídeo, música, plano de aula, etc. Se estiver presente na internet, como um *blog*, uma *wiki* ou um *link* de vídeo, a multiplicação aumenta ainda mais, mas o autor original deve sempre ser citado.

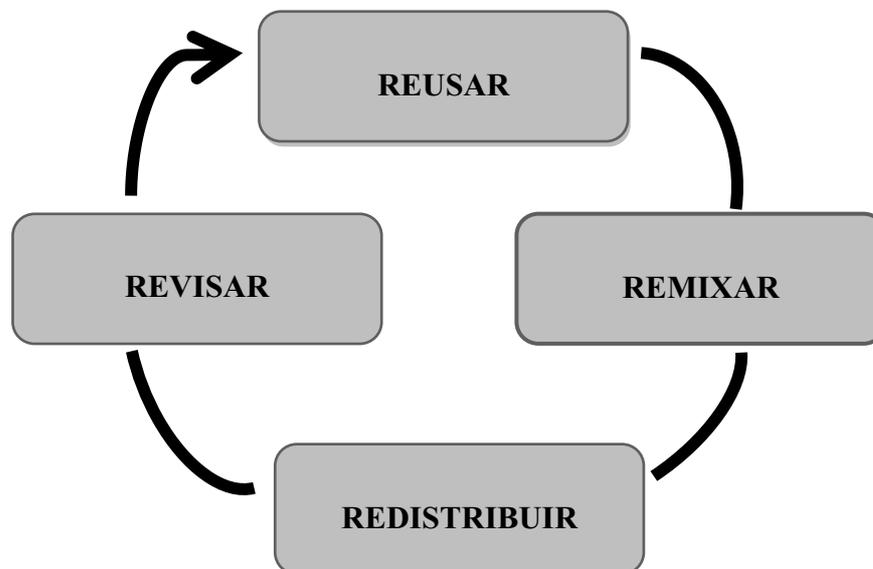
Já o “R” de revisar abrange a possibilidade de adaptar o recurso para que se adeque às necessidades do educador. Isso gera no docente uma liberdade para atualizar ou revisar o

REA. Ainda assim, o REA precisa ter uma licença livre (mas que permita revisão) e o autor precisa ser citado.

O “R” de remixar envolve a liberdade de modificar o REA original, alterando trechos, ou seja, adicionando ou suprimindo partes para a produção de um novo material. O recurso acabará se tornando outra obra, feita para as necessidades de um educador. Ainda assim, o criador do REA original precisa ser citado.

E, finalmente, o “R” de redistribuir inclui a liberdade de fazer reproduções e compartilhar o REA original com outras pessoas e faz parte de um dos principais conceitos de REA, que é tornar acessível, por todos, o conhecimento, conforme a figura 1:

Figura 1 – 4 “Rs” dos REA



Fonte: Fialho & Torres (2014, p. 117).

Assim, o compartilhamento acontece em geral na *internet*, utilizando tecnologias disponíveis, como redes sociais, *sites* de vídeos, *sites* de armazenamento de dados, entre outros. Entretanto, um texto impresso pode ser multiplicado em uma máquina fotocopadora. Essa multiplicação do recurso aberto pode ser feita para alunos.

O conceito de REA ainda não é amplamente conhecido e divulgado, mas mesmo ainda tendo pouca divulgação na educação, “especialmente no Brasil, acredita-se que seu potencial pode ser impactante na educação, podendo representar um progresso significativo e de grande relevância no âmbito educacional” Fialho & Torres (2014, p. 118).

Mas, felizmente, a crescente propagação dos REA tem “propiciado maior circulação

do conhecimento formal científico, incluindo informal popular, e, com isso, oportunidades para mais reconstrução de conhecimentos coletivos e novas coautorias” (OKADA, 2014, p. 213).

### 3.1.1. Licenças para uso de REA

Uma das principais características dos REA é usar licenças livres ou parcialmente restritivas para que haja o compartilhamento do recurso, ao mesmo tempo em que seja assegurar ao autor seu crédito pela autoria do material. Butcher (2011, p. 5) garante que “existe apenas uma chave diferenciadora entre um Recurso Educacional Aberto e qualquer outro recurso educacional: sua licença”.

As licenças Creative Commons (CC) oferecem flexibilidade e amparo para o uso de REA, respeitando e protegendo as condições explicitadas pelo autor (em termos de uso, distribuição, remixagem, adaptação e recriação dos recursos) e garantindo o crédito pela obra. Além disso, as licenças CC resguardam os usuários – de maneira simples e padronizada – do uso correto do recurso e da permissão dos direitos autorais. A CC possui seis tipos de licenças, representadas pelos símbolos (vide figura 2 abaixo):

Figura 2 – Licenças CC

- 
-  Símbolo do Creative Commons.
-  Atribuição CC BY – Permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do recurso, mesmo para fins comerciais, desde que creditem o autor. É a licença mais flexível de todas.
-  Atribuição CC BY SA – Permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do recurso, mesmo para fins comerciais, desde que creditem o autor e que as outras criações tenham licenças idênticas à original. Essa licença é bastante utilizada em *wikis*, que precisam de incorporação de conteúdos e participação de usuários.

  Atribuição CC BY ND – Permite que outros distribuam, mesmo para fins comerciais, desde que o trabalho seja distribuído sem alterações e que creditem o autor.

  Atribuição CC BY NC – Permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do recurso, para fins não comerciais, desde que creditem o autor.

   Atribuição CC BY NC SA – Permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do recurso, para fins não comerciais, desde que creditem o autor.

   Atribuição CC BY NC ND – Permite apenas que outros façam o *download* do recurso, para fins não comerciais, desde que creditem o autor. É a licença mais restritiva de todas.

---

Fonte: Creative Commons – Disponível em <http://creativecommons.org.br>

### 3.1.2. Bancos de dados de REA

Os REA se encontram em “bancos de dados onde são depositados e indexados” (ROSSINI, 2013), algumas vezes chamados de repositórios – contudo, essa terminologia remete a algo estagnado. Há os bancos que disponibilizam conteúdos, mas não pressupõe a participação do usuário (apenas a visualização). Mas há os repositórios onde as pessoas podem comentar, compartilhar, avaliar e baixar os conteúdos, permitindo a interação do usuário e, portanto, a possibilidade de utilizar um REA nos seus 4 “Rs”. No Brasil, há alguns exemplos de bancos de dados (há vários outros indicados no <http://www.rea.net.br>):

**Wikiversidade** - Portal (vide figura 3 abaixo) para publicar e consultar conteúdo educacional universitário aberto. É possível propor e desenvolver cursos. **Licenciamento:** [CC-BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

Figura 3 – Página da Wikiversidade: <https://pt.wikiversity.org>



Fonte: A autora, 2016.

**Curso REA** – Primeiro curso online (apresentado na figura 4), aberto, gratuito e em português com o objetivo de fazer uma introdução de Educação Aberta (EA) e REA. Tem o apoio da UNESCO-Brasil. **Licenciamento:** [CC-BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

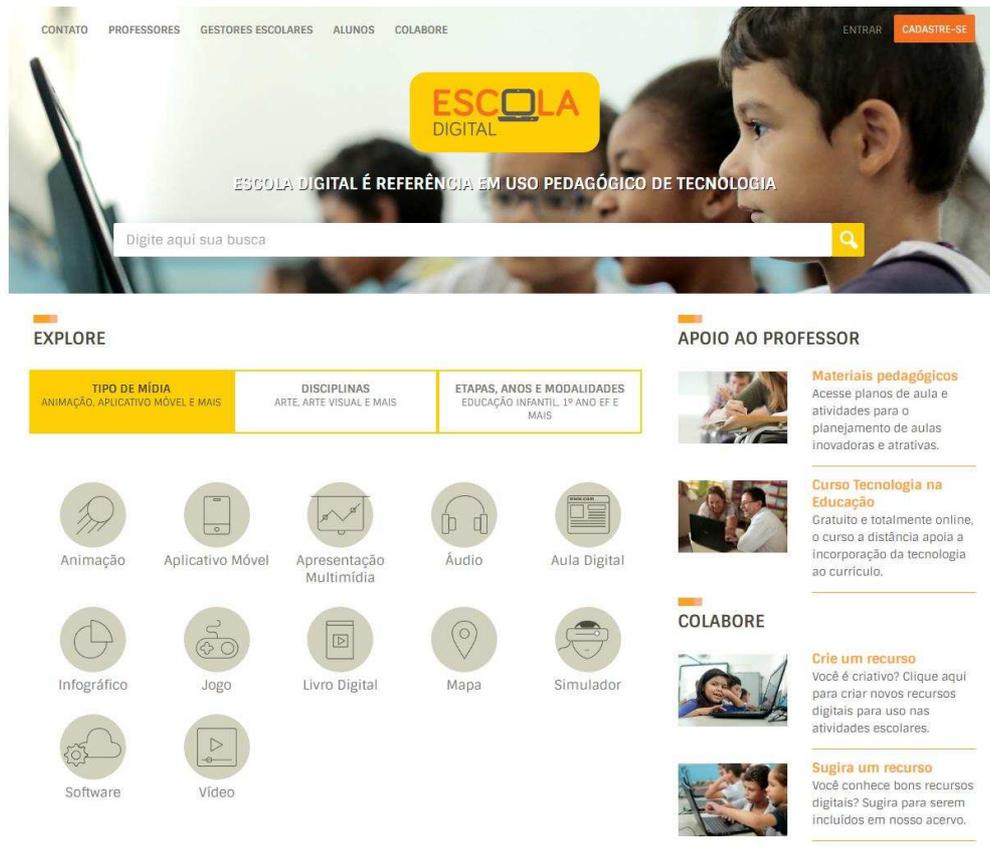
Figura 4 – Página do Curso REA: <http://www.rea.net.br/site/tag/curso-rea>



Fonte: A autora, 2016.

**Escola Digital** – É uma plataforma (ilustrada na figura 5) de busca que reúne objetos e recursos digitais voltados a apoiar processos de aprendizagem dentro e fora da sala de aula. **Licenciamento:** o projeto foi concebido como um REA e está licenciado como [CC-BY](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Figura 5 – Página da Escola Digital: <http://escoladigital.org.br>



Fonte: A autora, 2016.

### 3.1.3. PEA e REA

Junto ao conceito de REA surgiu, em 2010, como parte do Projeto The Open Educational Quality Initiative, o termo “Open Educational Practices” (OEP), chamado em português de Práticas Educacionais Abertas (PEA), que seriam "um conjunto de atividades e práticas de apoio à criação, uso e reuso de recursos educacionais abertos." (CONOLE, 2010, para OPAL), que além de poderem ser usados e reusados, podem ser multiplicados por outros educadores – possibilitam aos alunos e professores a ampliação de seus círculos de interações, constituindo assim uma rede de pesquisadores em constante aprendizado.

Uma das definições para possíveis seria a de que “PEA são um conjunto de atividades de apoio em torno da criação, uso e reaproveitamento de Recursos Educacionais Abertos

(REA)”, a partir do contexto onde acontecem essas práticas pedagógicas. A Educação Aberta pode ser vista como uma maneira de disponibilizar Recursos Educacionais Abertos e práticas com “variadas configurações de ensino e aprendizagem, mesmo quando essas aparentam redundância, reconhecendo a pluralidade de contextos e as possibilidades educacionais para o aprendizado ao longo da vida” (AMIÉL, 2012, p.18-19).

No conceito de Educação Aberta há o incentivo à utilização de REA e nessa área existe uma grande variedade de aplicativos que podem ser empregados para a concepção de recursos didáticos abertos, bastante acessíveis aos docentes, como: animações, vídeos, áudios, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros, desde que sejam licenciados como REA.

### 3.1.4. Políticas públicas sobre REA

Um dos modos de oferecer recursos de educação acessíveis à população (escolas, professores, alunos, comunidade escolar) é por meio de políticas públicas que protejam e apoiem a criação de materiais de qualidade, que pretendem ficar abertos. É direito constitucional das pessoas terem seus potenciais (incluindo o de desenvolver inovações educacionais) preservados, conforme a figura 6, que segue:

Figura 6 – Página do site REA: <http://www.rea.net.br/site/politica-publica/>

**POLÍTICA PÚBLICA**

O Projeto REA Brasil (Projeto REA.br) e a Comunidade REA Brasil atua para levar esta causa a estudantes, educadores, formadores, autores, escolas, universidades, editoras, políticos, governos, fundações e outros que compartilham a visão de uma educação inclusiva e acessível a todos.

Uma das maneiras de garantir o acesso a educação, a materiais de qualidade e permitir inovação metodológica mais além da Sociedade do Conhecimento, é por meio de Políticas Públicas que apoiem os REA e determinem que todo o investimento público na compra ou desenvolvimento de recursos educacionais deve dar preferência a REA. Tais políticas também se justificam pelo fato de que o direito constitucional à educação não apenas fundamenta a dignidade e a cidadania, mas confere ao cidadão seu potencial humano.

O Estado, na execução de suas atribuições, deve agir para viabilizar o potencial de todos. Por essas razões, ao subvencionar a produção intelectual, destacadamente aquela voltada para promover o desenvolvimento de capacidades por meio da educação, o Estado deve garantir que o produto desse investimento possa ser aproveitado livremente por todos.

Neste sentido, o Projeto REA.br trabalha desde 2009 apoiando o trabalho de decisores políticos na construção de políticas públicas e legislação que garantam o acesso aos recursos educacionais resultantes do investimento público direto e indireto.

Baixe, acompanhe e comente as políticas públicas para REA nas páginas abaixo.

PROJETO DE LEI FEDERAL	PROJETO DE LEI DO ESTADO DE SÃO PAULO	DECRETO MUNICIPAL DA CIDADE DE SÃO PAULO
Dispõe sobre a política de contratação e licenciamento de obras intelectuais subvencionadas pelos entes do Poder Público e pelos entes de Direito Privado.	Institui política de disponibilização de Recursos Educacionais comprados ou desenvolvidos por subvenção da administração direta e indireta estadual.	Dispõe sobre o licenciamento obrigatório das obras intelectuais produzidas com objetivos educacionais, pedagógicos e afins, no âmbito da rede pública municipal de ensino.
<a href="#">Leia mais e comente »</a>	<a href="#">Leia mais e comente »</a>	<a href="#">Leia mais e comente »</a>

Produzir um REA significa ter vontade de partilhar uma criação de um recurso didático. Isso se tornou possível devido ao exponencial desenvolvimento tecnológico e ao apoio de políticas públicas, já que “o direito constitucional à educação não apenas fundamenta a dignidade e a cidadania, mas confere ao cidadão seu potencial humano” (ROSSINI, 2013).

Se, cada vez mais, o poder público investir na legislação, criação e distribuição de REA, haverá imenso montante de recursos, pois muitos materiais gratuitos (inclusive livros didáticos) poderão ser difundidos e seus autores citados.

As legislações que já foram ou estão tentando ser criadas para nortear as possibilidades do acesso democrático aos REA no Brasil são:

### **1. Projeto de Lei Federal nº 1513/2011**

Autor: Paulo Teixeira – PT/SP

Apresentação: 02/06/2011

Ementa: dispõe sobre a política de contratação e licenciamento de obras intelectuais subvencionadas pelos entes do Poder Público e pelos entes de Direito Privado sob controle acionário de entes da administração pública.

Explicação da Ementa: altera dispositivos da Lei nº 9.610, de 1998.

Indexação: alteração, Lei dos Direitos Autorais, direito autoral, obra intelectual, subvenção, Poder Público, cessão, Administração pública, licença livre.

A lei pretende criar um limite coerente e razoável que assegure direitos aos autores dos recursos, sem impedir o acesso deles (REA BRASIL, 2013). A aprovação ou não desse projeto de lei está em andamento.

### **2. Decreto 52.681/2011 da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**

Autor: Alexandre Alves Schneider

Ementa: dispõe sobre o licenciamento obrigatório das obras intelectuais produzidas com objetivos educacionais, pedagógicos e afins, no âmbito da rede pública municipal de ensino.

Em seu Art. 1º, o decreto assegura que as obras intelectuais produzidas pela Secretaria Municipal de Educação para utilização pelas unidades da rede pública municipal de ensino, com objetivos educacionais, deverão ser disponibilizadas no sítio eletrônico daquela Secretaria no Portal da Prefeitura do Município de São Paulo, compreendendo a cópia, a distribuição e a transmissão, atendendo à preservação do direito de atribuição ao autor e proibindo a utilização para fins comerciais. Esse projeto de lei foi aprovado.

### 3. Projeto de Lei nº 1832/2014 do Distrito Federal

Autor: Chico Vigilante

Ementa: institui política de disponibilização de Recursos Educacionais comprados ou desenvolvidos por subvenção da administração direta e indireta estadual.

Indexação: sítio Eletrônico, Obras, Pedagógico, Livro Didático, Tese, Pesquisa.

Em seu Art. 1º, o projeto de lei propõe que os Recursos Educacionais pela Administração Direta e Indireta do Distrito Federal deverão ser disponibilizados em sítio eletrônico dessas instituições e licenciados para livre utilização, compreendendo a cópia, a distribuição, o *download* e a redistribuição, desde que seja preservado o direito de atribuição do autor e que não sejam utilizados para fins comerciais. Esse projeto de lei foi aprovado.

### 4. Projeto de Lei nº 185/2014 do distrito Federal

Autor: Deputado Pastor Edson Praczyk

Apresentação: 23/04/2014

Ementa: institui política de disponibilização de Recursos Educacionais comprados ou desenvolvidos por subvenção da administração direta e indireta estadual.

Indexação: política, Recursos Educacionais, Sítio Eletrônico, Portal, Governo.

Em seu Art. 1º, o projeto de lei sugere que os Recursos Educacionais desenvolvidos pela Administração Direta e Indireta Estadual serão preferencialmente disponibilizados em sítio eletrônico destas instituições e licenciados para livre utilização, compreendendo a cópia, a distribuição, o *download* e a redistribuição, desde que seja preservado o direito de atribuição do autor e que não sejam utilizados para fins comerciais. Esse projeto de lei foi arquivado.

A partir das licenças e de leis que possam assegurar o bom uso de recursos abertos, nota-se que a propagação da existência – criação e uso – de REA está contribuindo para que o conhecimento circule e para que aconteçam novas coautorias. Assim, para que se faça um bom uso dos REA, abarcando todas as suas potencialidades, é necessário, segundo Santos *et al.* (2012, p. 6):

- Promover e instaurar a filosofia de abertura, formando professores para garantir a sustentabilidade dos processos de formação docente.
- Criar e manter ambiências de aprendizagem, levando em consideração os usos de licenças abertas e a busca, reuso, autoria e compartilhamento de REA por diversos professores, estudantes e colaboradores em geral.
- Promover a construção, compartilhamento, edição e publicação de REA por meio de softwares livres disponibilizados na internet.

Com isso, as práticas pedagógicas que se apoiam no uso e na autoria coletiva de REA dão condições ao surgimento de uma aprendizagem colaborativa (conceito que será aprofundado no final deste capítulo), baseada na interação e com foco na complexidade, já que provoca a necessidade de religação de partes e a interconexão de múltiplas abordagens (MORIN, 2000).

### 3.2. O AUDIOVISUAL NA SALA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Antes de refletirmos sobre a importância dos recursos audiovisuais, é importante pensar em um aspecto fundamental: o da maneira como somos educados a não apreciar (com qualidade, análise, minúcia) as obras visuais, como quadros, fotografias, filmes, vídeos, clipes, esculturas, grafites, entre outras. O analfabetismo visual é grande em nossa sociedade. Ou seja, não fomos ensinados a “ler” visualmente, a ultrapassar o decodificar, a realmente interpretar. Para Dondis (1997), o alfabetismo visual é algo que deveria ir além do simples enxergar:

O alfabetismo visual implica compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a um certo nível de universalidade. [...] Uma vez que a informação visual é mais complexa, mais ampla em suas definições e associativa em seus significados, é natural que demore mais a ser aprendida. Ao final de um longo período de envolvimento com os elementos visuais e exposição aos mesmos, os resultados deveriam refletir o que significa termos aprendido todo o alfabeto. É preciso que haja uma grande familiaridade com os elementos visuais. [...] seu reconhecimento ou sua utilização deve alçar-se a um nível mais alto de conhecimento que os incorpore tanto à mente consciente quanto à inconsciente, para que o acesso até eles seja praticamente automático. (DONDIS, 1997, p.227 -228)

Obras visuais precisam ser percebidas por todos os sentidos, ainda mais quando são peças que agregam som e imagem, como por exemplo, são geralmente os audiovisuais. Assim, a alfabetização visual passa pelo campo da percepção. A partir dessa percepção de que as obras visuais, para serem lidas, precisam ser sentidas, podemos fazer uma análise sobre a mídia audiovisual. Sabe-se que o início dos audiovisuais foi o cinema e que a origem desses, foi a fotografia (que significa, em grego, desenhar com luz e contraste), linguagem que revolucionou as artes visuais.

A fotografia é uma técnica que cria imagens em uma superfície a partir da exposição de uma pessoa, paisagem ou objeto à luminosidade. O fato de uma máquina (originada pela câmara escura) poder capturar imagens de um momento real, repleto de detalhes, e que em pouco tempo, podia ser manuseada por qualquer pessoa, foi muito impactante para a sociedade. A primeira fotografia reconhecida remete ao ano de 1826 e a autoria é do francês

Joseph Nicéphore Niépce, mas é sabido que esta arte não tem somente um criador, já que os primeiros experimentos com luz têm datas muito antigas, por volta de 350 a.C. A fotografia pode ser colorida, indo além do preto e branco. Pode ser documental, retratando fatos históricos, e também pode fazer com que imagens, cores e ângulos sejam manipulados, como reflete Dondis (1997, p. 215):

A fotografia é dominada pelo elemento visual em que interatuam o tom e a cor, ainda que dela também participem a forma, a textura e a escala. Mas a fotografia também põe diante do artista e do espectador o mais convincente simulacro da dimensão, pois a lente, como o olho humano, vê e expressa aquilo que vê em uma perspectiva perfeita. Em conjunto, os elementos visuais essenciais da fotografia reproduzem o ambiente, e qualquer coisa, com enorme poder de persuasão.

Depois da fotografia, o cinema. De experimentos e da paternidade concedida aos irmãos Auguste e Louis Lumière, por criarem o cinematógrafo – máquina aperfeiçoada a partir do cinetoscópio e que captava imagens –, e exibir imagens ao público em 1895, em Paris, essa arte passou a registrar fotografias em movimento. Além de documentar a história real, o cinema pôde começar a contar histórias de ficção, com roteiro, atores, diretor e grande equipe técnica, reproduzindo-as quantas vezes se quisesse.

No início não havia cor, nem som, nem a mobilidade da câmera. Depois de pouco tempo, por volta da década de 1920, uma nova indústria (a cinematográfica) já se firmava nos Estados Unidos. No final dos anos 1920 passaram a existir os filmes falados, e com isso, os musicais ganharam muito espaço. Depois, vieram filmes de aventura, comédias, policiais, faroestes, e inesquecíveis épicos históricos, como *E o vento levou*, de 1939. As técnicas de capturar som e imagem evoluíram largamente e continuam a evoluir até os dias de hoje.

Foi por volta do final dos anos 1930, e para ficar, definitivamente, com redes de transmissão, após a Segunda Guerra Mundial, que a televisão surgiu – da criação de imagens em movimento com as ondas de rádio.

Ainda hoje, numa época dominada pelos meios eletrônicos de comunicação, o livro e os impressos em geral continuam sendo poderosos agentes de transformação. A principal diferença entre uns e outros está na simultaneidade. A uniformidade dos formatos impressos – livros, revistas, jornais, folhetos, pôsteres – torna possível a transmissão de uma mensagem para um grande público. Mas o advento do rádio e da televisão fez com que essa mesma informação e experiência se tornassem instantaneamente acessíveis a uma audiência em massa. (DONDIS, 1997, p.221)

A diferença entre o cinema e a televisão é somente a escala, pois os outros elementos sonoros e visuais são iguais. Os filmes são feitos para serem vistos em uma tela grande. Os programas de TV não. Ao mesmo tempo, a televisão, está presente nos domicílios das

peessoas, e por isso compete com ruídos e com o dia-a-dia familiar. Além disso, os conteúdos que passam na TV – desde telejornais, até novelas – seguem rígidas limitações de tempo. Portanto, a programação televisiva pede imagens atrativas e tende a ser elaborada para ser vista por um grande número de pessoas, ao mesmo tempo.

Marshall McLuhan (1996) assegurou que os veículos de comunicação são extensões dos seres humanos, e que os meios de comunicação de massa afetaram a vida física e mental das pessoas, a partir da primeira Revolução Industrial. Os meios, nas suas mais diferentes formas – TV, rádio, cinema, texto escrito, e até as novas tecnologias existentes na atualidade – geram diferentes impactos na percepção da realidade.

Entretanto, quando a televisão surgiu no mundo, um universo de fantasia e de realidade se abriu. Pudemos ver o ser humano na Lua, em 1969, e toda a história, desde então, pode ser mostrada por imagens. No Brasil, a TV chegou em 1950, em São Paulo, por meio de Assis Chateaubriand, criador da Rede Tupi, primeira emissora brasileira. Mas, só depois de um tempo é que a televisão pôde chegar à maioria dos lares brasileiros.

A propagação da televisão nos domicílios mundo afora e a rápida e grande aceitação podem ser justificadas pelo encantamento que a mídia produz nos espectadores – pela tela é possível ver imagens, ler textos, ouvir músicas, assistir histórias animadas ou dramatizadas, conhecer o mundo (tudo ao mesmo tempo). Vários estímulos alcançam concomitantemente a plateia, com diferentes ritmos (alternância do rápido para o lento e vice-versa), variedade de cores e imagens, e distintos tipos de sons e de volume. “As linguagens da TV e do vídeo respondem à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta. São dinâmicas, dirigem-se antes à afetividade do que à razão. O jovem lê o que pode visualizar, precisa ver para compreender” (MASETTO in MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2005, p. 39).

A televisão é uma mídia com muitas virtudes: é socializadora (hoje em dia, difícil quem não possui uma em casa), incita o aspecto sensorial das pessoas, estimulando a visão e a audição, e instiga o pensamento intuitivo e o lado emocional. São muitas as potencialidades desse veículo, já que a linguagem da televisão é coloquial e objetiva, chegando sem barreiras até os receptores. Nos meios audiovisuais, a decodificação das mensagens é imediata, proporcionando uma interação facilitada com o público. Partindo dessas ideias, se bem usados e com mediação, os conteúdos audiovisuais (vídeos, animações, trechos de filmes, entre outros) podem ser um potente elemento de auxílio no processo de aprendizado educacional. A difusão de vídeos educativos, de trechos de filmes, de documentários históricos – congelando

o som e a imagem em pontos que se queira chamar a atenção e explicar com mais profundidade – são formas de ensino que certamente despertam o interesse do estudante.

Com o uso do audiovisual na escola, o docente tem a chance de educar o aluno para o meio, ensinando sobre a linguagem audiovisual, sobre suas características técnicas, seu funcionamento, e, principalmente, dando subsídio a análises dos conteúdos. Utilizar audiovisuais como recursos didáticos sensibilizam os alunos e podem ajudar a reforçar explicações dos professores, ilustrando ou demonstrando situações relevantes para a aprendizagem. Moran (1995) propõe alguns modos de o audiovisual ser bem utilizado em sala de aula: como forma de sensibilizar o aluno para introduzir um novo assunto, para ilustrar um conteúdo que está sendo estudado, para simular experiências em laboratórios, como registro de uma atividade dos alunos ou como material de avaliação elaborado pelos estudantes.

Instigar os alunos a se expressarem por meios de materiais audiovisuais, produzindo conteúdos em formato de vídeos e, interagindo com seus pares, se reflete como uma experiência educacional rica de aprendizagem colaborativa:

A comunicação audiovisual tornou-se uma hegemonia, não haverá competência comunicativa se os códigos da expressão audiovisual não forem dominados. O ideal seria que os alunos fossem capazes não somente de compreendê-los em profundidade, mas também de expressar-se por intermédio deles. Não sendo assim, estariam condenados a ser simples receptores passivos. (FERRÉS, 1996, p. 81).

Ao mediar a recepção de audiovisuais em sala de aula, o professor traz o cotidiano do aluno para a escola, já que não assistimos mais esses conteúdos somente na TV, mas também na *internet*, por meio do computador, celular ou *tablet*. Aproximar meios que são conhecidos e apreciados pelos estudantes, como são os vídeos, agrega um sentimento de pertencimento e oferece segurança a eles, facilitando a apreensão de conteúdos formais. Portanto, apresentar audiovisuais na escola com intuito de sensibilizar, ilustrar e demonstrar promove uma melhor construção do saber.

### 3.3. O FACEBOOK COMO REDE SOCIAL DE INTERAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A evolução dos computadores, o nascimento de celulares – que se tornaram *smartphones*, e, portanto, pequenos computadores de mão – e a existência cada vez mais acessível da *internet* com banda larga e *wireless* (rede sem fio), permitindo assim um grande acesso à *Web*, facilitou a criação de novos aplicativos e o aparecimento das redes sociais.

Além disso, o surgimento da *Web 2.0*<sup>2</sup> incentivou a existência de redes sociais, que promovem interação coletiva e social e compartilhamento de informações permeado por "afetos, simpatias, confiança, sentido de pertencimento, solidariedade, respeito, proatividade, reciprocidade, entre outras, precisam entrar em ação e balizar a relação que pessoas estabelecem entre si e no mundo virtual" (FRANCO, 2012, p. 117).

As redes sociais apareceram com diversas funções, como podemos verificar nos exemplos: o *Waze*, para colaborar e compartilhar informações sobre o trânsito; o *LinkedIn*, para encontrar colegas e trocar currículos e vagas de trabalho; o *Twitter*, como rede social para postar informações curtas, uma espécie de *micro blog*; o *Instagram*, para compartilhar fotos e vídeos; e o *Facebook*, para trocar textos, fotos, vídeos e unir pessoas pelo mundo inteiro – se caracterizando como a maior rede social do mundo, com aproximadamente 1,5 bilhão de usuários.

Criado em 2004, tendo à frente Mark Zuckerberg, o *Facebook* se transformou em uma rede popular, informal, democrática (já que é gratuita), voltada à comunicação e trocas. Nessa rede, cada pessoa que se inscreve aceita os termos de utilização (permitido para maiores de 13 anos), fornece alguns dados e passa a ter um perfil, com nome e fotografia – como pode ser visto nas figuras 7 e 8.

Figura 7 – Página da rede social *Facebook*, onde o usuário pode se inscrever.

Fonte: A autora, 2016.

<sup>2</sup> *Web 2.0* é um termo usado para designar uma segunda geração de comunidades e serviços na rede, por meio de aplicativos baseados em redes sociais e tecnologia da informação. A *Web 2.0* foi criada em 2004 pela empresa americana O'Reilly Media.

Figura 8 – Perfil da pesquisadora na rede social *Facebook*.



Fonte: A autora, 2016.

Esse usuário cadastrado se conecta com outras pessoas, podendo visualizar, curtir (dar um clique mostrando se gostou do que foi postado) e fazer comentários, além de passar a acompanhar tudo o que sua rede de amigos publica: textos, *links* para outros sites, imagens, vídeos, comentários de outros usuários, mensagens particulares, convite para eventos e aplicativos, entre outras coisas. O interessante dessa rede é que os usuários podem comunicar e compartilhar informações e também controlar quem acessa suas publicações.

O *Facebook* (FERREIRA, CORRÊA & TORRES, 2012) apresenta formas de comunicação síncronas (mensagens que são trocadas ao mesmo tempo, especialmente no espaço *inbox*, privativo) e assíncronas (mensagens que não são trocadas ao mesmo tempo) e com isso, passou a ser um espaço de inovação ao permitir interações, socializações e construção coletiva de saberes. Além disso, o *Facebook* pode ser utilizado na sala de aula presencial ou a distância.

Nessa rede social, há também grupos fechados de discussão (e, portanto, protegidos, sem que outras pessoas possam ter visibilidade nas publicações). O usuário do *Facebook* pode criar um grupo, escolher o nome e fazer um convite via rede para convidar os membros, e a

partir daí ele será o “administrador” desse coletivo, sendo avisado sobre as visualizações em cada postagem, sobre curtidas recebidas, comentários feitos e publicações de outros membros da comunidade.

Esses grupos atuam como comunidades virtuais que se comunicam no ciberespaço visando discutir assuntos, tirar dúvidas, compartilhar ações, dar visibilidade a um trabalho realizado, etc., desde que seja um assunto de interesse do coletivo ali reunido, como defende Lévy (1999, p. 29):

O ciberespaço, dispositivo de comunicação interativo e comunitário, apresenta-se como um instrumento dessa inteligência coletiva. [...] Os pesquisadores e estudantes do mundo inteiro trocam ideias, artigos, imagens, experiências ou observações em conferências eletrônicas organizadas de acordo com interesses específicos.

O administrador tem a chance de escolher se seu grupo será público (onde qualquer pessoa pode ver o grupo, seus membros e suas publicações), fechado (onde qualquer pessoa pode encontrar o grupo e ver quem está nele, mas somente os membros podem ver as publicações) ou secreto (onde somente os membros podem encontrar o grupo e ver as publicações), como pode ser observado na figura 9.

Figura 9 – Imagem de um *box* que se abre na criação de um novo grupo no *Facebook*.

A imagem mostra uma caixa de diálogo para criar um novo grupo no Facebook. O título é "Criar novo grupo". Há dois campos de entrada: "Nome do grupo" e "Membros". Abaixo, há uma seção "Favoritos" com um checkbox desativado e o texto "Adicione este grupo aos seus favoritos.". A seção "Privacidade" apresenta três opções: "Público" (desativada), "Fechado" (ativada) e "Secreto" (desativada). Cada opção tem uma descrição de quem pode ver o grupo e suas publicações. No final, há um link "Saiba mais sobre privacidade de grupos" e dois botões: "Cancelar" e "Criar".

Fonte: A autora, 2016.

O *Facebook* surgiu como “um novo cenário para aprender a aprender e aprender com o outro, ou seja, aprender a conviver virtualmente, num processo interativo pedagógico comunicacional que emerge no ciberespaço” (FERREIRA, CORRÊA & TORRES, 2012, p. 8)

Todas essas vantagens acerca da facilidade de comunicação, interação entre as pessoas, possibilidade de compartilhamento de conteúdos sobre qualquer temática e segurança e familiaridade no uso que o *Facebook* traz, e ainda proporcionando a chance disso acontecer na *Web*, torna essa rede social muito propícia a ser utilizada para fins educacionais.

### 3.4. APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Aprendizagem Colaborativa é uma metodologia de educação que estimula a participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Nessa concepção, o conhecimento se dá a partir de um processo ativo vivido por um grupo, onde os integrantes discutem, conversam, dialogam, trabalham e pesquisam juntos os temas, tendo o mesmo objetivo final: a construção do saber. Torres *et al.* (2012) afirma que o docente que opta por uma metodologia que considera a interação dentro de um processo colaborativo, passa a discutir e abrir espaços para si próprio e para os estudantes com a intenção de reavaliar suas práticas e suas concepções teóricas.

Essa abordagem educacional pode ser chamada também de aprendizagem cooperativa ou de aprendizagem em grupo, como pode ser mostrada na comparação abaixo:

#### APRENDIZAGEM COOPERATIVA:

- Aumenta as habilidades cognitivas e sociais por meio de um conjunto de técnicas aprendidas.
- Os indivíduos são responsáveis pelo grupo e vice-versa; o professor facilita, mas o grupo é primordial.
- Interdependência positiva, responsabilização, trabalho em grupos, papéis definidos, estruturas.

#### APRENDIZAGEM COLABORATIVA:

- Promove a “aculturação” dos alunos nas comunidades de conhecimento.
- Os alunos se engajam em atividades com “companheiros mais capazes” (professores, alunos mais avançados, etc.) os quais dão assistência e os guiam.
- Zona de Desenvolvimento Proximal, aprendizagem cognitiva, aculturação, suporte mútuo, cognição situada, indagação reflexiva, epistemologia.

Fonte: Oxford (1997, p. 444).

A pedagogia cooperativa é entendida por Amonachvili (1989) como aquela onde os alunos são colaboradores e responsáveis pela sua própria formação e desenvolvimento. E a aprendizagem colaborativa é aquela onde existe o trabalho de equipe com a intenção de um produto final.

As atividades colaborativas integram uma abordagem educacional na qual os alunos são animados a construir, juntos, o conhecimento, em um processo ativo e efetivo. Sobre isso, Torres & Irala (2007, p. 66) afirmam:

Aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa têm sido frequentemente defendidas no meio acadêmico atual, pois se reconhece nessas metodologias o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autoregulação do processo de ensino- aprendizagem (p.65).

A aprendizagem colaborativa é centrada no estudante, promovendo a sua participação dinâmica nas atividades e na definição dos objetivos comuns do grupo. Segundo Harasim (1997), os processos de discussão dos grupos de aprendizagem colaborativa, explicam porque essa aprendizagem promove um maior desenvolvimento cognitivo do que em trabalhos individuais feitos pelos mesmos indivíduos.

Os princípios da aprendizagem colaborativa apontam para a participação dos alunos no processo de produção de conhecimento, por meio da interatividade, da criatividade conjunta e concordância de diversidades culturais diferentes. Torres & Irala (2014) destacam que a aprendizagem colaborativa está inserida em algumas bases teóricas históricas na educação. Na abordagem Escola Nova, por exemplo, os teóricos John Dewey, Maria Montessori, Freinet, Cousinet e Edouard Claparède primavam pelo resgate da figura do aluno, transformando e enfatizando o estudante como um agente participativo da ação educativa.

Já a teoria interacionista, de Piaget, foi centrada na Epistemologia Genética e é conhecida como construtivista. Também nessa abordagem, o sujeito é considerado um ser ativo, que se relaciona com o meio físico e o social. O conhecimento é construído pelos indivíduos por meio das suas experiências e, portanto, a ação e a interação são os pressupostos fundamentais dessa teoria.

Na pedagogia construtivista, os alunos se engajam em suas próprias construções de conhecimentos, integrando as novas informações à mente e fazendo conexões significativas. Outra teoria que influenciou a aprendizagem colaborativa foi a abordagem Sociocultural, de

Vygotsky (1984). Essa prática tem o olhar voltado para a relação entre as interações sociais (entre os sujeitos e o meio) e o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

E, finalmente, a abordagem progressista também se aproxima da visão colaborativa, pois coloca a educação em um papel sociopolítico, dando valor ao conhecimento de vida e ao processo educacional pelo próprio indivíduo.

A partir disso, a aprendizagem colaborativa tem sido bastante utilizada na educação. Essa prática, centrada no aluno, solicita uma modificação no papel do professor, que passa, então, a ser um facilitador; e os alunos, passam a aprender com seus pares, onde um ensina o outro concomitantemente. Segundo Torres & Irala (2014, p. 76):

A abordagem da Aprendizagem Colaborativa tem sido adotada com frequência no contexto educacional. Os principais objetivos dessa abordagem centrada no aluno são:

- A promoção de uma modificação no papel do professor, que passa a ser um facilitador.
- O desenvolvimento de habilidades de metacognição.
- A ampliação da aprendizagem por meio da colaboração, em que os alunos pela troca entre pares se ensinam mutuamente.

A concepção subjacente desse modo de aprender em grupos é que uma aprendizagem com mais significado para os aprendizes pode ser alcançada pelas discussões em grupo e pela experimentação.

Burnham *et al.* (2012, p. 146) fazem uma reflexão de que a utilização na escola de recursos tecnológicos que visam a colaboração “é uma das formas de contribuir para a formação do ser social transformador, possibilitando e estimulando o desenvolvimento das características colaborativas do ser humano, favorecendo a criação, a autonomia, a autoria”.

Do conceito de aprendizagem colaborativa, surgiu o termo cocriação, que diz respeito ao conhecimento construído conjuntamente, envolvendo todos os integrantes de um processo onde interatuam e trabalham visando entender, explorar e resolver questões, gerar ideias e criar uma produção coletiva em torno de um tema (TORRES *et al.*, 2012).

Dentro da Complexidade, a colaboração pode ser considerada como o eixo metodológico da cocriação. Torres (2002, p.88) assegura que, é no processo de criação coletiva "que os componentes do grupo se organizam, repartem papéis, discutem ideias e posições, interagem entre si, definem sub-tarefas, tudo isso, dentro de uma proposta elaborada, definida e negociada coletivamente" (p.75).

Assim os papéis mudaram: professores antes proprietários do conhecimento e alunos meros receptores tornaram-se, ao mesmo tempo, coaprendizes, companheiros na

aprendizagem colaborativa onde “as pessoas organizam-se em coletividades, numa perspectiva de dar respostas coletivas a projetos, interesses e dificuldades individuais” (OKADA, 2011, p. 2).

O *Facebook* transformou-se num local bastante propício para a promoção da cocriação dentro da aprendizagem colaborativa ao promover chances dos estudantes discutirem os conteúdos, trocar experiências, agregar diferentes conhecimentos e impulsionar o pensamento crítico.

Palloff e Pratt (2004, p. 39) destacam que os estudantes que utilizam essa rede acabam se sentindo donos do espaço, pertencentes àquela comunidade, pois demonstram os seguintes aspectos:

- Interação ativa que envolve tanto o conteúdo do curso quanto a comunicação pessoal.
- Aprendizagem colaborativa evidenciada pelos comentários dirigidos primeiramente de um aluno a outro e não do aluno ao professor.
- Significados construídos socialmente e evidenciados pela concordância ou questionamento, com a intenção de chegar a um acordo.
- Compartilhamento de recursos entre os alunos.
- Expressões de apoio e estímulo trocadas entre os alunos, tanto quanto a vontade de avaliar criticamente o trabalho dos outros.

O uso pedagógico do *Facebook* atua como uma ferramenta que estimula aprendizagem colaborativa, já que o professor e o aluno se veem envolvidos de maneira coletiva na criação de práticas de aprendizagem a serem compartilhadas. As principais potencialidades pedagógicas do *Facebook* para a aprendizagem colaborativa segundo Llorens e Capdeferro (2011) são: o favorecimento da cultura de comunidade virtual (fundamentada em valorizar objetivos em comum que geram sentimentos de pertencimento) e de aprendizagem social; Oferecer a possibilidade de contemplar abordagens inovadoras de aprendizagem, pois dá condições à construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências, ao longo da vida, com a colaboração dos seus pares; Permitir a apresentação de conteúdos por meio de materiais palpáveis, muitas vezes elaborados pelos próprios integrantes da rede, com vídeos, documentos, artigos, entre outros.

Desse modo, essa rede social oferece aos educadores uma imensa oportunidade educativa de estímulo à aprendizagem de forma coletiva, pois prioriza a interação contextualizada aos interesses do grupo. Ferreira, Corrêa & Torres (2012, p.5) afirmam que as redes sociais de informações estão à disposição para serem utilizadas com qualidade nos processos educacionais desde que os usuários – docentes e estudantes – usem toda a extensão de variáveis que auxiliam em uma visão inovadora, pois:

[...] alavancaram uma nova perspectiva de interações, suportes, possibilidades e desafios de associações entre sujeitos construtores de saberes, onde são constantemente convidados a gerirem seus conhecimentos, seus compartilhamentos e suas conexões, onde se podem aumentar os potenciais.

A busca constante pela inovação nas práticas guia a interatividade, atitude essencial para viabilizar aprendizagens colaborativas. É por meio de práticas de interação, envolvimento, partilha e construção conjunta que um novo conhecimento significativo pode acontecer. Nas redes sociais, e especialmente no *Facebook*, a comunicação em rede dos grupos de aprendizagem consolida as interações entre os membros.

Os REA também estão inseridos em uma aprendizagem onde é valorizada a colaboração e a interação. A abertura, característica intrínseca desses recursos, estimulam o compartilhamento e o trabalho coletivo na criação, uso e reuso desses conteúdos. Sendo assim, os REA incentivam os educadores a serem colaboradores dos seus alunos, e de outros docentes. É o professor quem mais conhece as necessidades dos seus alunos, assim como os recursos disponíveis e as situações de aplicação, além de serem especialistas de uma ou mais áreas de conhecimento (MORAES; RIBEIRO & AMIEL, 2011).

Portanto, é imprescindível fomentar a utilização de recursos tecnológicos na escola, pois, “demanda-se cada vez mais a adoção de sistemas fortemente sustentados pelos conceitos de abertura, coautoria, criação colaborativa e de rede, tendo como perspectiva para isto a construção do conhecimento colaborativo” (HILU, 2016, p. 110).

As transformações que vêm ocorrendo na sociedade pedem mudanças e requerem professores que façam pesquisas, que sejam criativos, que utilizem novos recursos para buscar a produção colaborativa do conhecimento. Os educadores de hoje necessitam compreender que os recursos tecnológicos podem ser um instrumento colaborativo em sala de aula e esse aspecto, o do aprendizado construído em colaboração.

#### 4. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A FORMAÇÃO LEITORA

*Era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. [...] guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.*

Clarice Lispector

A escola que busca a inovação precisa respirar Arte – área do conhecimento extremamente subjetiva, que oferece novos sentidos, que se alinha com a ludicidade, com o afeto e, sobretudo, com a reflexão. Segundo Behrens (2007, p. 445), a escola inovadora é norteadada pelo paradigma da complexidade, que: “propõe uma visão crítica, reflexiva e transformadora na educação e exige a interconexão de múltiplas abordagens, visões e abrangências”.

Assim, a educação que anseia pela inovação, busca a superação da lógica linear e atende a uma nova concepção que tem como eixo articulador a totalidade e a interconexão, tendo a sabedoria de refletir sobre si própria e de ser reflexiva com a participação, co-construção, diálogo, iniciativa e experimentação: de alunos, professores e comunidade escolar. E essas questões podem muito bem ser contempladas por práticas pedagógicas que privilegiem a Arte como campo que respalda, reverbera e incita esses aspectos.

A literatura é considerada uma Arte, assim como a pintura, a escultura, a música, o teatro, a dança, o cinema, entre outras. O texto literário não pode ser lido nem compreendido da mesma maneira que um texto informativo (carta, lista, reportagem, bula, manual de instruções) ou textos científicos, que descrevem a realidade e se apoiam no raciocínio lógico. A literatura estabelece um diálogo entre o leitor e o autor e constrói uma realidade paralela, apoiada pela imaginação. A literatura é a arte da palavra, e se relaciona com a estética e com a fantasia.

Como esta pesquisa propõe a disseminação de “professores contadores de histórias”, e, com isso, a valorização da Arte na escola (enquanto estratégia de prática pedagógica), é imprescindível abordar temas como: leitura, formação leitora, literatura infantil, contação de histórias e teatro nesta tese, assuntos que veremos a seguir.

##### 4.1. LEITURA

Ler é perceber o sentido de um texto, é construir esse entendimento, é relacionar

informações, é provocar em si mesmo perguntas, é interpretar. E não temos a capacidade de ler só palavras (textos verbais), mas também de ler imagens, pessoas e nosso entorno. E, porque não, a nós mesmos?

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p. 59.)

A leitura nos oferece a oportunidade de pensar a respeito de um assunto a partir do contato com aquele universo, fazer uma interpretação e de ter uma atitude crítica em relação aos textos, além de formar instrumentos de argumentação. Ler faz parte de nossa rotina, ainda que não tenhamos essa consciência. A leitura que sabemos fazer não se restringe àquela que utiliza o alfabeto.

Ler aparece como uma atividade de sobrevivência, antes que a extraordinária invenção do alfabeto nos entregasse a escrita como forma econômica de guardar a memória das coisas. Todas as práticas de leitura exigem recurso para tal e não seria diferente com a grafia. Entender os códigos, o código escrito (em uma ou mais línguas), é desdobrar a condição de estar no mundo sendo mais que um mero decodificador, sendo um sujeito que lê e interpreta o mundo e suas circunstâncias para viver, para agir. (YUNES, 2016, p. 22)

Lemos desde nossa formação durante a gestação. Desde bebês, sabemos quando estamos com fome (isso é uma leitura), com sono, com medo, sabemos quando estamos com nossos pais, pois os conhecemos (pelo rosto, cheiro, tom de voz). Cavalcanti (2016) acredita que entre a fala e a escrita há muitos fatores que estão alheios ao entendimento, inclusive dos estudiosos da linguagem. Podemos ler muitas coisas (o que se vê, ouve, toca, cheira) além das letras.

No Brasil, muitas pessoas afirmam, sem terem nenhum constrangimento, que não gostam de ler. Talvez isso aconteça porque muitos não foram ensinados a ler corretamente, nem apresentados a ler textos de qualidade, nem instigados a ter prazer com a leitura. Porém, se esquecem de que leem o dia todo: folhetos, notícias de jornal, bulas, receitas de alimentos, mensagens no celular, textos no *Facebook*, o humor de uma pessoa, seu próprio sentimento no dia... Porque isso é leitura. Não lemos somente palavras, mas lemos histórias, lemos diariamente a vida.

É importante lembrar que independentemente de nossa escolaridade ou de nosso repertório literário, *somos todos leitores*. À parte do mundo da escrita, diariamente lemos os sinais da natureza, os gestos, as expressões e falas de nossos convivas, as

imagens mais diversas pelas ruas, os avisos verbais e não-verbais, os sinais de trânsito, as músicas que ouvimos, os filmes e programas de TV as que assistimos... tudo isso sem contar com as leituras que fazemos dos acontecimentos de nossa vida individual e de nosso momento histórico, além a leitura que os outros também fazem de nós mesmos. *Viver é estar lendo e sendo lido.* (CARVALHO & BRANCO, 2016, p.24).

Não podemos nos esquecer de outras linguagens (não verbais ou que mesclam o verbal e o não verbal) que estão diariamente à nossa disposição leitora. A publicidade em um *outdoor*, por exemplo, combina frases com imagens perfeitamente compreensíveis por toda a população. E o que falar de músicas que avançam, sem consentimento, pelos nossos ouvidos, nos trazendo emoções, lembranças, leituras? O mesmo com filmes, que trazem a mistura de imagens e textos verbais falados (alguns escritos, como placas ou a própria legenda).

[...] livro, filme, blog, exposição de imagens, vitrines de lojas, desfile de escolas de samba, concerto de música popular ou clássica – e muito mais – são textualidades com bases narrativas, isto é, trazem um relato cuja composição demanda o olhar do leitor para fazer sentido. (YUNES, 2016, p. 10).

E, entre todas as leituras, a da literatura, ajuda no processo de aquisição da linguagem, auxilia na socialização, informa, entretém, mas, sobretudo e aí é que se diferencia, sensibiliza. Dessa forma, a leitura exige do leitor uma entrega, um exercício. A leitura da literatura é um processo individual de autoconhecimento, é um momento de silêncio onde a pessoa está sozinha com suas reflexões – sem televisão, sem celular, sem conversas com outros. Quando se lê, se entra num mundo onde o leitor faz os entendimentos da narrativa e reflete sobre questões amplas da humanidade, se colocando no lugar dos personagens. Não é o autor nem o texto que indicam a compreensão de uma história, é o leitor. Costa (2009, p. 39) defende que “é preciso que haja um leitor para que o texto possa existir. Um livro fechado é apenas um objeto; aberto e lido passa a existir como uma produção de sentidos do leitor”. Os muitos sentidos de um texto são percebidos de maneira singular pelas pessoas, pois cada ser se relaciona com a narrativa por meio do seu contexto, suas experiências, sua visão de mundo.

Sendo assim, como sustenta Rocha (2016, p. 17) “leitura é o processo de o leitor produzir sentido a partir do texto”. Então, podemos afirmar que cada obra literária é única para cada leitor, pois depende das referências e vivências de cada um; ou seja, ao reler um livro depois de anos, o leitor acaba por fazer novas interpretações, lendo assim, um novo livro. A partir disso, a função da leitura acaba por ser uma função social, pois ler não traz somente prazer, entretenimento e fruição ao leitor. O ato de ler se manifesta como um ato de realizar uma intervenção sobre o mundo – o mundo exterior e o interior de cada um.

Por tudo isso, sabemos cada vez mais o quão importante é desenvolver mais e mais o

repertório cultural/leitor literário e de múltiplas linguagens de todos: alunos, professores, cidadãos. Portanto, incentivar e ensinar a ler com qualidade é um intento de que os alunos aprofundem suas leituras verbais e não verbais, além de estimular a compreensão leitora de sentimentos e comportamentos (próprios e dos outros).

#### 4.2. FORMAÇÃO DO LEITOR

Nossas primeiras experiências enquanto ouvintes, na nossa primeira infância, muitas vezes, desencadeiam em nós a paixão (ou não) que vamos ter, ao longo da vida, pela leitura. Um avô que gostava de contar histórias quando éramos pequenos, um tio ou vizinho que contava causos, uma avó que relatava a história da família, uma tia que tocava violão enquanto relatava como tinha sido seu dia... Quem viveu isso teve a sorte de ter despertado em si a imaginação, a criatividade, o ensinamento de ouvir, de prestar atenção, de fazer relações, de querer saber mais. Qualquer criança que tem o encantamento e a curiosidade despertados, a respeito de histórias, cresce com bastante vontade de conhecer mais e mais narrativas. (Colomer 2007, p. 54) acredita que:

Desde muito cedo, meninos e meninas possuem muitos conhecimentos sobre a narração de histórias. Aos dois anos a maioria usa convenções literárias em seus solilóquios, jogos e relatos (fórmulas de início e final, uso do pretérito imperfeito, mudança de tom de voz, presença de personagens convencionais da ficção, etc.). É um indício claro de que nessa idade as crianças já identificam a narração de histórias como um uso especial da linguagem. Essa consciência se desenvolverá até o reconhecimento das histórias como um modo de comunicação, uma técnica aceita socialmente para falar sobre o mundo real ou para imaginar mundos possíveis.

A leitura e tudo o que ela representa vai muito além de formar alunos para serem aptos a decodificar. Formar um leitor é dar as mãos para um aluno/professor e mostrar a riqueza de entrar em contato com a literatura, uma das formas artísticas que há no mundo. É apontar para um horizonte possível em que cada uma das pessoas pode chegar, e quando isso acontecer, um processo que mescla a sensação de pertencimento, segurança e empoderamento vai ocorrer na vida desse ser. Porque ler, entendendo o que é lido, ou seja, interpretando, fazendo conexões, críticas, associações e reflexões, permite que o conhecimento aconteça.

O que vale é refletir, ruminar as palavras, perguntar-se sobre o que se leu, elaborar uma hipótese; tentar entender não é adivinhar, é preencher vazios, propositalmente deixados lá, não como enigmas – nem todos os livros demandam um Sherlock Holmes –, mas porque a vida está cheia deles e, antes de se desesperar ou ignorá-los, é bom fazer a ponte entre as margens, entre as “personagens”, entre os acontecimentos, como artífices da vida e do cotidiano que o humano é. Afinal, o grande serviço da literatura, da ficção: ensaiar para viver; contemplar para entender-

se e ao mundo; experienciar na troca com o texto, com a imagem, com o som, o que dentro cada carga e ainda não tem nome... (YUNES, 2016, p. 13)

E essa é uma causa – a da formação leitora – que há tempos existe em nosso país, em nossas escolas, mas que não tem encontrado muitos adeptos. Qual será o motivo disso? Uma das possíveis causas é que o professor, em sua formação, não teve estímulo à leitura. Não havia incentivo à leitura no Brasil (e certamente continua não havendo o suficiente) porque a literatura não era (é) entendida/percebida como uma área do conhecimento essencial à formação humana. Como se os alunos não precisassem, por meio de narrativas, viver em outros mundos, países, geografias, vestimentas, culinárias, línguas, culturas. Como se acompanhar a vida dos personagens não fizesse com que o leitor pensasse sobre si mesmo e suas ações, como se não fosse fundamental (antes de qualquer outro aprendizado) conhecer o ser humano, suas mazelas, seus medos, suas fraquezas, suas incertezas. Se o professor não foi estimulado a ser leitor por seu docente, como e por que ele faria isso pelos seus alunos? Marta Morais da Costa (2009, p. 31) pondera que:

Aprendemos a nos interessar pela leitura à medida que o processo de significação adquire cada vez mais importância a nossos olhos. Um leitor que discrimina textos (por não serem verbais, por não serem modernos, por não serem de seu gosto pessoal) está amputando sua condição leitora de experiências de amadurecimento e de compreensão da criação e da comunicação humanas. Estará intencionalmente se colocando à margem, excluindo-se do processo de leitura do mundo.

Para que o educador seja um grande formador de uma criança leitora, precisa ser um mediador, ou seja, debater o livro em sala, conversar, discutir, reler trechos que merecem destaque (ou porque são mais complexos ou porque demonstram claramente o estilo do autor, ou porque são poéticos, entre outros tantos motivos). Chamar a atenção para uma imagem que merece ter uma análise específica, para depois ser compreendida no contexto da leitura, fazer associações... Destacar as intertextualidades que existem na obra, mostrando que aquele trecho faz referência a uma música, uma poesia, um quadro e que quanto mais tivermos uma grande e boa leitura de mundo, um vasto repertório cultural, mais compreenderemos as conexões oferecidas pelos textos literários.

O que habitualmente costuma ocorrer nas escolas é haver uma leitura exigida e utilitária – a ser feita em casa, individualmente, pelo aluno – com prazo marcado para terminar e prova/questionário/atividades para responder como forma avaliativa de leitura. Perguntas como “qual a lição que a história lida nos traz?”, “qual o significado dessa obra?”, por exemplo, não cabem em um processo interpretativo de uma obra de qualidade:

Impor uma mesma leitura a diferentes leitores, estabelecer prazos de leitura, transformando a leitura em obrigação para ser testada em provas, sem levar em conta o gosto, o fôlego e o ritmo de leitura de cada leitor é como semear diferentes sementes em um mesmo solo. É não se preocupar com o ritmo de crescimento e as necessidades de cada semente para conseguir florescer. Resultado? Algumas florescem, enquanto outras, irremediavelmente, morrem. Assim como cada flor, cada árvore, cada planta tem seu ritmo próprio de crescimento e o solo propício para sua fecundação, o leitor em formação deve ser “ouvido”. (CAVALCANTI, 2016, P. 37)

Nas leituras de caráter utilitário, os valores literários não bastam para que os livros sejam lidos. O texto de literatura lido como pretexto, como didática de ensino, permeou durante muito tempo a leitura da literatura infantil e juvenil no nosso país.

Talvez por esse motivo o Brasil só teve conquistas estéticas (nas quais a fantasia e a emoção foram admitidas) na área da literatura infanto-juvenil muito mais tarde que a literatura voltada aos adultos. Nas obras voltadas à estética o leitor tem espaço para refletir com criticidade “e tudo isso da forma que só a arte pode fazer: sem imposições de nenhuma espécie, sem verdades prontas, sem receitas, podendo ser útil no seu universo, mas não utilitária na sua constituição” (PERROTI, 1986, p.153).

Ao mesmo tempo, os livros a serem lidos pelos alunos precisam ser bons, precisam ser instigantes, atraentes. Por isso, é necessário que o professor faça uma seleção de escolha antes que a leitura seja exigida. Para ler e gostar de ler é necessário o prazer. Os alunos precisam ter opções, inclusive de gêneros, para que seus interesses sejam respeitados. Quem sabe se não são os quadrinhos que encantam aquela criança desinteressada a querer descobrir mais e mais sobre outros textos literários? É importante oferecer às crianças uma experiência de leitura para que conheçam diferentes tipos de textos, com acompanhamento e orientação de escolhas, empoderando as crianças para exercerem o papel de leitores ativos.

A leitura de qualidade pode instigar os alunos não só a se formarem leitores, mas a serem propagadores da leitura, formadores da leitura. A criança que lê e escuta histórias, passa a obter muitas referências adquirindo, espontaneamente, um comportamento leitor. Mas, antes de tudo, é imprescindível o esforço. Sobre isso, Costa (2009, p. 134) afirma que:

Ler é trabalho, em primeiro lugar e acima de tudo. Nenhum prazer nasce de si mesmo em termos de leitura. O futuro leitor precisa empregar-se, aplicar sua vontade e sua ação para ler. Por mais que sejam lúdicas as estratégias, a formação de leitores depende da cumplicidade entre texto e leitor. E não há leitor sem que haja um trabalho, uma operosidade leitora.

No entanto, algumas estratégias podem ser lançadas, nas escolas, com vistas a mobilizar as crianças ao prazer pela leitura. Há, ao menos, três modos de ler. Existe a leitura individual, que se dá entre uma criança e um livro – de preferência em silêncio e pode ocorrer

na escola ou em casa; a leitura dialogada, que acontece entre duas pessoas – um leitor com um livro em mãos, lendo em voz alta, e um ouvinte (essa leitura pode ser feita pelo professor, em sala de aula, lendo para um aluno ou por um pai/mãe/avó/etc. lendo para uma criança ou adulto, em casa ou qualquer outro lugar); e a leitura compartilhada ou guiada, que é a leitura onde o professor lê em voz alta para os alunos – cada um deles tendo o mesmo texto em mãos. Essa última é muito rica, pois oferece a oportunidade de debates e reflexões coletivas durante a leitura, além de múltiplos olhares sobre a narrativa. Assim, a criança lê ao mesmo tempo em que escuta e pode até trocar de lugar com o professor e se tornar o narrador, lendo para os colegas, sendo uma forma riquíssima de compartilhamento de conhecimentos e descobertas.

Ler em voz alta é uma atividade extremamente enriquecedora. Além de desenvolver a oralidade e ser uma nova forma de leitura (para quem está narrando) e de escuta (para quem está ouvindo, já que a entonação de qualquer leitor é diferente da nossa), o grupo que compartilha o desabrochar de uma obra lida dessa maneira, faz novas leituras e interpretações.

Além disso, o sentido do texto é desdobrado a novos olhares. Teresa Colomer (2007, p. 180) afirma que “a leitura guiada de textos é a prática que melhor se ajusta à imagem que a escola tem de si mesma como lugar de formação”, e explica:

A leitura guiada não é, definitivamente, senão outra maneira de compartilhar. [...] trata-se de criar espaços de leitura compartilhada nas classes, como lugar privilegiado para apreciar com os demais e construir um sentido entre todos os leitores. Realizar estas atividades ajuda, de imediato, a compreensão das obras e proporciona uma aprendizagem inestimável de estratégias leitoras, já que cada criança tem a oportunidade de ver a forma em que operam as outras para entendê-las. (COLOMER, 2007, p. 148).

A leitura guiada se aproxima da contação de histórias, quando é expressiva, interpretada, dramatizada pelo professor – como veremos adiante. O local onde se lê também afeta o resultado da interpretação e entendimento de uma obra. Além do fomento à leitura, o professor mediador também deve ter o intuito de estimular a percepção do silêncio, do foco, do respeito ao outro.

Também precisamos mediar a leitura e desenvolver nos alunos a vontade de ir além da obra. Ensinar que uma palavra não entendida pode ser buscada no dicionário, uma referência de outro autor ou obra pode ser encontrada na *internet*, que uma dúvida puxa outra e outra e isso é conhecer, se tornar dono do livro, do saber.

Mas, sobretudo, formar leitores é provocar nos alunos um desejo de relacionar o que foi lido (a obra literária em si) com as atividades que virão em seguida. E para que isso seja

possível, Costa (2009, p. 53) sugere que o leitor participe de diferentes etapas da leitura:

- Reconhecer o aspecto gráfico e o valor semântico das palavras;
- Saber lidar com o contexto em que palavras, frases e parágrafos se encontram – mesmo que não compreenda a integralidade da ortografia, da sintaxe e da semântica do texto;
- Saber realizar projeções de sentidos, antecipar ou prever qual será a sequência da frase ou do texto;
- Selecionar entre as possibilidades várias uma que seja coerente com o texto lido (ou em processo de leitura).

É fundamental ter qualidade na observação, não se contentando com o primeiro olhar, a primeira leitura. Ensinar os alunos que a cada nova leitura (mesmo que seja de um texto já lido), a leitura será melhor, com mais profundidade. Basta observar o modo como compreendemos cada vez mais e melhor quanto mais lemos (em questão de minutos) o mesmo texto de uma língua estrangeira. Então, a leitura pode ser sempre melhorada, potencializada, ampliada, quanto mais for praticada. Para formar leitores, é preciso cativá-los, como ainda ensina COSTA (2006, p. 232):

Receita para seduzir leitores

Ingredientes:

- Uma criança em ponto de escuta atenta
- Um livro atraente quanto baste
- Um local com medidas suficientes de conforto
- Um adulto leitor
- Uma boa dose de vontade de formar leitores
- Uma narrativa envolvente e em escrita criativa

Antes de qualquer coisa, para formar leitores, o professor precisa se auto formar. Entrar numa biblioteca ou numa livraria, com calma, tempo e entrega para ler. E ler com qualidade, conhecendo novos livros. Os de literatura infantil, por exemplo, são livros rápidos de ler, já que na maioria das vezes têm figuras e são curtos, com pouco texto verbal. E é importante conhecer tudo: desde os livros escritos por autores nacionais até os que são traduzidos e editados no Brasil, muitos extremamente interessantes, com propostas gráficas e figuras irreverentes, diferentes, às vezes nunca vistas no nosso país.

É claro que há autores de renome nacional e ir diretamente à prateleira onde estão os livros deles também é (quase) garantia de textos bons (já que há muitos livros que são ruins e menosprezam a inteligência da criança e do leitor, e nem podem ser considerados como de literatura). Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Eva Furnari, Lygia Bojunga, Marina Colasanti, Bartolomeu Campos de Queirós, Tatiana Belinky, entre outros, são grandes autores

de literatura infantil e juvenil no Brasil. Assim como procurar por editoras boas também pré-seleciona títulos que valem a pena ser conhecidos. Também existem *sites* e revistas (impresas e digitais) de qualidade, com indicações de livros por faixa etária adequada. Basta querer procurar, querer saber.

Para formar leitores é importante desenvolver cada vez mais o repertório cultural – do formador e do aluno –, e fazer com que os leitores estabeleçam relações entre o texto que está sendo lido e outros textos. O objetivo mais relevante da formação de leitores é o de capacitá-los para conviver com a leitura do mundo e com inúmeras interpretações, pois ser leitor é ser livre.

#### 4.3. LITERATURA INFANTIL

As histórias voltadas para crianças (lendas, contos folclóricos, contos de tradição e contos de fadas) eram transmitidas oralmente. Só no final do século XVII e início do XVIII é que as narrativas infantis começaram a ser registradas. Há mulheres que estão na origem do conto de fadas, mas alguns dos principais autores do mundo que reuniram contos orais populares e publicaram livros infantis foram Charles Perrault (1628 – 1703), os irmãos Jacob (1785 – 1863) e Wilhelm (1786 – 1859) Grimm – conhecidos como “os irmãos Grimm” – e Hans Christian Andersen (1805 – 1875).

A literatura infantil é um gênero textual literário que não tem uma única definição. A distinção de livros infantis ou adultos não é unânime para muitos autores, que acreditam que esse é um conceito inventado por motivos comerciais e pela necessidade de rotular. “A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática” (COELHO, 2000, p.27).

Um livro infantil certamente será muito lido por adultos – professores, familiares, críticos, julgadores de prêmios, editores – e, portanto, precisa, antes de tudo, ter qualidade, como afirma Lewis (apud HUNT, 2010, p. 75): “sou quase propenso a definir como cânone que a história infantil que é desfrutada apenas por crianças é uma história infantil ruim”.

A literatura infantil não é menor que a de adulto, ou não a distinguem dela, pois “não há bons livros que sejam apenas para crianças”, conforme o pensamento de Auden (apud HUNT, 2010, p. 75). Talvez a diferença entre o modo como os livros são criados para os dois públicos seja o modo como as histórias são abordadas e conduzidas.

Os livros de literatura infantil podem ser considerados bons em termos críticos, para auxiliar na aquisição da linguagem, para ajudar na socialização, para formar habilidades, para entreter, para informar, para tocar, para sensibilizar. “Do ponto de vista histórico, os livros para criança são uma contribuição valiosa à história social, literária e bibliográfica; do ponto de vista contemporâneo, são vitais para a alfabetização e para a cultura” (HUNT, 2010, p. 43).

As crianças necessitam compreender, acompanhar e fazer relações em suas leituras. É claro que a literatura infantil pode (e deve) abordar questões complexas sobre a humanidade, entretanto, desde que tenha uma linguagem mais objetiva, clara.

O livro infantil apresenta um problema mais difícil, tecnicamente mais interessante – o de fazer uma declaração adulta inteiramente séria, como qualquer bom romance, sendo extremamente simples e transparente [...]. A necessidade de compreensão impõe uma obliquidade emocional, um procedimento indireto na abordagem que, como a elisão e a afirmação parcial na poesia, muitas vezes é fonte de força estética. (WALSH apud HUNT, 2010, p. 77)

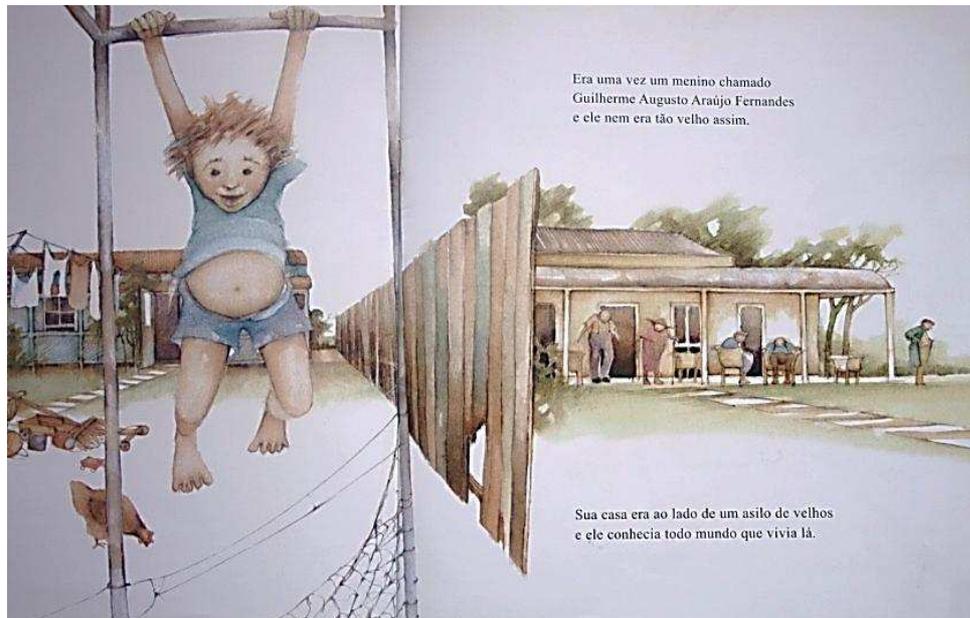
Obras como “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, e “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, de Mem Fox, (figuras 10 e 11), falam respectivamente sobre preconceito racial e a doença de Alzheimer, fazendo com que as crianças reflitam não só sobre fadas, castelos e príncipes, mas sobre o lado duro e seco da vida, com poesia.

Figura 10 – Página do livro “Menina bonita do laço de fita”



Fonte: Ana Maria Machado, 1996, p. 3.

Figura 11 – Página do livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”



Fonte: Mem Fox, 1995, p. 4-5.

Na maioria das vezes, segundo Colomer (2007), os livros destinados a crianças trazem protagonistas infantis, a fim de permitir que o leitor (principal) se identifique com os personagens. Há muitos livros protagonizados por animais e seres fantásticos, recurso utilizado para amenizar histórias de teor transgressor de normas sociais ou com temas pesados. Os personagens fantásticos permitem que o autor do livro escreva subvertendo regras de comportamento e descrevendo situações bastante duras afetivamente, possibilitando textos com imensa liberdade de regras.

Há outro elemento bastante presente em narrativas infantis: o humor. Isso porque o texto cômico admite mudanças no modo “normal” e “correto” de o cotidiano ser, como o exagero de uma ação, um comportamento absurdo de um personagem e a inversão de uma regra, levando o leitor à reflexão.

As obras de literatura infantil são, em sua maioria, livros-ilustrados (diferente dos livros com figura, como será detalhado adiante) e podem desenvolver na criança a diferença entre ler palavras e ler imagens. Imagens são textos e também precisam ser lidas, interpretadas. Para Costa (2009, p. 85) “ler não é apenas interpretar os objetos-livros e, muito menos, exclusivamente as obras literárias. Qualquer texto (também os não verbais [...]) está à disposição do leitor para que ele processe a interpretação”.

As figuras mudam a maneira como o texto verbal pode ser lido, já que causa uma interação, um contraponto entre imagem e palavras. Os componentes visuais e verbais podem

ser interpretados um a um, mas juntos, em uma interpretação do todo, possibilitam uma leitura ampla, única, provocando um no outro, contradições ou complementaridades. Hunt (2010, p. 234) acredita que “os livros-ilustrados podem desenvolver a diferença entre ler palavras e ler imagens: não são limitados por sequência linear, mas podem orquestrar o movimento dos olhos”. Entretanto, Hunt (2010) também observa, muitas figuras (especialmente nos primeiros livros-ilustrados) foram e ainda são realizadas com traços óbvios, simplesmente com o propósito de ilustrar o texto grafado, de maneira estereotipada, com padrões comerciais e populares – não trazendo nenhum fator interpretativo novo, nem indo além da leitura imediata da história. Esses sim seriam considerados os livros com figura e não livros-ilustrados.

A partir disso, levando o nosso olhar para um aproveitamento de qualidade da leitura de livros de literatura na escola, fica explícito que trabalhar com a literatura infantil em sala de aula representa, simultaneamente, estimular a criatividade e contribuir para a formação integral da criança, para a sua humanidade, inserindo-a naquilo que é próximo e no que é diferente dela. Esse fator, por si só, já faz com que os leitores conheçam/compreendam os personagens e suas atitudes, fazendo com que reflitam sobre suas ações. Para Serra, “o livro para crianças [...] transforma-se em importante instrumento de formação intelectual e afetiva de nossas crianças, na direção de uma educação libertadora” (1998, p. 90).

É importante que as crianças, estimuladas pela leitura da literatura, passem a “enfrentar as incertezas” e a refletir sobre “o erro e a ilusão”, como afirmou Morin (2000) no já comentado “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”. Morin (2003) também defendeu que o pensamento vivo se renova em sua própria destruição. Ou seja, a leitura causa inquietação. Ler provoca dúvidas e destrói certezas, para depois, ajudar o leitor a se (re) construir. As narrativas trazem reflexões sobre o bem e o mal. E é essa subjetividade que faz o leitor se transformar. As narrativas estéticas são multidirecionais, abertas e a literatura tem um caráter social e humanitário, pois “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate” (CANDIDO, 1995, p.243).

Somente o leitor crítico adquire a competência de relacionar textos de diferentes linguagens e se coloca como sujeito “leitor de mundo”. As crianças que têm acesso a histórias – sejam as contadas, sejam as lidas em livros de literatura – desenvolvem curiosidade, imaginação e criatividade, além de serem mais participativas. Abramovich (1991, p. 16) endossa que escutar histórias “é o início da aprendizagem para ser um bom leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão do mundo”, fato

importante para a formação, em todos os sentidos, de qualquer criança.

#### 4.4. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

As narrativas estão em todos os lugares: nos textos impressos, nas conversas do dia-a-dia, nos filmes. Barthes afirma que “inumeráveis são as narrativas do mundo [...] ricas, diversas, com contextos e finalidades específicas” (2008, p. 19-21). O texto escrito é muito diferente do falado. Na escrita há normas a serem seguidas e adequações de linguagem a cada gênero textual. Em geral, o escritor escolhe com calma o que vai escrever, costura as palavras, escolhe a posição de cada frase e tece o texto, cuidadosamente. Já a oralidade abarca mais liberdade e conta com os sotaques e expressões de cada povo. No texto falado, o emissor enfatiza adjetivos, dá pausas entre uma palavra e outra, altera a entonação – destacando trechos que quer enfatizar. Dessa forma, o mesmo texto – escrito e falado – é lido pelo leitor/ouvinte de diferentes maneiras.

Muitos textos falados são histórias que aconteceram, pois contamos histórias (e histórias são contadas para nós) o dia todo. Contamos o motivo do nosso atraso quando chegamos tarde ao trabalho, contamos o que comemos no café da manhã, contamos como foi o nascimento dos nossos filhos. Mas, também podemos transmitir oralmente textos de tradição oral (aprendidos ao ouvir histórias de outras pessoas) e textos escritos.

Contar histórias é uma Arte, é oferecer uma narrativa com o corpo, com gestos e com expressões faciais significativas e tons de fala que auxiliem a compreensão da ação. O narrador espalha voz e imagens, concretizando palavras, “a partir da interpretação do universo cultural do qual faz parte, para depois compartilhar com seu ouvinte, socializando o saber e caracterizando o ato de contar como um momento de elaboração das suas próprias crenças.” (BUSATTO, 2006 p. 23).

As matérias-primas do contador de histórias são a palavra oral e a narrativa. Contar histórias é compartilhar no momento presente um texto com alguém (ou com várias pessoas), por meio da oralidade. Toda narração de textos se dá em um tempo vivo, no momento em que o narrador emite sua voz, faz gestos e olha nos olhos do interlocutor, onde “ambos estão presentes no mesmo lugar e compartilham a produção narrativa no mesmo instante em que ela se dá.” (MATOS, 2005, p.101). Não é possível desconsiderar a característica dialógica presente nas contações de histórias, pois sem o outro, sem a escuta, sem a troca, não há narração oral.

Os seres humanos convivem com as narrativas desde a origem. Para Costa (2009) “os

contadores de história nasceram com a humanidade. Falar sobre e encandear acontecimentos, acrescentando-lhes uma interpretação, são atributos humanos.” (p.69). As histórias eram contadas oralmente (textos imaginados ou relatos reais) – com a intenção de socializar as pessoas e de perpetuar os fatos da comunidade. Os contos foram transmitidos de geração em geração, de boca em boca, e permaneceram na memória do povo através dos tempos. Histórias contadas em volta da fogueira, no meio da praça pública, na hora de dormir e em rodas de conversa no interior, perpetuaram a importância da figura do contador de histórias.

A tradição oral é definida por saberes que se mantêm por muito tempo e continuam de geração em geração (ZUMTHOR, 2007) e o narrador tradicional é o que faz a contação dessas tradições, sendo assim uma manifestação da cultura popular.

Os contadores tradicionais cumpriam/cumprem uma missão de extrema importância: a de perpetuar memórias, conservando a tradição e os fatos. “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1994, p. 198), assim, o contador de histórias é um eternizador de experiências e acontecimentos. A narração tradicional também se dava, inúmeras vezes, com a contação autoral – na qual o contador proferia histórias criadas por ele, algumas memorizadas, outras inventadas no ato da performance.

Até os dias de hoje, por exemplo, podemos encontrar, nas sociedades africanas, a figura dos *griots* – contadores de histórias detentores da memória de seus povos. Nas comunidades indígenas, são os contadores de histórias que transmitem a cultura e os saberes ao seu grupo e a pessoas de fora. Também no povo árabe, os contadores são figuras fundamentais na sociedade. O Brasil também tem contadores de histórias tradicionais: os causos, os mitos, as lendas, os contos populares seguem vivos nas cidades, em cada região do país – Câmara Cascudo (2006), grande estudioso do folclore brasileiro, registrou inúmeros contos em livros.

Os contos tradicionais vêm perdendo espaço na voz dos narradores tradicionais. Por outro lado, nos centros urbanos, até a década de 1970 as histórias eram contadas nas escolas e bibliotecas e contar histórias não era uma profissão. Mas, hoje em dia, há os contadores urbanos (atuando como ofício), que estão também fora do ambiente escolar: em empresas, centros culturais, teatros, hospitais, festivais, eventos, oficinas, entre outros locais. Geralmente, eles mantêm um repertório de histórias ancestrais e literárias.

Muitos narradores urbanos utilizam a voz e o corpo como instrumento de trabalho e ainda contam com um instrumento musical para acompanhar a contação. Contudo, há

distinção entre os conceitos de contação de histórias e outros, que se aproximam em suas práticas. A contação de histórias exige regras e se dá sem a realização de leitura, ou seja, sem que haja a presença de um livro em mãos, tendo o conto/livro memorizado. Já as leituras dramáticas<sup>3</sup> ou expressivas contam com um texto em mãos que no ato da leitura, será dramatizado, interpretado – nesse caso, o narrador olha para os olhos dos ouvintes e oferece expressividade às palavras ditas e aos gestos. Outra nomenclatura existente para textos ditos em voz alta é a declamação (que difere da narração) – a palavra “declamar” e “recitar” é utilizada para quem fala um poema em voz alta. Porém, a declamação muitas vezes é vista como um modo pomposo e solene de se dizer textos.

Porém, nesta pesquisa, por ser de cunho educacional, houve a opção de chamar de contação de histórias, além da narração de textos decorados (e, portanto, estudados), também as leituras dramáticas – com a presença física do texto literário – feitas pelos professores em sala de aula, desde que sejam expressivas, estudadas, interpretadas e que exijam a troca de olhar entre o aluno/ouvinte e o professor/contador, no momento da realização.

Essa escolha se deu por três motivos. Primeiro, porque muitos professores ainda têm bastante dificuldade em decorar uma história e se lançar na arte de contá-la com a segurança e a plenitude de quem a conhece com domínio, conseguindo brincar com sua sequência, alternando tons de voz e fazendo diferentes gestos em partes marcantes, e com isso, sensibilizando os ouvintes. Isso acontece muito pela falta de formação e oportunidade de experimentar/ensaiar – tantas vezes quantas forem necessárias para que a autoconfiança chegue e para que o medo do ridículo vá embora – essa maneira tão particular quanto contundente de narrar.

Segundo, porque a grande maioria das escolas possuem bibliotecas recheadas de bons livros infantis, juvenis e adultos (em vista disso, talvez a literatura seja uma das formas de Arte mais acessíveis no ambiente escolar), muitos deles ofertados gratuitamente por programas governamentais (um de muita qualidade, o Programa Nacional Biblioteca na Escola<sup>4</sup> – PNBE –, infelizmente foi encerrado em 2015).

É muito importante que as crianças tenham contato com o suporte “livro”, para que possam manuseá-lo, conhecer diferentes formatos, distintos tipos de fontes, letras, gêneros e

---

<sup>3</sup> Dramatizar é representar (colocar em ação) uma situação, uma cena, uma história, um fato. O conceito de drama está associado ao teatro.

<sup>4</sup> O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tinha o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O programa atendia de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar. O programa era dividido em três ações, entre elas, o PNBE Literário, que avaliava e distribuía as obras literárias.

autores – o que obrigatoriamente deve ocorrer antes de uma leitura dramatizada/expressiva, para que as crianças se apoderem da história e do livro que acabaram de conhecer.

Além disso, a partir de leituras dramáticas com a presença de livros, os alunos podem acompanhar e ler as imagens dos livros-ilustrados (gênero extremamente importante e presente na literatura para crianças). Esse fator não acontece em uma contação de histórias memorizada em que as imagens não são mostradas, concomitantemente com o texto verbal, aos alunos/ouvintes.

No clássico e premiado livro-ilustrado “Onde vivem os monstros (2009)”, por exemplo, o autor Maurice Sendak conta a história de um menino, Max, que usa uma fantasia de lobo e, na hora do jantar, faz bagunça e é colocado de castigo por sua mãe. Em sua imaginação, o garoto viaja para o mundo dos monstros e se torna rei de lá (figura 12). Mas, somente lendo as imagens, percebemos recursos visuais extremamente inovadores para a época, como o fato de a imagem ir “ganhando” espaço, à medida que o menino avança no sonho, até tomar conta não só de uma, mas de páginas duplas e que os monstros não são nem um pouco amedrontadores (o menino até parece ser mais).

Figura 12 – Página do livro “Onde vivem os monstros”



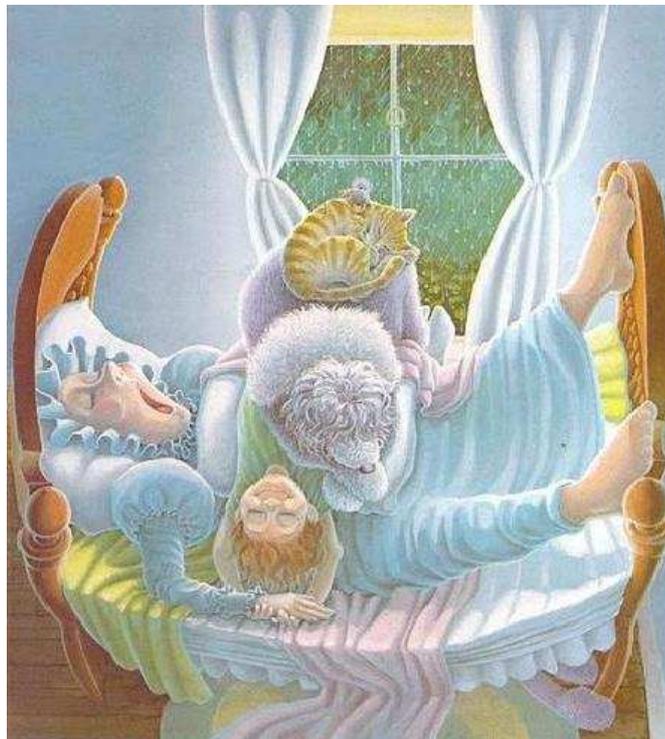
Fonte: Maurice Sendak, p. 25.

Outro exemplo de livro-ilustrado muito apresentado às crianças nas escolas é “A casa sonolenta (1999)”, escrito por Audrey Wood e ilustrado por Don Wood. Nessa obra, palavras e

figuras (apresentada na figura 13) se complementam e interagem, criando duas narrativas próprias e relacionadas, que se ampliam. Num único quarto de uma casa, em uma noite chuvosa, dormem uma avó, um menino, um cachorro, um gato, um rato e uma pulga. O texto, de caráter acumulativo, traz surpresas enquanto os elementos visuais pontuam, trazem humor e surpresa e garantem a interpretação do todo na obra. Depois de acompanhar toda a narrativa, a criança pode voltar às figuras, desde o início do livro, e procurar onde a pulga e o rato estavam “escondidos” nas primeiras sequências da história:

E em cima desse rato  
 tinha uma pulga...  
 Será possível?  
 Uma pulga acordada,  
 em cima de um rato dormitando,  
 em cima de um gato ressonando,  
 em cima de um cachorro cochilando,  
 em cima de um menino sonhando,  
 em cima de uma avó roncando,  
 numa cama aconchegante,  
 numa casa sonolenta,  
 onde todos viviam dormindo.  
 (WOOD, 1999, p. 21)

Figura 13 – Página do livro “A casa sonolenta”



Fonte: Audrey e Don Wood, p. 22.

Outros bons exemplos de livros nos quais as ilustrações são extremamente relevantes para serem lidas e interpretadas pelas crianças estão em todas as obras de Angela Lago, Rogério Coelho e Roger Mello, renomados autores-ilustradores do Brasil, premiados inclusive internacionalmente (figuras 14, 15 e 16).

Figura 14 – Página do livro “A Festa no Céu”



Fonte: Angela Lago, 2005, p. 16.

Figura 15 – Página do livro “O Barco dos Sonhos”



Fonte: Rogério Coelho, 2016, p. 22.

Figura 16 – Página do livro “Carvoeirinhos”



Fonte: Roger Mello, 2009.

O terceiro motivo da escolha de contemplar a leitura dramatizada como contação de histórias, na escola, é o propósito de disseminar o estilo literário e as especificidades na construção narrativa, tão presentes em alguns autores e importantes de serem preservadas. É muito difícil e trabalhoso memorizar um poema – com suas rimas e palavras poéticas. Assim, narrar, sem ter o livro em mãos, um poema rimado da Cecília Meirelles, por exemplo, – se não for para fazê-lo pronunciando todas as palavras e manter a cadência – pode depor contra a obra em si, prejudicar a interpretação e até descaracterizar a autoria:

#### **Ou Isto ou Aquilo**

Ou se tem chuva e não se tem sol  
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,  
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

(MEIRELES, 2001, p. 38)

É evidente que é importante incentivar também a contação de histórias memorizada, de corpo inteiro, com as mãos livres para pontuar imagens e ter o rosto à inteira disposição para mostrar diferentes feições. Isso é extremamente positivo em contos populares, nascidos da literatura ou da tradição oral (contos de fada, mitos, lendas, fábulas, contos de ensinamento). Muitas histórias dessas são alteradas em partes, adaptadas ou improvisadas (no sentido positivo, de ter domínio sobre o conteúdo com a liberdade para falar o texto com organicidade) por contadores – as histórias de tradição oral podem ser adaptadas. Já textos como poemas e livros-ilustrados (entre outros) pedem uma contação/leitura fiel, não podendo ser adaptados, cortados, editados. Ou seja, os textos de autoria devem ser mantidos na íntegra, e para isso, devem ser lidos ou memorizados. O que não se pode deixar de fazer é ler e contar histórias para as crianças (é importante ressaltar que, independentemente do modo como a contação seja feita, é imprescindível dar crédito aos autores dos textos que serão ditos).

Sendo assim, por todos esses motivos, nesta investigação optou-se que tanto narrar histórias decoradas quanto lê-las com o livro em mãos, desde que a leitura seja dramática (e com preparo), são entendidas aqui, como contação de histórias.

#### 4.5. FORMAÇÃO DOCENTE PARA CONTAR HISTÓRIAS

A arte de contar histórias pode ser realizada por professores, artistas, pais e todos aqueles que tenham o desejo de estudar para compartilhar conhecimento, afeto e desenvolver a imaginação, seja de crianças, de jovens ou até mesmo de adultos. Formar professores para serem contadores de histórias é formar pessoas que desejam sensibilizar as pessoas por meio de narrativas, pois “a arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem”, tal como a discursiva ou a científica” (BARBOSA, 2005, p. 99).

O ato de contar histórias exige técnica: muita pesquisa, leitura, dedicação para se preparar – memorização do texto, ensaio para escolher onde dar ênfase (em que gestos e

palavras) e repetição (várias vezes) da contação história para se apropriar da performance e ter domínio ao apresentar para um público. Além disso, a contação de histórias sempre pode ser aperfeiçoada a cada dia, quanto mais se exercitar e estudar. Para se contar histórias não é necessário talento para “atuar” e sim, vontade de aprender e de sempre melhorar. Para Malba Tahan (1966), todos os docentes deveriam ser contadores de histórias. De qualquer forma, o professor que deseja se tornar um bom contador de histórias, precisa estar atento a duas questões básicas: cuidar da voz e ter uma boa consciência corporal.

Em relação ao uso da voz, independentemente de se preparar para uma narração ou não, a profissão de professor já exige cuidados e conhecimentos para ter boa projeção, articulação e não se cansar. A voz é um dos principais instrumentos de trabalho dos docentes. Sendo assim, é preciso que os educadores descansem bastante as pregas vocais, ficando em silêncio – em seus momentos de descanso – o máximo possível. Tomar bastante líquido em temperatura ambiente, de modo a manter hidratada a musculatura do aparelho fonador também é fundamental.

Ao mesmo tempo, para se usar a voz é necessário aquecê-la. Há exercícios muito utilizados por fonoaudiólogos, que são aprendidos em aulas de teatro. São atividades de repetição que fazem com que as pregas vocais vibrem (não esquecendo que são um músculo e que podem sempre se fortalecer), de modo a aquecer a região – a repetição dos sons “brrrrr” e “trrrrr” – é um deles. Trabalhar a articulação para que os ouvintes entendam todas as palavras que estão sendo ditas é igualmente importante. Existe um exercício simples, onde se coloca uma rolha (ou até uma caneta) entre os dentes e se fala, em voz alta, um texto. Antes de falar em público, a pessoa pode fazer isso para que a dicção e a articulação de cada sílaba/palavra fiquem boas. Treinar a projeção de voz, para que todos escutem a fala do contador de histórias é outra atividade que precisa ser feita.

Em se tratando do corpo do narrador, é imprescindível que esse seja um elemento vivo, inteiro e completamente dominado, no momento da contação. A base corporal (pés afastados e apoiados no chão na largura da linha do quadril de cada professor) deve estar firme, em contato com o chão, dando segurança e conforto.

Além do corpo e voz, há uma série de elementos importantes que devem ser levados em conta pelo professor no momento de contar histórias, descritos a seguir:

O primeiro é o aprofundamento no estudo sobre referenciais teóricos a respeito da narração oral. Há vários livros de qualidade, escrito por profissionais da contação de histórias, contendo técnicas e ensinamentos. É importante também que o docente conheça cada vez

mais obras de literatura, especialmente a infantil, e escolha quais mais gosta e se identifica, ou as histórias que são mais pertinentes de serem contadas em determinada época escolar. Pensando na hipótese de “aproveitar” histórias literárias para trabalhar conteúdos formais na escola, é possível estudar e conhecer livros bons que tratem de temáticas correlatas.

É bastante interessante que, com o tempo, o professor vá criando um repertório de contação de histórias (especialmente das histórias que foram memorizadas), com textos que se adaptem melhor a cada atividade e que sejam do gosto do docente. Como já dito, é muito raro a escola não possuir um acervo em biblioteca, onde o professor pode ter acesso não só a livros de literatura quanto a de outros gêneros, como: histórias em quadrinhos, lendas, fábulas, poemas, contos, peças de teatro, entre outros. Ou seja, para contar histórias bem é preciso conhecer mais e mais obras.

Outro fator importante é o modo de memorizar um texto. Há textos que exigem a necessidade de memorização fiel de cada palavra, pois de outra forma, o estilo do autor se perderá.

E há obras da tradição oral em que a memorização do texto não exige a retenção de palavras exatas, tal como foi escrito. Ali, o contexto é mais importante e basta o professor traçar um roteiro de acontecimentos, conhecer bem a história e contá-la, como afirma Coelho (1986, p. 13):

O sucesso da narrativa depende de vários fatores que se interligam, sendo fundamental a elaboração de um plano, um roteiro, no sentido de organizar o desempenho do narrador, garantindo-lhe segurança e assegurando-lhe naturalidade. O roteiro possibilita transformar o improviso em técnica, fundir a teoria à prática.

De qualquer forma, cada contador de histórias tem que descobrir em si mesmo qual a melhor maneira de memorizar um texto. Geralmente, é preciso que o docente reserve um tempo para isso – a não ser que tenha muita facilidade em decorar. Há contadores que precisam ficar lendo e relendo a história para decorá-la, outros que precisam escrevê-la em um papel, outros que necessitam ficar falando o texto em voz alta. Sisto (1992, s/p) pondera que “aprender uma história para contar é como construir um filme”.

O ritmo da fala é outro fator imprescindível para um contador de histórias, já que é ele que modula as emoções e os sentimentos podem ser mostrados pela voz. Na hora de preparar a contação, algumas palavras do texto podem ser escolhidas para serem faladas com pouco volume ou com grande intensidade, com muita ou pouca velocidade... Também é importante destacar as palavras mais importantes e mudar a entonação, falando algo com ironia, graça, medo, raiva... A pausa e o silêncio entre as frases são igualmente importantes, pois a ausência

de som enfatiza o que vai ser dito a seguir. Stanislavski, autor de diversas obras sobre técnicas teatrais assegura que “cabe ao ator compor a música dos seus sentimentos para o texto do seu papel e aprender como cantar em palavras esses sentimentos” (1986, p.139).

O contador de histórias também pode selecionar imagens gestuais para pontuar algumas palavras do texto. Os gestos podem enfatizar trechos importantes e expressar sensações, mas ficam muito mais interessantes quando são feitos sem exagero. Zumthor (2007, p.90) acredita que “o corpo é ao mesmo tempo ponto de partida, o ponto de origem e o referente do discurso”. As expressões faciais do contador também ajudam em demasia a promover o sentido da história, enfatizando, com um sorriso, por exemplo, um texto alegre. O olhar do narrador também é fundamental e deve ser explorado, ao buscar a troca com os olhares das crianças nos momentos de contação.

Mais um elemento que merece atenção é delimitação do espaço cênico. As crianças precisam perceber que a contação de histórias não deixa de ser uma apresentação e o espaço onde alguém está se expressando (enquanto outros estão contemplando, fruindo) deve ser respeitado. Além disso, quando o professor/contador delimita um espaço cênico – marcando a região do “palco” com uma fita crepe, por exemplo, os estudantes passam a ser ensinados que ao botar o pé ali, a “magia” começa a acontecer. Esse fator é bom até mesmo para ensiná-los a ter postura artística quando eles forem os contadores das histórias. Isso auxilia na formação de plateia, uma vez que os alunos precisam aprender a apreciar a Arte para ampliar seus sentidos estéticos – seja uma peça de teatro ou uma contação de histórias. As crianças necessitam saber como devem atuar como espectadores, fazendo silêncio, respeitando e contemplando os momentos artísticos (e até mesmo a aula do docente).

É essencial que os docentes entendam que o ato de contar histórias melhora quanto mais for praticado. Quanto menos receio ou vergonha de se expor o professor tiver o vínculo e o afeto com os alunos irão se ampliar e melhor será a narração (os alunos nunca irão criticar seus professores por eles estarem contando histórias, ao contrário).

O mais importante na formação docente para a contação de histórias é a disponibilidade em querer experimentar, tentar e praticar uma forma única de interpretação, que é a de cada pessoa. Finalmente, para formar professores contadores de histórias é imperativo que se compreenda que esse aprendizado nunca termina, está sempre em constante processo. Basta ter vontade de encantar.

#### 4.5.1. Contação de histórias em sala de aula

As atividades pedagógicas que podem ser feitas após a contação de histórias são diferentes do trabalho feito a partir de textos de literatura. No âmbito educacional, as histórias podem atuar como elemento integrador entre a literatura e diferentes áreas do conhecimento. As histórias que mais agradam os alunos são as que despertam curiosidade, com personagens interessantes e trajetórias ricas, com conflitos, podendo ser cômicas, de suspense, reais ou inventadas e a partir das narrativas, diversos conteúdos podem ser abordados e certamente, serão mais bem apreendidos pelos alunos, pois os encontrarão sensibilizados, atentos. Pérez-Buendía (2016, P. 45) acredita que:

Quando os alunos estão nos escutando falar sobre algum tema ou contando uma história, estão lendo; [...] Dão sentido ao que leem e compreendem o que leem considerando a própria bagagem cultural, as mensagens formais e simbólicas que lhes estão sendo transmitidas. Assim, nas aulas de História, Biologia, Física, Matemática ou Língua Portuguesa, estão lendo e precisam cruzar essas leituras com outras, como a leitura da palavra escrita, para aprofundar, contrastar e formar conhecimento.

A contação de histórias em sala de aula tem uma ótima função pedagógica, unindo ludicidade à aprendizagem. As atividades que envolvem a escuta de histórias permitem que o professor estimule os alunos a trabalhar em grupo e ensine sobre a vida, como explica Cavalcanti (2016, P. 40):

Poder ouvir que a madrasta da Branca de Neve inveja sua beleza; que o Pequeno Polegar consegue ludibriar o terrível gigante; que Dona Baratinha, após chorar a morte de D. Ratão, volta à janela para procurar outro noivo; que Cinderela, desobedecendo às ordens da madrasta, pede ajuda à Fada Madrinha, vai ao baile proibido e consegue casar com o príncipe; que uma fada pode ser má a ponto de lançar sobre um bebê inocente um sono de 100 anos; que João e Maria conseguem sobreviver apesar do abandono de seus pais é sinalizar que nem tudo está perdido, que há saídas, soluções e diferentes caminhos para resolvermos problemas. Ouvir histórias é saber que não somos os únicos a sentir inveja, que mesmo a força poderosa de um gigante pode ser vencida se usarmos a cabeça, que às vezes é preciso enfrentar situações adversas para conseguir o que desejamos, que diante de um problema além de nossas forças é necessário pedir ajuda, que mesmo após as grandes perdas a vida continua, e que, mesmo nossos pais, e até as fadas, são capazes de sentimentos ruins. A linguagem simbólica desses contos vai, aos poucos, indicando possibilidades, facilitando escolhas, enfim, nos ensinando sobre as delícias, os prazeres e os perigos dessa vida.

Deste modo, as histórias contadas em sala de aula surtem efeitos extremamente positivos nas crianças, ampliando a capacidade de abertura ao conhecimento, em especial no que diz respeito à formação leitora. A partir da escuta de histórias narradas, os alunos não são mais mero ouvintes. “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir

muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...” (ABRAMOVICH, 1991, p.16).

Ouvir histórias contadas amplia o repertório cultural do aluno e auxilia no estabelecimento de relações entre o texto que está sendo ouvido e outros, possibilitando a condição para realizar, cada vez mais, leituras do mundo. Mas vai além. No ato de contar uma história, a plateia e o contador estabelecem uma relação – que pressupõe a troca (de comunicação, de olhares, de sorrisos, de energia) e essa relação, que às vezes pode durar só uns minutos, irá permanecer para sempre na memória emotiva do ouvinte e irá sensibilizá-lo para a vida, para o conhecimento. Por isso, Busatto (2006, p. 25) acredita que a “contação de história, ou narração oral de histórias, permite ao sujeito que conta e ao sujeito que ouve outras dimensões do seu ser e da realidade que o cerca.”. Quando o aluno escuta/vê um narrador contando uma história de outro país, por exemplo, entra em contato com aquele mundo, com aquela cultura, e passa a ter a experiência da empatia, das diferenças entre os povos, do respeito à diversidade.

#### **4.5.2. Teatro e contação de histórias**

A contação de histórias tem muitos elementos que se assemelham com o fazer teatral. Tanto as Artes Cênicas quanto a narração de textos contam com uma pessoa para dar corpo, voz e sentimentos, para conduzir um enredo. Contudo, na maioria das vezes, a apresentação de uma peça de teatro conta com recursos técnicos de cenografia, iluminação, sonoplastia, figurinos e maquiagem para contar uma história. Por outro lado, a narração de contos pode ser feita sem auxílio de nenhum elemento, além da pessoa em si.

São muitos os papéis a serem exercidos na criação de uma peça de teatro, todos dependentes uns dos outros e indispensáveis. Sem o texto dramático não há cena (ainda que não exista fala, deve existir ação, conflito). Sem os atores não há personagens, não há como contar uma história. Cada uma das áreas que compõem o teatro (direção, atuação, cenografia, iluminação, dramaturgia, entre outras) é importante, pois as peças nascem a partir de um esforço de cooperação e cocriação.

Podemos aprender diversas técnicas teatrais que podem nos ajudar a contar histórias cada vez melhor. O Teatro é uma linguagem artística onde atores interpretam personagens que estão em um espaço de tempo e lugar, vivendo algo. Fazer teatro é jogar (em inglês, “interpretar” é *to play*), é brincar de fazer de conta que se está em uma situação sendo outra

pessoa. Contar histórias também.

As peças teatrais têm o intuito de contar histórias por meio de personagens, despertando emoções, sensibilizando a plateia e fazendo-a refletir criticamente sobre um tema. O teatro é uma atividade de criação coletiva, de trabalho em equipe, onde os indivíduos estabelecem relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir e a dar opiniões, e pode colaborar amplamente com os saberes construídos na escola:

O teatro é uma arte com poder de agregar seus intérpretes. Seja na condição de leitores solitários, seja na situação de leitores em coletividade. A capacidade de compreender e avaliar as diferentes linguagens, implícitas ou explícitas, reunidas nos vazios da camada verbal ou no espetáculo deles nascido, está nos leitores que se acumulam ao longo de uma peça. O conhecimento dos elementos formadores do gênero dramático – tempo, espaço, ação, personagens, diálogo, múltiplas vozes, fragmentação, história das montagens e valores fundamentais do teatro – forma leitores e espectadores mais seguros, críticos e criativos. A escola, espaço privilegiado dos saberes, pode e deve despertar e entusiasmar seus integrantes a associar o conhecer a natureza do teatro à geração de ações criativas que propiciem o saber e o prazer de vivenciar a arte teatral. A escola não pode nem deve dispensar essa linguagem riquíssima que permite intensificar a comunicação entre pessoas. (COSTA, 2016, p. 73).

O teatro é uma linguagem artística que contribui muito para o autoconhecimento e o aprendizado da auto expressão de quem a pratica, além de ensinar a aprender a ler a interpretação corpórea de quem está em cena. O trabalho de corpo no teatro incita à criação de movimentos e ações. Constantin Stanislavski, um dos principais teóricos teatrais, afirma que:

No palco, o ator é esmiuçado por milhares de espectadores como que através de uma lente de aumento. O ator precisará de um corpo saudável, em bom funcionamento, dotado de um controle extraordinário para experimentar novas sensações e criar possibilidades sutis de ação e expressão. (1986, p.61)

Stanislavski (1976) ainda afirma que o trabalho físico no teatro instiga a concepção de expressões gestuais e faciais, muitas vezes diferentes das que fazemos no dia a dia. Interpretar diferentes maneiras de caminhar e de agir, por exemplo, é um treino muito rico e que reverbera em um intenso aprendizado de quem está praticando. As atividades físicas que contemplam o fazer teatral estimulam grandemente a imaginação, auxiliando o também o desenvolvimento cognitivo das crianças. A comunicação que pode ser realizada por meio do corpo e rosto é muito rica e pode ser executada de maneira lúdica.

Segundo Almeida (1995, p.41):

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social.

As atividades lúdicas são fonte de cultura e permitem que a criança amplie de forma prazerosa seu repertório cultural. Segundo Winnicott (1975), “o espaço lúdico permite que o indivíduo crie e mantenha uma relação aberta e positiva com a cultura”. Os jogos infantis lúdicos, especialmente as brincadeiras que envolvem a Arte, possibilitam o desenvolvimento de diferentes habilidades e incentivam o aprendizado de diversos conhecimentos.

As crianças brincam de faz de conta durante toda a infância, seja nos jogos, nas brincadeiras de imitar familiares, amigos, fadas, bruxas e super heróis, seja nas conversas infantis. Existe um gosto peculiar por usar fantasias, maquiagem, criar cenários com almofadas e móveis, simular viagens para outros tempos, criar personagens e imaginar situações. Ouvir/contar histórias e fazer atividades teatrais é brincar de faz de conta. Para Piaget (1976, p. 76):

O faz de conta está intimamente ligado ao símbolo, uma vez que por meio dele, a criança representa ações, pessoas ou objetos, pois estes trazem como temática para essa brincadeira o seu cotidiano (contexto familiar e escolar) de uma forma diferente de brincar com assuntos fictícios.

O brincar de fazer de conta estimula a criança a usar seus próprios recursos inventivos – seu corpo, suas expressões faciais, sua voz, sua mente – para compreender o social onde está inserida. As atividades de faz de conta insuflam a imaginação das crianças. Quando brincam de ser outra coisa/pessoa, os alunos criam distanciamentos com o mundo real, mas sem modificar a realidade, interpretando-a. Kishimoto (2003, p.39) confirma que “a brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária”.

Ao brincar de faz de conta, as crianças descobrem novas maneiras de compreender o mundo em que vivem. Jean-Jacques Rousseau afirmava que “O mundo da realidade tem seus limites. O mundo da imaginação não tem fronteiras” (ROUSSEAU, 1995, p.52). Assim, nas brincadeiras de faz de conta as crianças assumem papéis simbólicos da realidade e esse fator auxilia o crescimento humano.

A criança possui a habilidade para brincar de faz de conta de maneira espontânea. Como o mundo simbólico engloba a representação de situações sociais, tanto coletivas quanto individuais, acaba por auxiliar na decodificação de comportamentos próprios e dos outros, favorecendo a tomada de decisões dos alunos e a resolução de problemas. Vygotsky (2005) pontua que as crianças criam situações imaginárias a partir do brincar porque necessitam se libertar da realidade e que as atividades lúdicas têm extrema importância para o incremento

das funções psíquicas delas, pois oferecem a vivência de novas experiências e a criação de estratégias, fato que incita a criatividade.

Portanto, trabalhar a contação de história na escola utilizando elementos do teatro pode ser extremamente rico. Chamo essas práticas pedagógicas de “Era uma vez... uma história brincada!”, devido às atividades de faz de conta que podem ser feitas a partir da contação de histórias. Os docentes podem criar, a partir de histórias contadas, jogos dramatizados, como: cenas de teatro de bonecos, de sombras, de um musical, etc. (passeando pelos gêneros da comédia, do drama, da tragédia, do teatro do absurdo, do realista, entre outros). Para Malba Tahan (1966, p. 12):

Nem sempre a história é narrada. Em certos caos a história infantil poderá ser: dramatizada (teatro infantil, teatro de fantoches, teatro de marionetes); [...] filmada (cinema, desenho animados); lida ou declamada; sugerida (história desenhada); sem legenda (história muda); em colaboração; com interferência de personagens, etc.

Além disso, os alunos podem recontar a história de maneira diferente – com outro final, outro meio, inventando uma língua imaginária; podem interpretar os personagens do conto (e montar uma cena que contenha tempo, lugar e ação dramática); podem criar em grupo uma nova história que depois possa ser escrita, memorizada e contada para outras turmas; podem ainda criar outros personagens e outras realidades, pois é “a criação dessa realidade a partir do nada, por assim dizer, que torna possível dar o primeiro passo, em direção àquilo que está mais além. O ator cria a realidade teatral tornando-a física.” (SPOLIN, 2006, p. 15).

Essas propostas de encenação da história ouvida não devem ter como propósito final a apresentação para um público externo, e sim o processo – principalmente, o que se ganha a partir do que foi apreendido pelas crianças e de como desdobraram esses aprendizados em expressão. De qualquer forma, convidar familiares para ver uma cena ou uma peça elaborada pelas crianças, aproximando a comunidade da escola, sem expor as crianças (pois a proposta é que os estudantes se expressem, criem, imaginem, e não que entretenham alguém) é sempre muito positivo.

Dramatizar não é somente uma realização de necessidade individual na interação simbólica com a realidade, proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida. Ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo. (WEBER, 2015, p. 7).

A criação de dinâmicas inspiradas pela contação de histórias pode ter inúmeros desdobramentos para diversas e diferentes atividades, pois cada narração é única. Moraes (2012, p. 17) afirma que “ao se recontar uma mesma história, ainda que o narrador e os ouvintes sejam os mesmos, as suas experiências de vida e reações diante dela serão outras”.

As palavras ditas na narração oral são o resultado da interpretação do contador, de uma relação muito particular entre o narrador e o conto. Tudo o que é dito, já foi anteriormente assimilado pelo filtro cultural do contador, que, com todos os seus sentidos, proclama, a partir daí, seu olhar sobre determinada história. Mas a narrativa também sofre influência do ouvinte, que, por sua vez, interage e recebe a história a partir do seu capital cultural. (WEBER in FERREIRA, 2014, p. 343).

Assim sendo, a contação de histórias e as atividades teatrais executadas no contexto escolar, mediadas por um docente, auxiliam no processo de estímulo à expressão, interação e comunicação entre as crianças. Essas linguagens artísticas incentivam nos alunos a sensibilidade, a percepção, a reflexão, a imaginação e ajudam no processo de capacidade interpretativa e crítica de textos. E, finalmente, propiciam o desenvolvimento do pensamento artístico, do aprendizado de como apreciar obras e da apreensão cultural, elementos que serão esmiuçados no próximo capítulo, que contará relatos de experiência da narração em sala.

## 5. CAMINHOS DA PESQUISA

*Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.*

Manoel de Barros

### 5.1. TRAJETÓRIA DA PESQUISA-AÇÃO

Neste capítulo será relatado como se deu a trajetória desta pesquisa: a escolha e os passos da metodologia, a opção em realizar a investigação na escola Projeto 21, o processo de criação e o resultado do REA elaborado para amparar a formação presencial das professoras, a formação docente em si, o acompanhamento durante seis meses *in loco*, as discussões no grupo fechado do *Facebook*, a criação colaborativa de novo REA e as análises das respostas do questionário elaborado para as coordenadoras e para as professoras da escola, assim como o diagnóstico acerca das entrevistas em vídeo dadas pelas participantes.

O primeiro autor a se referir à pesquisa-ação foi o psicólogo alemão Kurt Lewin, depois de migrar para os Estados Unidos. O mundo estava em meio à Segunda Guerra Mundial e esse contexto determinou algumas mudanças sociais (DIONNE, 2007). A partir disso, Lewin planejou uma modificação de atitude nos hábitos alimentares da população americana, em decorrência da escassez de comida durante a guerra. Isso demonstrou a força da ação (mediante a do discurso) para a conquista de uma transformação social.

Depois disso, na década de 1950, conforme Serrano (1994), a metodologia da pesquisa-ação foi um pouco abandonada, mas voltou a ser adotada nos anos 1970, quando o professor passou a ser visto como pesquisador e quando o currículo e a relação entre a teoria e a prática passaram a ser mais valorizados.

Para Dionne (2007) a pesquisa-ação tem o intuito de mudar uma situação por meio da prática, englobando a construção de um novo conhecimento – a pesquisa –, e considerando possíveis transformações no cotidiano – a ação – do objeto investigado, compreendendo teoria e prática de uma particularidade, sem deixar de olhar para a totalidade.

Esta metodologia une pesquisador a atores reais em um mesmo propósito de ação, onde o objetivo é a melhoria de uma determinada realidade. Segundo Thiollent (2009, p. 16), a pesquisa-ação é uma pesquisa social com “base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de

modo cooperativo ou participativo”.

O papel do pesquisador na pesquisa-ação é atuar baseado em regras metodológicas que tenham reconhecimento para que seja assegurado o caráter científico da investigação. E o dos participantes é de, conforme assegura Dionne (2007, p. 50), “promover uma reflexão sistemática na ação e estabelecer uma relação contínua de comunicações com o pesquisador”. Dentro dessa perspectiva, Dionne (2007, p. 48) ainda defende que essa a pesquisa-ação é um “procedimento de reflexão aplicada em virtude de uma situação em particular a modificar”.

Em pesquisas voltadas à educação, Franco (2011) destaca que a pesquisa-ação é uma metodologia bastante potente, pois nela o pesquisador consegue adentrar na prática pedagógica dos participantes, se tornando também um dos participantes, para obter dados. Assim como, em um processo inverso, os atores do processo também se tornam pesquisadores, para, no coletivo e individualmente, elaborar novos saberes.

Kemmis e McTaggart (1992) explicam que na pesquisa-ação a metodologia acontece em uma espiral que contempla o planejamento da ação, a ação em si, a observação do objeto de estudo e, por último, a reflexão a respeito do estudo. Esse ciclo da pesquisa-ação, proposto por esses autores e adotado neste trabalho, é constituído por quatro fases:

1. Fase da identificação das situações iniciais;
2. Fase da projeção das ações;
3. Fase da realização das atividades previstas no estudo;
4. Fase da avaliação dos resultados obtidos.

Tanto Dionne (2007), quanto Kemmis e McTaggart (1992) e Thiollent (2009), acreditam que a pesquisa-ação é uma metodologia que demanda flexibilidade, pois enfoca como campo de estudo pessoas reais imersas em situações concretas. As fases da pesquisa, dentro do ciclo, precisam se adaptar constantemente aos participantes e aos fatos, sendo dinâmicas e não lineares. E o ciclo representa um roteiro de organização para encaminhar as ações e registrar os relatos do processo.

A partir desses conceitos, o ciclo da pesquisa-ação utilizado nesta tese contou com as seguintes fases:

#### Fase da identificação das situações iniciais:

Nessa primeira fase, depois de estudos prévios, foi elencada a problemática da pesquisa que pretendeu verificar repercussões e possíveis mudanças na prática pedagógica

docente a partir da formação docente para a contação de histórias, presencial e com o uso de um REA, e da criação coletiva (envolvendo os professores participantes e a pesquisadora) de um novo REA. Além disso, era de suma importância analisar se pode haver uma construção significativa do conhecimento pautada na experiência artística e no afeto, com vistas ao incremento da inovação na prática pedagógica dos professores participantes.

Também nessa fase, foram pesquisadas algumas escolas da cidade de Curitiba, Paraná, e a Projeto 21 (antiga escola Palmares) foi escolhida como escola propícia – devido às concepções pedagógicas que possui, a serem descritas mais à frente – a participar do estudo. Foi feita uma identificação de quais professores fariam parte e ficou acordado com a direção da escola que o corpo docente que participaria da pesquisa seria composto por todas as professoras do Ensino Fundamental I da escola. A partir disso, três coordenadoras e nove professoras foram consultadas e convidadas a participar da investigação, e, assim, foi feita uma organização para o plano de ação.

#### Fase da projeção das ações:

Na segunda fase, foi elaborado um diário de pesquisa com o propósito de registrar as observações e anotações relevantes sobre o projeto. Nessa fase foi delineado o planejamento da formação presencial, como seria acompanhado o projeto durante seis meses na escola e como seriam feitas as discussões em grupo. Após análise, ficou decidido que as trocas de informações entre as professoras participantes e eu seriam feitas no *Facebook*. Também nessa fase, foram pesquisados referenciais teóricos que abordam os temas do estudo: complexidade, o professor inovador, formação de professores, Tecnologias Educacionais, REA, *Facebook* como ferramenta de interação entre as participantes do estudo, aprendizagem colaborativa e contação de histórias. Ainda na segunda etapa foi criado um REA (em formato audiovisual) a respeito de contação de histórias, que será detalhado à frente.

#### Fase da realização das atividades previstas no estudo:

Nessa terceira fase foi realizada a formação presencial (o contrato didático segue em anexo), com a apresentação do REA “Professores Contadores de histórias” e, durante os seis meses consecutivos, foi feito um acompanhamento na escola onde as atividades de contação de histórias e foram realizadas discussões sobre essa temática em grupo privado no *Facebook*. Ao final do semestre, um novo REA foi criado, coletivamente (por mim e pelas professoras e

coordenadoras participantes), sobre a o trabalho de contação de histórias realizado na escola. As ações dessa fase ainda serão amplamente esmiuçadas neste capítulo.

#### Fase da avaliação dos resultados obtidos:

Os instrumentos utilizados na coleta de dados desta pesquisa-ação fazem parte da última e quarta fase, de avaliação dos resultados do estudo. Entre eles estão as análises dos questionários respondidos pelas professoras e coordenadoras, das reflexões coletivas desenvolvidas no *Facebook*; das entrevistas episódicas filmadas, do REA criado pelo grupo e, por fim, de como se deu a pesquisa por inteiro. Essas avaliações serão detalhadas posteriormente.

##### **5.1.1. Escola Projeto 21**

Na primeira fase do ciclo da pesquisa-ação foram estudadas algumas escolas de Curitiba que pudessem comportar esta investigação. A busca foi por uma instituição que me recebesse, enquanto pesquisadora, primeiramente para fazer uma formação docente presencial. E depois, semanalmente, para interagir e intervir em atividades e propostas pedagógicas a partir de contações de histórias por, no mínimo, 6 meses. Essa escola também precisaria demonstrar, por parte de sua coordenação e de seu corpo docente, o desejo de tornar as professoras envolvidas no estudo, também pesquisadoras. Além disso, as professoras da escola escolhida necessitariam ter disponibilidade de entrega para o aprendizado sobre a arte de contar histórias.

É notório que, se instituição de ensino escolhida a participar da investigação fosse uma escola com poucos recursos – inclusive literários –, com ínfima valorização da Arte e rasa bagagem cultural, o projeto teria um parâmetro inicial (no momento do diagnóstico), que ao final, poderia dar um salto qualitativo em relação à adoção da estratégia de formação que estava para ser proposta. Mas, ao mesmo tempo, uma escola que não tem em seu corpo docente nenhuma sensibilização a respeito da contação de histórias e até da leitura da literatura, poderia não sair da sua redoma “protetora” de possíveis inovações, por vezes presente pelo ranço da existência do paradigma conservador, outras porque alguns gestores ou professores estão imersos em práticas tradicionais e não têm o desejo de vislumbrar algo novo, e a pesquisa então, de fato, não aconteceria.

Sendo assim, a Escola Projeto 21 foi escolhida como local para a pesquisa ser feita por ser uma instituição que carrega em seus princípios diversos elementos que conversam com a

visão proposta pelo paradigma da Complexidade, abordagem que norteou e que inspira todo este estudo.

A Escola Projeto 21 (antes chamada Palmares) foi criada em 1985 pelas professoras Yara Amaral, Emília Hardy e Sandra Cornelsen, que não estavam satisfeitas com o processo educacional tradicional existente em muitas instituições. Depois de um ano, Sandra rumou para outros caminhos e Yara Amaral e Emília Hardy continuaram a estudar linhas pedagógicas que pudessem vir ao encontro de uma nova educação, pois desejavam solidificar uma escola inovadora, onde a formação da criança era vista como um todo.

A escola Palmares começou em Curitiba há 30 anos, levando esse nome para homenagear o maior e mais duradouro quilombo que existiu no Brasil (no estado de Alagoas, na época do Brasil colônia). Os quilombos eram lugares de refúgio dos escravos africanos. Assim, o quilombo de Palmares foi um grande símbolo da capacidade de lutar por aquilo em que se acredita, por um ideal coletivo e pelo caminho da cooperação, fatores que fazem parte da missão da escola.

Em 2010 a escola rebatizou seu nome para Projeto 21, mas continua mantendo – desde o início até hoje –, suas propostas de nascimento ativas, com várias prioridades: a realização de um trabalho artesanal (atento e cuidadoso); a busca pela formação para a conquista de um mundo mais humano, solidário e justo; a aprendizagem por meio de projetos de pesquisa; é uma escola onde as relações de qualidade são essenciais (entre as pessoas, com o conhecimento e com o ambiente); é uma instituição que prima por encaminhar o aluno à crítica, à argumentação, a raciocínios; é uma escola que privilegia a cooperação, o trabalho coletivo, a autonomia (que lá representa também o reconhecimento e o respeito ao outro), o questionamento do consumo desenfreado, o equilíbrio entre liberdade e disciplina, e a construção do conhecimento de forma compartilhada (num contínuo movimento dialógico). A escola não enxerga o professor como detentor do conhecimento e o aluno como mero receptor. Ali, o docente cria oportunidades, através de práticas e atividades, que conduzem o aluno a uma atitude ativa e reflexiva, num constante aprender a aprender.

Na Projeto 21 só há duas turmas (pequenas) por ano letivo, pois as diretoras acreditam que “não é possível assumir a responsabilidade por mais crianças do que a capacidade em se saber sobre cada uma delas. É necessário conhecer os alunos e seus pais para que o ensino aconteça”. Nessa instituição, a participação das famílias é muito importante. Os pais podem entrar nas salas dos seus filhos (na entrada e na saída) para acompanhar os trabalhos feitos no dia e para trocar informações com a professora. Há reuniões periódicas com os familiares para

tratar dos rendimentos dos alunos, além de palestras sobre temas variados, como “A importância do brincar”. Assim, a escola valoriza o vínculo afetivo, pois entende que a cumplicidade e a proximidade nas relações predispõem as pessoas à efetivação do processo de conhecimento.

Além de tudo isso, um aspecto bastante positivo que colaborou para a minha escolha de realizar a pesquisa-ação na Escola Projeto 21 foi o fato de a instituição trabalhar, sempre no 2º semestre do ano letivo, com um projeto literário a partir da obra de Monteiro Lobato, em todas as turmas do Ensino Fundamental I, como veremos a seguir.

### **5.1.2. Projeto Monteiro Lobato**

A Escola Projeto 21 faz há muito tempo, todos os anos, no 2º semestre, um projeto de leitura com as turmas do Ensino Fundamental I, com base nas obras de Monteiro Lobato. Cada um dos anos faz leituras de livros de Lobato: o 1º ano lê as “Reinações de Narizinho”, o 2º ano “O Saci”, o 3º ano “Caçadas de Pedrinho”, o 4º ano “O Picapau Amarelo” e o 5º ano “A chave do tamanho”. A partir do 2º semestre, os alunos do 3º ano passam a fazer leituras compartilhadas (cada um dos alunos tem um exemplar do livro e acompanha a leitura em voz alta feita pela professora. Por vezes, as crianças também se tornam narradoras).

A partir da narrativa, as docentes propõem atividades interdisciplinares, envolvendo a literatura e outras áreas do conhecimento como: Ciências, Matemática, Arte e Estudos Sociais. Ao final do projeto é realizada uma mostra de criações que as crianças elaboram a partir de cada uma das leituras sobre o universo lobatiano.

A Projeto 21 considera de fundamental importância que as crianças que estudam lá conheçam as obras originais de Monteiro Lobato, que desencadearam tantas versões televisivas, filmes, músicas, peças de teatro e quadrinhos. Para a escola, é importante que os alunos adentrem pelo mundo das fábulas e apreciem a riqueza das narrativas e dos personagens: Emília, Dona Benta, Tia Nastácia, Narizinho, Pedrinho, Visconde de Sabugosa, entre tantos outros. A escola tem consciência de que trabalhar com as obras originais de Lobato é desafiador – tanto para as crianças quanto para as professoras.

Monteiro Lobato morreu em 1948, aos 66 anos de idade (69 anos já se passaram desde então). A linguagem utilizada pelo autor traz as marcas do tempo em que os livros foram escritos. Lobato sempre manteve suas ideias nas obras, o que ocasionou muitos desafetos, pois ele era (e ainda é) considerado por muitos como um autor subversivo e desrespeitoso.

A literatura infantil brasileira conseguiu se firmar no país muito tempo depois da literatura infantil europeia ter nascido. No início, os livros infantis brasileiros eram extremamente parecidos com os europeus.

Entretanto, em 1921, Monteiro Lobato publicou “A menina do narizinho arrebitado”, obra em que o autor criou um universo infantil com base no folclore e na cultura, buscando o nacionalismo na narrativa, nos personagens, na linguagem e na valorização da natureza. Em 1931, o livro da menina de nariz arrebitado ganha um novo nome, passando a se chamar “Reinações de Narizinho”, trazendo os personagens e o espaço do Sítio do Picapau Amarelo. Para COSTA (2009) “A Literatura Brasileira está marcada pelo registro das peculiaridades locais. Mas a principal marca da Literatura infantil é a obra de Monteiro Lobato, dividindo-a em antes e depois do autor” (p.127).

A obra de Lobato também reflete a visão do autor a respeito do que ele considerava uma escola de qualidade e sobre a relevância das crianças na sociedade. Além disso, nos livros de Lobato, os personagens infantis do Sítio e a boneca Emília faziam perguntas bastante relevantes e até complexas aos personagens adultos. Isso passou a admitir que todos, incluindo os leitores-crianças, pudessem compreender conteúdos que antes não eram assimilados:

Ao permitir que as crianças façam perguntas e tenham as respostas, Lobato não só concretiza seu ideal de Escola, em que as crianças não são vistas como meros depósitos de conhecimento, mas como seres capazes de construí-los, como também valoriza a criação de um repertório que permita ao leitor a compreensão do texto. Narizinho, Pedrinho e Emília são os leitores que necessitam de um mediador para que compreendam o texto. (MENDONÇA, 2015, p.37)

O Projeto Monteiro Lobato, por si só, já envolve anualmente as docentes da Escola Projeto 21 em um assunto comum – a leitura da literatura – e já estimula nelas e nos alunos o gosto por narrativas.

Mas, além disso, a existência do Projeto Monteiro Lobato na escola enriqueceu substancialmente a minha proposta de formação em contação de histórias. Os livros originais do autor já seriam lidos de qualquer forma, em todos os anos letivos. Partindo desse cenário, meu intuito principal foi o de propor, por meio da formação, uma nova estratégia pedagógica: transformar a leitura compartilhada (em voz alta, realizada pelas professoras) em contação de história ou, no mínimo, em leitura dramática. A existência do projeto sobre Lobato também facilitou o meu intuito em tentar estimular mais conexões partindo da narrativa oral dos textos literários, para realizar possíveis desdobramentos para conteúdos formais, para assim tentar alcançar uma prática inovadora.

A Escola Projeto 21 prioriza o constante aprendizado do seu corpo docente: há pelo menos dois momentos de formação continuada para o corpo docente, durante o ano letivo. Foi em um desses momentos, em julho de 2015 que eu, como pesquisadora, ministrei a formação presencial de professores sobre contação de histórias, que veremos a seguir, dando início à pesquisa-ação *in loco* na escola.

### **5.1.3. Criação do REA “Professores Contadores de Histórias”**

Na segunda fase do ciclo da pesquisa-ação, fase da projeção das ações, além da elaboração de um diário de pesquisa, foram pesquisados referenciais teóricos que abordam os temas desta tese, foi delineado o planejamento da formação presencial docente, foi decidido como seria acompanhado o projeto durante seis meses na escola e como seriam realizadas as discussões em grupo.

Também nesse momento da investigação, foi criado um Recurso Educacional Aberto (em formato audiovisual) a respeito da contação de histórias com a finalidade de fazer parte da estratégia de formação docente para a narração oral, oferecida às professoras participantes do projeto. O conteúdo do REA tinha o propósito não só de ser exibido no momento da formação – e com isso ampliar os conhecimentos das professoras participantes a respeito da contação de histórias –, mas de passar a ser um material permanente de consulta e formação (já que seu conteúdo se mostrou bastante relevante).

Além disso, o REA, por ser um recurso aberto, disponibilizado na *internet*, pôde ser salvo, compartilhado, multiplicado, usado e reusado – tanto pelas professoras, quanto por seus pares e por quem se interessasse em refletir sobre narração oral. Ao mesmo tempo, a disponibilização e exibição do REA na formação teve o intuito de propiciar uma reflexão a respeito do papel da utilização do vídeo na escola como material de auxílio didático. Do mesmo modo, no momento da formação houve a proposta das professoras participantes de criar coletivamente um segundo REA ao final do projeto, e a apreciação conjunta desse primeiro vídeo foi muito relevante e fundamental para o início do processo de uma aprendizagem colaborativa.

O REA chamado “Professores Contadores de Histórias” foi concebido, roteirizado e dirigido por mim, sob a orientação da professora Patricia Lupion Torres, como projeto do grupo de pesquisa PRAPETEC da PUCPR. Além disso, o vídeo contou com a captação de imagens e a edição da Tujalê – Objetos Educacionais Digitais. A imagem da figura 17 representa o começo do audiovisual.

Figura 17 – Início do REA “Professores Contadores de Histórias”



Fonte: a pesquisadora, 2016.

Para participar do vídeo foram convidados dois especialistas em contação de histórias: a professora, contadora de histórias e Doutora em literatura Marta Morais da Costa e o contador de histórias Carlos Moreira (figuras 18 e 19).

Figura 18 – Marta Morais da Costa no vídeo “Professores Contadores de Histórias”



Fonte: a pesquisadora, 2016.

Figura 19 – Carlos Moreira no vídeo “Professores Contadores de Histórias”



Fonte: a pesquisadora, 2016.

Os especialistas em contação de histórias deram depoimentos em vídeo a partir de perguntas sobre as temáticas: o que é contar histórias, como contá-las, e qual a relação entre a contação de histórias e o conhecimento, cujas respostas seguem abaixo e também podem ser vistas no REA, disponível na *internet*, com acesso livre, no endereço eletrônico: <https://vimeo.com/187507550>

### **O que é contar histórias?**

Contar histórias pra mim tem a ver com fazer parte da humanidade, nascer com a humanidade e ser uma prática de humanidade. Não é só uma importância cultural. Eu vou contar os contos de fadas europeus, eu vou contar narrativas africanas... Não é só isso. O contador de história é uma pessoa, um ser humano, que está falando com outro ser humano e essa ligação pra mim é a coisa mais importante da contação de histórias. É isso que quando a gente conta histórias na sala de aula precisa ser valorizado, porque ela é uma porta que abre a sensibilidade pra tudo. Pra eu aprender, pra eu me emocionar, pra eu me relacionar, pra eu aprender a pensar, pra eu comparar... Tudo isso pode estar num simples gesto, numa simples entonação, numa vontade de passar pro outro uma narrativa oral. (COSTA, 2015).

Eu acredito fielmente que a criança que cresce ouvindo histórias, a criança que cresce no meio da narrativa, da oralidade (seja história familiar, os contos, os clássicos), cresce acreditando que é possível, ela cresce sonhando, ela cresce sabendo que ela pode ser, mais do que ter. (MOREIRA, 2015).

Costa enfatiza, em sua fala, que contar histórias é uma prática da humanidade e essa reflexão encontra eco no pensamento de Capra (2002, p. 13), já apresentado aqui, que assegura que as práticas ancoradas pela complexidade integram “as dimensões biológica,

cognitiva e social da vida”. Costa afirma também que a contação de histórias é importante não só para a cultura, mas por fazer parte de um diálogo entre dois seres humanos, atuando como uma porta de entrada para a sensibilidade do ouvinte. Sobre essa questão, é possível encontrar proximidade no artigo décimo primeiro da Carta da Transdisciplinaridade (FREITAS, MORIN & NICOLESCU, 1994) que defende que a “educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos”.

Já Moreira percebe a narração como algo que faz com que as crianças passem a acreditar que é possível ser, visão presente em ao menos três dos Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro, propostos por Morin (2000, p.18): “ Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; A ética do gênero humano”.

### **Como contar histórias?**

Contar história é, como toda Arte, uma união de sensibilidade, de emoção, de técnica e de conhecimento. Contar histórias não é um dom. Ou se for um dom, é um dom que precisa ser aperfeiçoado. A primeira questão com relação à contação de histórias é a seguinte: eu gosto de ouvir histórias? Eu duvido que apareça alguém que diga que não gosta. Eu gosto de ouvir histórias, todo mundo gosta de ouvir histórias. Ainda mais quando elas são bem contadas. Então, o ‘bem contadas’ é que vai precisar da técnica, é que vai precisar de uma reflexão, de um autoconhecimento. Todo professor quando quer contar histórias tem que se dispor a aprender. Vendo e ouvindo contadores, se vendo e se ouvindo... Qual é a maneira mais correta? Mais certa? É aquela que encanta mais. (COSTA, 2015).

Você não precisa ser um ator pra contar histórias, você não precisa ser um grande músico pra contar histórias. Você precisa contar, você precisa narrar, porque quando a gente vai ouvir um contador de histórias o que nós queremos ver é o olhar dele. A palavra está à frente de quem está contando ou narrando, ela é muito mais forte. A história é mais importante do que eu. (MOREIRA, 2015).

No olhar de Costa, contar história estimula a sensibilidade, pois é Arte. Na concepção Sentipensar, criada por LA TORRE (2004), a sensibilidade deve ser valorizada no contexto educacional já que, juntamente com a razão, são duas formas de interpretar a realidade. Além disso, para Costa, o modo de contar histórias precisa ser aperfeiçoado com técnica, reflexão e autoconhecimento. Ela enfatiza que as histórias precisam ser bem contadas, e isso exige estudo e formação – como foi realizado para as professoras participantes da pesquisa. Sob esse aspecto, Moreira também argumenta que para se contar história não é preciso ser um ator, fato que demonstra que com afincamento e formação de qualidade, os professores podem se tornar contadores de histórias.

## Qual a relação entre a contação de histórias e o conhecimento?

O que a gente precisa é que o professor se conscientize desta força que ele pode ter, desta força de encantamento que ele pode ter ao usar as narrativas literárias pra fazer essa imersão de uma outra forma no conhecimento. É claro que depois ele vai precisar (e não tem como fugir disso) da história, da geografia, da matemática e trazer isso para um lado mais científico, mais organizado, mais racional. Mas ele terá ganho alguém que está com o ouvido disposto a reviver esse encantamento que ele teve com a narrativa da história. Este poder que a literatura tem de trazer para uma narrativa, citando, descrevendo, fazendo menção a algumas coisas que são imaginárias (mas que poderiam ser reais), eu acho que é uma abertura do texto literário para qualquer tipo de assunto. E se a literatura for para a sala de aula e for como encantamento, não para eu dar uma aula de geografia, mas para eu falar de uma noção de espaço que é preenchido pelo imaginário do ouvinte, movido pela voz do contador, que vai trazer esse momento de encanto, eu tenho uma abertura da sensibilidade e do aspecto cognitivo da criança pra que depois eu possa explorar, de mil formas, mas que sejam sempre encantadas. Que não sejam formas que esfriem essa coisa da sensibilidade aberta para trabalhar com espaços. Porque os espaços imaginários são às vezes, muito mais verdadeiros que os espaços reais. O professor precisa acreditar que a história tem um papel importante na sala de aula. Ele precisa acreditar nisso. (COSTA, 2015).

Não há dúvidas que a contação de histórias favorece e potencializa o aprendizado. O ser humano esquece muito fácil das coisas e nós esquecemos com o passar do tempo de que as histórias são elementos potentes. (MOREIRA, 2015).

Costa acredita que os espaços imaginários criados pelas histórias disponibilizam os “ouvidos” do estudante (abrem a sensibilidade e o aspecto cognitivo) para aprender conteúdos de todas as matérias e essa questão vai de encontro ao pensamento de (MORAES, 2012) que defende que a imaginação, a sensibilidade e a estética são fundamentais nos processos de construção do conhecimento, pois auxilia na percepção do que é subliminar. E a contação de histórias na escola, segundo Marta, pode ser uma boa opção para que a sensibilidade e o encantamento aconteçam em sala de aula. Assim como Moreira, que sustenta que as histórias são elementos potentes e potencializam o aprendizado.

Após a elaboração, o REA “Professores Contadores de Histórias” foi apresentado e disponibilizado na formação docente realizada para as professoras da Escola Projeto 21, que será relatada a seguir.

### 5.1.4. Formação das professoras da Escola Projeto 21

A formação docente foi a etapa que deu início à investigação *in loco*, na escola Projeto 21. A formação das professoras participantes no estudo foi presencial e teve inicialmente 3 encontros de 1 hora e meia cada, totalizando 4 horas e meia.

Os seguintes conteúdos foram trabalhados nos três encontros da formação presencial

para a contação de histórias:

No primeiro encontro, foram apresentados o projeto desta tese e conceitos sobre a pesquisa-ação. Também foi entregue às professoras participantes da pesquisa um contrato didático com todos os conteúdos que seriam abordados na formação, assim como as referências. Além disso, foi disponibilizado e apresentado o REA (vídeo) “Professores Contadores de Histórias” e foram realizadas práticas de contação de histórias e de teatro – com ênfase no aprendizado ao uso de qualidade da voz e de gestos. No final do encontro, foram propostas práticas de leitura de textos nas quais foi enfatizado um trabalho a respeito de como valorizar as intenções de uma palavra/frase.

No segundo encontro da formação, foram abordadas a temática dos possíveis usos das múltiplas linguagens na sala de aula, conceitos da formação leitora e da contação de histórias, além de possíveis desdobramentos para a realização de atividades de faz de conta e outras práticas com diferentes linguagens, partindo do enredo da narrativa, chamado por mim de “Era uma vez... uma história brincada”.

O terceiro encontro contou com uma formação sobre as Tecnologias Educacionais (com ênfase em redes sociais, especialmente o *Facebook* e Recursos Educacionais Abertos) e conceitos de aprendizagem colaborativa. Ao final desse encontro, foram oferecidas por mim sugestões de ideias de como as docentes participantes da pesquisa poderiam abordar alguns conteúdos desencadeados pelas histórias de Monteiro Lobato para que realizar práticas. As propostas serão relatadas na sequência (a partir do currículo do Ensino Fundamental I da escola).

#### 1º ano – Obra “Reinações de Narizinho”

- Aproveitar que nessa história a personagem Narizinho tem 7 anos – quase a mesma idade dos alunos – e fazer paralelos sobre a identidade dela e dos alunos.
- Brincar de situações de faz de conta a partir das situações imaginárias apresentadas na história.
- Mostrar a carta grafada de maneira errada pelo personagem Rabicó e trabalhar com esse gênero textual com foco na escrita de cartas simples, a partir de tentativas, erros e acertos.
- Aproveitar os animais que surgem na história para introduzir conhecimentos sobre o reino animal.
- Criar situações de cálculo a partir de circunstâncias das histórias contidas nos capítulos: número de animais, de personagens, etc.

#### 2º ano – Obra “O Saci”

- Aproveitar que nessa história há muitas situações na floresta e abordar assuntos sobre água, ar, solo, plantas, animais e vegetais a partir do que surgir: pomar, rio, cachoeira, fogo, rodadozinho do Saci, mata, peixes, etc.
- Fazer a linha da vida dos alunos em paralelo à linha da vida dos personagens.

- Na história há uma referência de que a soma da idade dos personagens dá 1 século e meio. Criar situações de cálculo a partir das idades dos integrantes da turma.
- Trabalhar localizações, distâncias e continentes a partir do imaginário. Fazer de conta que a escola é o Sítio e que os alunos têm que ir até a toca da Cuca, por exemplo.

#### 3º ano – Obra “Caçadas de Pedrinho”

- Trabalhar mapas (e legendas), tamanhos e distâncias a partir do imaginário. Fazer de conta que a escola é o Sítio (dividir localidades que aparecem na história). E depois, que a escola é o Brasil (para falar da divisão dos estados).
- Aproveitar que nessa história há muitas situações na floresta e abordar assuntos sobre água, ar, solo, plantas, animais e vegetais a partir do que surgir.
- Trabalhar mudanças climáticas fazendo de conta que as transformações do clima ocorrem também no Sítio. Criar situações com os personagens, aproveitando o imaginário, para depois exemplificar a realidade.
- Fazer uma assembleia, assim como os animais fazem na história (para discutir qualquer assunto escolhido).
- Criar situações de cálculo a partir de situações da história: número de animais, de personagens, etc.
- Aproveitar os diferentes gêneros textuais que surgem na história para que os alunos experimentem diferentes leituras e escritas.

#### 4º ano – Obra “O Pica-pau Amarelo”

- Aproveitar que no livro há muitas situações de vida ao ar livre e na natureza e abordar o Sol e a compreensão do sistema solar.
- Trabalhar pontos de referência, orientação no espaço, localizações (com a bússola), mapas (e legendas) e representações (vista aérea) a partir do imaginário. Fazer de conta que a escola é o Sítio para criar situações de deslocamento e registro.
- Tirar proveito de que nessa história há muitos animais e abordar os conteúdos que enfocam os diferenciais entre os seres humanos e outros animais.
- Exemplificar que nossa cidade era como o Sítio antigamente: sem prédios, sem carros, que não havia pessoas e abordar o conteúdo do nascimento dos povos (enfocar os nômades) e diferentes culturas (incluindo os indígenas).
- Questionar: e se o Gulliver vivesse no Sítio? Como seria?
- Comparar os animais da história e abordar o reino animal, as células e os seres vivos, assim como as características dos vegetais.

#### 5º ano – Obra “A chave do tamanho”

- Enfocar a origem dos seres humanos, o calendário e o relógio partindo de situações imaginárias. Tudo poderia ter surgido num lugar como o Sítio.
- Aproveitar as características dos personagens do livro para explicar que cada região, cada povo, tem uma cultura diferente. Aproveitar para, a partir da cultura existente no ambiente das histórias, mostrar a do Paraná e a do Brasil (e sua formação: com os índios, escravos e imigrantes).
- Tirar proveito do processo de imigração e abordar a história das Guerras Mundiais – fazendo um paralelo com as narrativas do livro, que tratam desse assunto.
- Partindo também da comparação de como é o ambiente onde as histórias se passam e da imaginação, abordar conceitos de clima, vegetação e alimentação (nutrientes e cadeia alimentar).
- Trabalhar os pontos cardeais a partir do imaginário. Fazer de conta que a escola é o Sítio para criar situações de deslocamento e registro.
- Fazer a linha do tempo dos alunos (trabalhando a identidade e o corpo humano) em paralelo à linha do tempo dos personagens. Depois focar a linha do tempo histórico com conceitos de era, milênio e século.

Depois da formação docente, durante um semestre letivo, foi feito um acompanhamento na escola (com vários encontros meus com as participantes), no qual teoria e prática estiveram juntas para que as professoras pudessem apreender a técnica de como contar histórias em sala de aula. Esse fato colaborou para exercitar a relação dinâmica entre ação e reflexão e assim, de maneira “espontânea, superar a dicotomia existente entre teoria e prática.” (TORRES, 2014, p. 24). Além desses encontros presenciais que se mantiveram, houve o acompanhamento da pesquisa por meio das discussões entre as participantes em grupo fechado no *Facebook*, que serão descritos a seguir.

### 5.1.5. Acompanhamento da pesquisa na escola e no *Facebook*

Um grupo fechado que criei na rede social *Facebook* foi utilizado nesta pesquisa com a intenção de atuar como um espaço de comunicação e de aprendizagem colaborativa entre as professoras participantes. Nesse espaço podíamos trocar informações sobre o projeto e dar visibilidade às práticas feitas por cada docente, além das contações de histórias que aconteceram na escola, no decorrer da investigação.

Figura 20 – Imagem da página do *Facebook* do grupo da pesquisa.



Fonte: a pesquisadora, 2016.

O grupo (figura 20) continha 24 membros: eu, as nove professoras participantes da pesquisa, duas coordenadoras, assistentes de professoras e docentes que não eram as regentes (mas outras áreas, como as de inglês, matemática e arte).

As publicações realizadas pelas participantes no grupo fechado do *Facebook* (postagens de fotos, vídeos, *links* e textos), além de comentários, número de visualizações e curtidas, serão relatadas na sequência. Essas postagens foram descritas preservando o anonimato das integrantes na pesquisa. As manifestações das professoras foram nomeadas pelas letras “P” (seguida de números, por exemplo: P1, P2, P3, etc.); as das coordenadoras pela letra “C”; meus comentários foram descritos como “a pesquisadora” e outras manifestações de participantes do grupo foram caracterizadas por “assistente de professora” ou “professora de alguma outra área”.

---

### **Publicação 1: descrição do grupo no *Facebook***

Este é um espaço de comunicação e colaboração do grupo "Professores Contadores de Histórias". Dúvidas e conquistas serão compartilhadas, e assim, novas histórias serão contadas. (A pesquisadora).

Visualizações: 19  
Curtidas: 4

Para iniciar o uso na rede social *Facebook*, convidei as professoras participantes da pesquisa a integrar o espaço e publiquei um texto inicial com a finalidade de descrever a função do grupo fechado e incentivar a participação de todas no ambiente, com foco no trabalho colaborativo, já que esse modo de aprender em grupo amplia a aprendizagem por meio da troca entre pares, pelas discussões em grupo, pela experimentação e pelo ensino mútuo, como sugerem Torres & Irala (2014).

---

### **Publicação 2:**

Queridas professoras! Começo nosso grupo querendo estimular e encantar.. Vejam que linda contação, feita pela Fernanda Torres, do poema "Necrológio dos desiludidos do amor", de Carlos Drummond de Andrade. (A pesquisadora).

Visualizações: 19  
Curtidas: 7

A segunda postagem feita por mim no grupo foi um vídeo onde a atriz Fernanda Torres narra o poema "Necrológio dos desiludidos do amor", de Carlos Drummond de Andrade. A publicação teve o intuito de estimular a participação das professoras participantes da pesquisa

no grupo fechado. Palloff e Pratt (2004) destacam que o uso educacional do *Facebook* propicia a interação ativa dos participantes, a aprendizagem colaborativa, evidenciada pelos comentários, e o compartilhamento de recursos.

---

### Publicação 3: REA “Professores Contadores de Histórias”

Vídeo feito especialmente pra vocês. (A pesquisadora).

Visualizações: 19

Curtidas: 7

A terceira publicação na rede social *Facebook* foi a postagem do REA “Professores Contadores de Histórias” (figura 21), apresentado na formação presencial, com a finalidade de disseminar o vídeo – com a multiplicação do compartilhamento do material na *internet* (não só entre as professoras da escola, mas para outras escolas, professores e interessados na temática, já que é um recurso aberto) –, e seguir estimulando as docentes a contar histórias e a participar do grupo.

Figura 21 – Trecho do REA “Professores Contadores de Histórias”



Fonte: a pesquisadora, 2016.

---

### Publicação 4:

Professoras! Hoje fui contar uma história pros primeiros anos – o primeiro capítulo de "Reinações de Narizinho"! Adorei! E acho que as crianças também... Podemos pensar juntas em algo para as outras turmas também! Um beijo e um ótimo fim de semana! (A pesquisadora).

Comentários:

1. Muito bacana! (P4).
2. Foi mesmo muito legal, Maíra! Obrigada (P1).
3. Que boa ideia, também quero! (P8).

4. Eu também!! E tenho a certeza que meus alunos vão amar. (P3).
5. Foi lindo! Eu amei! Parabéns pelo seu trabalho! (Assistente de professora).
6. Obrigada. Vamos combinar, professoras! (A pesquisadora).

Visualizações: 20

Curtidas: 11

Nessa postagem, foram publicados no grupo um texto e uma foto (figura 22) sobre uma contação de histórias feita por mim do primeiro capítulo de "Reinações de Narizinho" que as professoras dos primeiros anos estavam começando a ler (dramaticamente, a partir dos conhecimentos adquiridos na formação). Os comentários no *post* foram bastante positivos. Nas manifestações, as docentes de outros anos letivos pediram que eu também fosse às suas turmas contar histórias dos livros de Monteiro Lobato que estavam trabalhando. Percebi nesse momento que, por meio de contações feitas por mim, as docentes poderiam seguir aprendendo a narrar com mais qualidade e soltura e ser estimuladas a trabalhar em sala a partir da estratégia proposta.

Figura 22 – Contação do primeiro capítulo de "Reinações de Narizinho"



Fonte: a pesquisadora, 2016.

---

### **Publicação 5: vídeo do Globo Repórter sobre a vida e a obra de Monteiro Lobato**

Olá, meninas! Já viram o Globo Repórter sobre o Monteiro Lobato? É bem antigo, mas mostra onde ele morou, trabalhou e o mais interessante: muitas de suas ideias e modos de ver o mundo! Vale dar uma olhada! (A pesquisadora).

Visualizações: 18

Na publicação de número cinco foi postado por mim, na rede social *Facebook*, um vídeo-reportagem (do programa *Globo Repórter*) sobre a vida e obra de Monteiro Lobato com a finalidade de fomentar a participação das docentes no grupo e incentivar a pesquisa sobre o autor que todas estavam trabalhando em sala.

### **Publicação 6:**

Essa semana iniciamos a leitura do livro "O Picapau Amarelo" com o 4º A. O primeiro capítulo conta sobre a cartinha que o Pequeno Polegar enviou para Dona Benta pedindo para ele e a turma dos personagens dos Contos de Fadas se mudarem para o Sítio. Vou propor amanhã que cada aluno imagine que é um dos personagens destes contos e envie uma cartinha para Dona Benta com o seu pedido para morar no Sítio. Assim como a carta do Polegar foi escrita numa pétala de rosa, cada um irá inventar em que material, e que formato terá a carta do seu personagem, pois uma carta da Cinderela, por exemplo, deve ser muito diferente da carta do Capitão Gancho. Vamos ver se vai dar certo. Torçam! (P9).

Comentários:

Demais! Bravo! (A pesquisadora).

Visualizações: 18

Curtidas: 6

A sexta postagem foi uma manifestação de uma professora (P9), muito envolvida com a questão da contação de histórias e que abraçou o projeto de maneira contundente, estimulando a aprendizagem colaborativa ao incentivar a participação das demais docentes. Essa professora relatou o trabalho que estava fazendo em sala, partindo da narrativa literária para explorar uma atividade com o gênero textual carta. O número de visualizações foi alto, mas de curtidas nem tanto.

### **Publicação 7:**

Oi, meninas! Vou relatar algumas coisas que tenho feito com os 5º anos durante a leitura de *A chave do tamanho*, ok? Só lembrando que nessa história a Emília quer acabar com a guerra, mas acaba desligando a chave do tamanho das pessoas e todos acabam com centímetros de altura.

1. A Emília é a protagonista do livro. Por isso, é importante que os alunos pensem e saibam compreender o ponto de vista dessa personagem. Para que isso se torne bem claro para eles, nós estabelecemos as "ideias Emilianas". Os alunos receberam uma tabela com três colunas. Na primeira coluna, o título dos capítulos. Na segunda coluna, um campo aberto para fazer a descrição das ideias Emilianas de cada capítulo. Na terceira coluna, devem anotar o que motivou a ideia Emiliana. Em alguns capítulos, conseguimos reconhecer com facilidade, pois é algo prático para a vida daquele tamanhozinho; em outros, é algo que precisa de uma reflexão sobre a modernidade e a vida em sociedade. Pra mim, o mais interessante é esse segundo ponto, pois é assim que os alunos demonstram e enriquecem o repertório sobre qual é o nosso tamanho na sociedade, de que modo somos conduzidos por uma postura egocêntrica ou como vivemos (ou sobrevivemos...) em grupos sociais. A reflexão e a relativização disso tudo acaba se tornando mais importante do que uma ideia como

“Emília pegou um cacto para se defender de outros bichos”. Quando concluirmos a leitura, certamente algo será feito desse levantamento.

2. A linguagem e o vocabulário do Monteiro Lobato não são estranhos, no 5º ano, para crianças que foram alunos da escola desde pequenos. Para que eles possam associar a leitura com a produção escrita, fiz uma proposta de escrita na qual eles puderam colocar isso em prática. A proposta foi a seguinte: Emília aspirou o pó de pirlipimpim e veio parar no pátio da escola. Os alunos tiveram que contar o que aconteceu tendo em vista três aspectos apontados em discussões anteriores e que são características da obra de Monteiro Lobato: o uso de adjetivos superlativos (os terminados em íssima/íssimo), a repetição de verbos e as explicações sobre fenômenos da natureza. Claro que é muito difícil operar com esses três elementos em uma produção de texto, mas muitos fizeram tentativas incríveis, colocando os elementos da escola em contato com a Emília e foram criativos ao pensá-la no ambiente escolar.

3. Agora o meu encantamento mesmo... uma coisinha que eu amooooooooo quando acontece. No capítulo chamado Juquinha conta a sua história, há uma parte que a Emília tenta esconder de duas crianças que seus pais foram devorados – e, portanto, estão mortos! – pelo gato da família, o Manchinha. Sendo assim, quando questionada pelo filho (o Juquinha) sobre o paradeiro dos pais, ela meio sem graça responde:

– Seus pais, Juquinha, foram obrigados a mudar-se para a Papolândia.

– Onde é isso?

– É uma terra em toda parte, onde só há papapospos. É a terra dos papapupudospos que voam, ou andam pelo chão miando que nem gato. E sabe o que é papapopo? É uma espécie de colo. Antigamente as mães punham os filhinhos no colo; hoje os papapupudospos põem todo mundo no papapopo.

– E é bom esse lugar?

– Ótimo! Quentinho como cama. Quem adormece nesse colo gosta tanto que não acorda mais.

Acaba a leitura disso e eu escuto aquelas risadinhas gostosas das crianças. Um daqueles momentos de sala de aula que você tem a confirmação de tudo que acredita, né? Eu pergunto por que eles riram. As crianças respondem que é por causa das palavras engraçadas e do jeito da Emília falar. Mas tem algo a mais que tem a ver com interpretação de estratégias narrativas – algo que as crianças reconhecem, mas não sabem dar nome - pois falta pra elas o conhecimento “científico” sobre práticas de leitura e formação de leitores – mas a gente sim. Eles riram porque partilham de um segredo. Um segredo que o personagem Juquinha não sabe. São eles (leitores), o narrador e a Emília que compreendem o que realmente aconteceu. E isso dá um certo empoderamento pra quem lê. E é gostoso demais se sentir poderoso em uma leitura.

E vocês? Quero saber o que vocês andam aprontando? Beijo pra todas. (P7).

#### Comentários:

1. Que lindo trabalho! Que generosidade em compartilhar com tanta riqueza de detalhes! Obrigada por dividir o que vem acontecendo em suas aulas e por incentivar as crianças e nós a sermos, cada vez mais, leitores poderosos! (A pesquisadora).
2. Muito obrigada!! Muito inspirador!! (Professora de inglês).
3. Adorei! Fico feliz demais quando vejo os desafios tão deliciosamente desafiadores que você propõe para as turminhas!!!! Essa ideia do tamanho retoma a leitura de Gulliver? (P9).

Visualizações: 18

Curtidas: 7

A sétima publicação foi realizada por uma professora (P7) que também se envolveu bastante na participação do grupo no *Facebook*. A maneira como ela descreveu como

trabalhava com a narrativa e, a partir dela, desencadeava conteúdos formais – relacionando-os com a vida dos alunos na escola – foi muito detalhada e rica. Isso certamente deu visibilidade ao trabalho dessa docente e estimulou a participação das demais no grupo e a continuidade do projeto, em uma atitude típica de aprendizagem colaborativa. Houve comentários muito positivos.

---

### **Publicação 8:**

Essa semana começamos a fazer a enorme lista de personagens e espaços necessários para a mudança das princesas, mitos e vilões do Mundo das Fábulas para as Terras Novas vizinhas ao Sítio do Picapau Amarelo. A lista mal começou e já tem 60 nomes. A turma está super empenhada e atenta na leitura. (P9).

#### **Comentários:**

1. Demais! Fico tão feliz de acompanhar suas ideias e práticas! Os alunos devem estar achando delicioso trabalhar com gêneros textuais (lista, por exemplo) a partir da história do Monteiro Lobato! Viva você e as histórias! (A pesquisadora).

Visualizações: 18

Curtidas: 6

A oitava postagem no grupo foi realizada pela professora (P9), relatando mais uma prática desencadeada pela narrativa – um trabalho novamente com outro gênero textual: lista.

---

### **Publicação 9:**

Olá meninas, estou gostando desse movimento e também senti vontade de compartilhar... Iniciei este trabalho questionando os alunos: “O que vocês sabem sobre o escritor Monteiro Lobato?” Como já era esperado, este nome não lhes era estranho e algumas informações foram elencadas. Na sequência foi passado um vídeo sobre a vida do autor e os alunos puderam ampliar seus conhecimentos. Então lhes falei do projeto “Monteiro Lobato”, apresentei o livro “O Saci” e fiz o levantamento dos conhecimentos prévios que as crianças tinham sobre o personagem, organizando em forma de lista. Propus que observassem durante a leitura, que outras características poderiam ser identificadas no personagem. Logo nas primeiras páginas, o autor descreve o Sítio de Dona Benta. Nesses trechos solicitei a atenção dos alunos com relação aos detalhes utilizados, para perceberem a importância de escrever de forma detalhada, possibilitando assim que o leitor trabalhe com o seu imaginário. Aproveitei a descrição do pomar (o significado da palavra foi compreendido a partir do contexto) do Sítio, para fazer uma ponte com o nosso espaço escolar, que dispõe de um pomar que será explorado durante o trabalho com o conteúdo “Solo”, na disciplina de Ciências. Convidei a turma para uma aula de campo pela escola, em busca do reconhecimento do espaço onde se localiza o pomar e das árvores frutíferas que o compõe. Durante a exploração, os alunos reconheceram algumas árvores, como as pitangueiras, amoreiras, laranjeira, pinheiro e registramos com fotos. Solicitei o registro do nome das árvores frutíferas e descrição das que estavam floridas. Os alunos apresentaram os seguintes questionamentos: “Quanto tempo vai demorar para nascer a fruta?”; “Como nasce a fruta?”; “Por que algumas árvores estão com flores e outras não?”. Durante a conversa identificamos a necessidade de pesquisar a estação do ano que cada árvore costuma dar fruto e acompanhar no calendário quantos dias levará para as pitangas, amoras, jabuticabas se formarem e madurecerem. As crianças ficaram

encantadas ao reconhecerem nossa jabuticabeira, tão pequena, franzina e florida. E já começaram a contar os dias para começarem a comer as deliciosas e suculentas pretinhas. Durante a avaliação dessa aula, fui surpreendida com falas como: “Que bom que no Sítio tem um pomar, assim nós saímos da sala para conhecer o nosso pomar.”; “Nossa escola é muito legal, tem até um pomar!”; “Gosto mesmo de estudar aqui, é até parecido com o Sítio do Picapau Amarelo.”; “Adorei descobrir que nossa escola tem uma jabuticabeira como no Sítio da Dona Benta, só que menor.”. (P8).

#### Comentários:

1. Maravilhoso trabalho! Que delícia sentir as crianças encantadas pelas atividades e pela literatura! Adorei o modo como você está articulando os conteúdos à história do Monteiro Lobato! Parabéns! E gostei muito também do seu desejo de nos contar tudo! Obrigada! (A pesquisadora).
2. Adorei o seu relato! Você escreve muito bem! Que bom que podemos levar nossos alunos ao pomar, à horta, ao bosque... Lugares onde eles podem mesmo soltar a imaginação!!! Parabéns, bonita!!!! (P9).

Visualizações: 19

Curtidas: 7

A nona publicação foi realizada no grupo por outra docente (P8) bastante participativa. Ela relatou o modo como estava envolvendo os conteúdos com a literatura (e vice-versa), tornando perceptível o seu trabalho em sala. A professora afirmou, inclusive, que estava “gostando do movimento” ocasionado pela rede e que sentiu desejo de compartilhar suas práticas, em uma comprovação de Llorens e Capdeferro (2011), quando afirmam que a cultura da comunidade virtual gera sentimentos de pertencimento.

---

#### Publicação 10:

Olá meninas! A leitura do livro "O Picapau Amarelo" está sendo deliciosa!!! Os alunos estão sempre aguardando o momento da leitura e, quando atrasamos o planejamento do dia por algum motivo, eles logo comentam: "Mas a gente não pode deixar de ler o Lobato", como intimamente se referem ao autor. Estamos montando um dicionário com as palavras novas que aparecem e os alunos se mostram animadíssimos em procurar o significado e brincar de substituir a palavra no texto para verificar se realmente o sentido se mantém. Além disso, damos especial atenção aos trechos em que podemos perceber claramente o tipo de linguagem que ele usou em seus livros. Nessas ocasiões os alunos comentam que "as "palavras são chiques" e nos divertimos brincando de falar coisas do nosso cotidiano como "Lobato" falaria. Agora estamos começando a listar os personagens e pesquisar um pouquinho sobre cada um deles! Sempre que der, compartilharei com vocês um pouquinho das nossas experiências! Um grande abraço, pessoal, e bom trabalho para todas! (P4).

#### Comentários:

1. Que bacana! Obrigada por nos contar! Tão bom quando nos tornamos íntimos do estilo de um autor! E os alunos já estão assim, não é? Percebem as "palavras chiques" e até já se referem ao escritor com liberdade. Mérito das maravilhosas histórias e da maneira como você vem encantando os alunos. Parabéns! (A pesquisadora).
2. Adorei, principalmente as palavras chiques!!! (P9).

Visualizações: 18

Curtidas: 6

Essa décima publicação foi feita por mais uma professora (P4) que se tornou muito presente no grupo. Ela postou um texto falando como estava apresentando (e conquistando) os alunos a Lobato. A docente relatou que a partir dali passaria compartilhar suas experiências no grupo. Percebe-se com esse depoimento que o grupo fechado no *Facebook* passou a ser um local de aprendizagem colaborativa ao propiciar a chance das participantes de discutirem conteúdos, trocar experiências e dar visibilidade a suas práticas.

### **Publicação 11:**

Olá, professoras! Gostaria de contar pra vocês os relatos das professoras do 1º ano, sobre os trabalhos que vêm sendo feitos a partir da obra de Monteiro Lobato. Primeiramente, as crianças viram um vídeo e estudaram a biografia do autor. Nesse momento, foram lançados desafios orais de matemática, como: quantos anos Monteiro Lobato tinha quando se mudou para São Paulo? Se ele tinha 18 anos em 1900, quantos tinha em 1920, quando lançou o livro sobre Narizinho? E assim por diante, alternando o nível de complexidade das perguntas, de modo a abranger todos os estágios de elaboração de cada um nas turmas. Os alunos também ouviram a música "O Sítio do Picapau Amarelo" e conheceram a vida e a obra do compositor e cantor Gilberto Gil (eles ficaram impressionados quando descobriram que Gil está vivo!). Em sala de aula, as crianças produziram um texto sobre a biografia de Monteiro Lobato - cada uma em seu estágio no processo de apreensão da escrita - e fizeram um retrato dele. Vejam uma imagem. Conto mais em outro momento! Um beijo em todas! (A pesquisadora).

#### Comentários:

1. Foi deliciosa essa atividade! (P5).
2. E certamente muito rica e inesquecível para as crianças! Parabéns! (A pesquisadora).

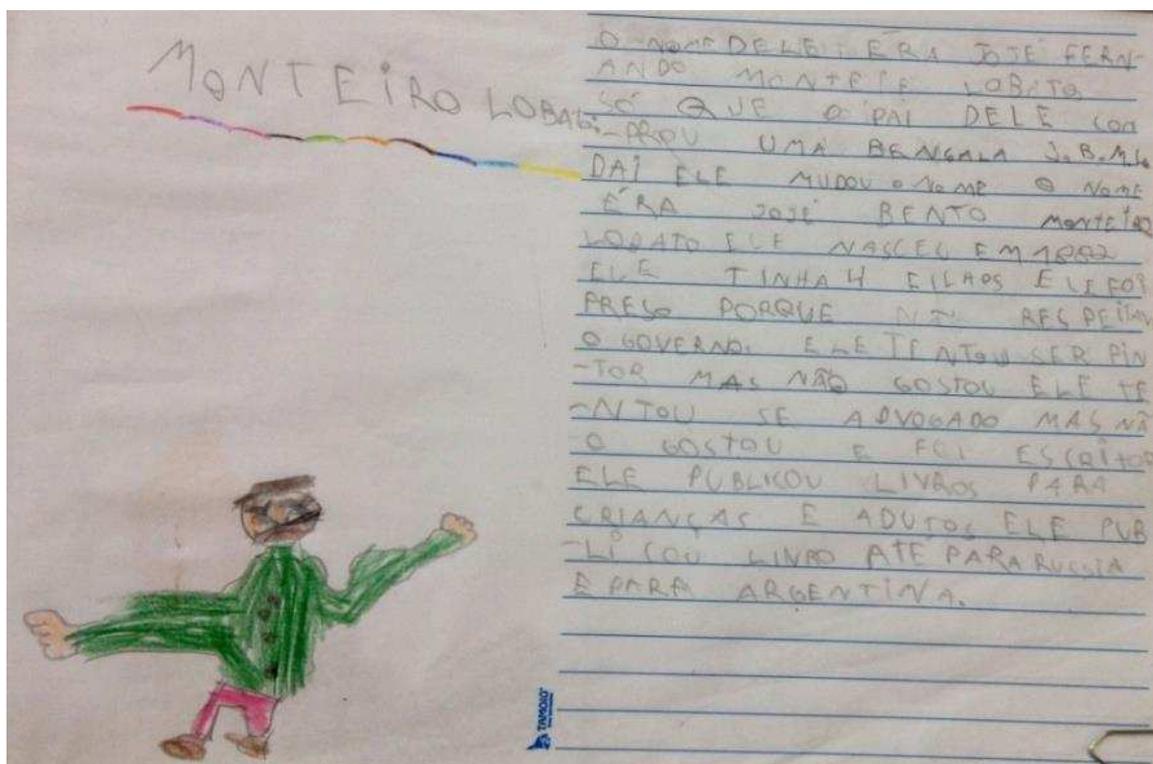
Visualizações: 18

Curtidas: 5

A publicação de número 11 foi feita por mim com o intuito de contar como estava sendo a realização de atividades nas duas turmas de primeiro ano – as duas docentes não se sentiram à vontade a escrever um relato e postá-lo no grupo. Ferreira, Corrêa & Torres (2012, p.5) afirmam que “as redes sociais alavancaram uma nova perspectiva de interações”, porém, no âmbito educacional isso pode causar desafios, pois não é fácil para todas as pessoas se exporem e compartilharem reflexões. Em virtude disso, conversei com as professoras, fotografei atividades dos alunos e fiz a postagem.

Achei muito interessante as estratégias matemáticas que estavam sendo realizadas, articuladas com a narrativa, além do gênero textual “biografia”, que foi trabalhado (figura 23) com as crianças.

Figura 23 – Trabalho de uma criança do 1º ano



Fonte: Escola Projeto 21 e a pesquisadora, 2016.

## Publicação 12:

Oi, Meninas! Agora quero compartilhar um pouco do trabalho que está sendo realizado pelas professoras do 3º ano! A ideia inicial das professoras já era trabalhar com a linha do tempo. Mas elas ampliaram a proposta e traçaram um paralelo entre os fatos históricos, a trajetória de Monteiro Lobato e a caminhada da Escola Projeto 21. Com isso, os alunos perceberam, por exemplo, que o autor nasceu perto da data da abolição da escravidão no Brasil e que o nome antigo da escola (Palmares) também conversa com essa época (tão triste e marcante) do nosso país. Foram as crianças que pesquisaram e interagiram com o mural, trazendo informações para compor a linha do tempo e apresentando objetos para deixar expostos na sala. Com essa atividade, eles vêm percebendo a noção de tempo: o que já houve antes deles nascerem e como tudo o que já aconteceu no Brasil e no mundo reflete a atualidade. Muito bacana, não? (A pesquisadora).

### Comentários:

1. Ficou muito legal!! (P3).
2. Legal é o trabalho de vocês! (A pesquisadora).

Visualizações: 19

Curtidas: 3

A postagem de número 12 foi realizada por mim com a finalidade de compartilhar com o grupo o trabalho das duas turmas de terceiro ano. Assim como as professoras dos primeiros anos, essas também tiveram dificuldade em se expor.

As docentes me relataram como os alunos estavam construindo a linha do tempo

(figura 24) englobando fatos históricos, a vida de Monteiro Lobato e a escola. Gostei bastante das relações que as crianças estavam fazendo.

Figura 24 – Trabalhos de crianças do 3º ano



Fonte: Escola Projeto 21 e a pesquisadora, 2016.

---

### Publicação 13:

Professoras, queridas! Que delícia receber a visita do Visconde de Sabugosa! As crianças vibraram! O ator, professor de teatro e pai de uma criança do 3º ano foi em todas as salas, contou histórias e respondeu várias perguntas dos alunos! Ele trabalhou no Sítio do Picapau Amarelo (verdadeiro!), em Taubaté, no Projeto "Revivendo Lobato", do Museu Histórico e Pedagógico Monteiro Lobato, fazendo esse personagem e hoje dividiu um pouco do seu conhecimento com a escola. Ganhamos um presente, não é?! (A pesquisadora).

#### Comentários:

1. *Emoticon* "carinha feliz" (P4).
2. As crianças amaram!!! (P5).
3. Foi encantador! (P3).

Visualizações: 20

Curtidas: 10

Nessa publicação eu postei um texto e uma foto (figura 25) contando para o grupo sobre a visita feita por um ator, pai de uma aluna, na escola Projeto 21. No passado, ele tinha trabalhado no Sítio (real) de Monteiro Lobato – transformado atualmente em um Museu e aberto a visitas – fazendo o personagem Visconde de Sabugosa. O ator realizou contações de histórias em todas as turmas e respondeu perguntas das crianças, como se fosse o personagem.

Figura 25 – Contação de história na Escola Projeto 21



Fonte: Escola Projeto 21 e a pesquisadora, 2016.

---

#### Publicação 14:

Numa dessas tardes pensamos "Por que não arriscar fazer uma contação de história?". Decididas a enfrentar o desafio, começamos a nos preparar... Hoje, nessa tarde chuvosa e agradável para se ouvir histórias, surpreendemos nossos alunos com a contação dos capítulos "A Onça" e "A Sucuri". Ao ouvir os comentários das crianças, podemos dizer que valeu a pena inovar o momento da história, que sendo contada ganhou mais vida e emoção. (P8 e P6).

#### Comentários:

1. Basta olhar para o rostinho deles para saber se foi bom! (C2).
2. Que orgulho! Fiquei muito, muito feliz! Que lindo ver vocês correndo riscos e se atirando no desconhecido para tentar novas maneiras de encantar os alunos! Parabéns! (a pesquisadora).

Visualizações: 18

Curtidas: 8

Essa postagem foi feita por uma das docentes do 2º ano contado que ela e sua colega de ano decidiram se preparar (decoraram o texto de dois capítulos do livro do Monteiro Lobato que estavam trabalhando) e contaram histórias para as duas turmas juntas, sem o livro em mãos (figuras 26 e 27). O depoimento que demonstra a capacidade sensibilizadora e encantadora da contação de histórias é quando a professora que faz o relato afirma “valeu a pena inovar o momento da história, que sendo contada ganhou mais vida e emoção”.

Figuras 26 e 27 – Professoras contando histórias na Escola Projeto 21



Fonte: Escola Projeto 21 e a pesquisadora, 2016.

### Publicação 15:

Olá, meninas! Hoje foi a vez de contar histórias para as turmas dos segundos anos. Pra me preparar, li várias vezes os capítulos "A floresta" e "Discussão", do livro "O Saci", do Monteiro Lobato, e memorizei a sequência da narrativa. As cenas englobavam um diálogo (quase um embate) entre o Saci e o Pedrinho. O desafio foi fazer ora um, ora o outro personagem. Pra diferenciar os dois, ri como o Saci e argumentei como se fosse o menino Pedrinho. Quando terminei, as crianças comentaram a história e continuaram a discutir, defendendo pontos de vista, mostrando que as ideias do livro continuaram vivas! Obrigada pela oportunidade, professoras! Foi muito bacana e divertido! (A pesquisadora).

#### Comentários:

1. Maíra, foi um grande prazer ouvir sua contação! As crianças adoraram e fizeram figuras lindas, algumas com falas defendendo a inteligência dos homens! (P8).  
Resposta: Foi uma delícia. Adorei o modo como os alunos se envolveram! (A pesquisadora).

Visualizações: 18

Curtidas: 9

Essa publicação foi realizada por mim. relatei que fui às turmas dos segundos anos para contar dois capítulos do livro “O Saci”, de Monteiro Lobato (figura 28). Na postagem, contei como foi o processo da minha preparação para narrar oralmente, sem o livro em mãos, dois capítulos longos, com o intuito de estimular e encorajar as professoras participantes do projeto. As professoras regentes já haviam feito a leitura (compartilhada) do texto original de

Lobato. Ou seja, as crianças já tinham tido acesso ao estilo, vocabulário e construção narrativa do autor com fidelidade. Então, minha contação acabou sendo outra via de acesso à história, dialogando e criando elos com os ouvintes, a partir de gestos e entonações, encantando e sensibilizando. Houve um comentário de uma das professoras regentes do 2º ano (P8), ressaltando que a minha contação desencadeou uma atividade onde os alunos refletiram criticamente sobre a história.

Figura 28 – Contação de capítulos de "O Saci"



Fonte: a pesquisadora, 2016.

---

### Publicação 16:

Meninas! O Projeto de leitura do Monteiro Lobato tem sido mote para as produções da aula de Arte dos alunos do Ensino fundamental 1. Vejam imagens de trabalhos lindos e criativos que a professora vem desenvolvendo com as turmas dos quartos e quintos anos! (A pesquisadora).

Visualizações: 18

Curtidas: 3

Essa postagem foi feita por mim teve o propósito de relatar como estava se dando a articulação do projeto Monteiro Lobato com todas as disciplinas, incluindo a Arte – nesse caso, em práticas dos quartos e quintos anos da escola (figuras 29 e 30). Esse registro demonstra a transdisciplinaridade acontecendo, na prática, ao integrar áreas do conhecimento. A complexidade anseia o saber multidimensional e oposição à fragmentação das disciplinas

(MORIN, 1998).

Figuras 29 e 30 – Trabalhos de crianças do F1, Escola Projeto 21



Fonte: Escola Projeto 21 e a pesquisadora, 2016.

---

### Publicação 17:

Professoras! Hoje fui contar uma história do livro "Caçadas de Pedrinho", do Monteiro Lobato, para os terceiros anos. Os alunos já tinham lido o trecho que fui narrar e a novidade pra eles foi ter acesso à história de outra maneira... O processo de preparação para as contações que tenho feito na escola tem sido diferente... Eu costumava decorar os textos que ia apresentar com fidelidade, respeitando cada vírgula dos autores. Mas, eu estava habituada a memorizar poemas curtos ou textos de teatro. Agora, neste projeto, me deparei com narrativas longas, divididas em vários episódios. Na proposta de hoje eu tive que contar 3 capítulos! E eu nunca tinha experimentado falar (de cabeça) um texto tão comprido, com tão pouco tempo para me preparar... Sabem o que descobri? Que é possível contar! Basta narrar os fatos... Em textos grandes, como os dos livros do Monteiro Lobato, é importante selecionar os principais acontecimentos, ler diversas vezes, escrever os aspectos imprescindíveis pra facilitar a organização mental e... Encantar! Deu certo, meninas! O estilo e a linguagem do autor estavam lá. Saí da sala com a alma lavada pela intensa participação das crianças e cheia de pó de pirlimpimpim! (A pesquisadora).

#### Comentários:

1. Bem legal!! (P4).
2. Realmente foi maravilhoso... Muito obrigada, Maíra!! (P3).

Visualizações: 19

Curtidas: 8

Nessa publicação, relatei uma nova experiência. Expliquei a técnica de memorização

que usei, estimulando assim, que as professoras também contem mais histórias sem o livro em mãos. Talvez porque já conheciam a história por meio da leitura do original, as crianças participaram ativamente da minha contação, respondendo perguntas, fazendo interjeições, comentando partes do texto. Com isso, a contação se tornou muito mais viva, interativa, única.

Em meio ao processo de preparação para contar três capítulos de Lobato, tive um aprendizado ao perceber que, nos casos em que a leitura de um texto é feita inicialmente em sala pelas professoras (é fundamental que as crianças primeiramente tenham acesso à obra original), a contação de histórias pode ser feita posteriormente com a supressão de pequenos trechos, com o cuidado de que não seja descaracterizado o estilo do autor. Isso estimula as professoras a fazerem mais narrações memorizadas em sala de aula, (mas reforço: nessa maneira de contação, primeiramente o original deve ser lido pelos alunos para somente depois ser apresentada uma narração da mesma história a eles).

Figura 31 – Contação de capítulos de "Caçadas de Pedrinho"



Fonte: a pesquisadora, 2016.

---

### Publicação 18:

Professoras! Fiz um vídeo falando um trecho do conto "É para lá que eu vou", do livro "Onde estivestes de noite", da Clarice Lispector, que diz: "Palavras ao vento? Que importa, os ventos as trazem de novo e eu as possuo." Tão bom ouvir e contar histórias... (A pesquisadora).

#### Comentários:

1. *Emoticon* "carinha feliz" (P4).
2. Lindo!! (P5).
3. Doçura! (Assistente de professora).

4. Intensa e envolvente (Assistente de professora).
5. *Emoticon* “carinha feliz” (P8).

Visualizações: 17

Curtidas: 6

Nessa publicação postei um vídeo narrando um conto de Clarice Lispector (figura 32), com o intuito de encantar as professoras, por meio de outra linguagem (vídeo), com a contação de uma história. Esse vídeo foi feito de maneira simples, com a câmera de um celular, com o intuito de incentivar as docentes a contar cada vez mais histórias e a mostrar a elas que há maneiras diferentes e de diferentes linguagens, com o apoio da tecnologia, de encantar as pessoas, conforme o pensamento de (MASETTO in MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2005, p. 39) que diz que a linguagem audiovisual responde à sensibilidade das pessoas e “são dinâmicas, dirigem-se antes à afetividade do que à razão”.

Figura 32 – Contação de história gravada em vídeo



Fonte: a pesquisadora, 2016.

---

### Publicação 19:

Olá, meninas! Mais uma vez escrevo para contar como foi a finalização da leitura de “A chave do tamanho”, nosso livro do 5º ano. Eu confesso que eu já li este livro três vezes com outros quintos, mas não me senti tão motivada como na leitura deste ano.

Prova de que trocas de experiências como essas são importantes demais! Uma parte do livro intrigou e deu pano pra manga ainda durante a leitura compartilhada. Foi essa: “Emília ficou horrorizada. O Marquês de Rabicó, seu antigo esposo, estava transformado em canibal, comedor de gente! E teria feito com o pessoal do Sítio de Dona Benta o mesmo que o Manchinha fizera com a família do Major Apolinário, se não fosse a providencial ideia do Visconde de pô-los todos em cima da cômoda.

— Ah, Rabicó!, disse ela em tom trágico. O que você anda fazendo é o maior dos horrores, porque essas tais “minhocas em pé” não são minhocas e sim gente humana de proporções reduzidas. A humanidade inteira perdeu o tamanho.

Rabicó ficou desapontadíssimo. Mas como é que poderia ter adivinhado? Sempre fora um grande comedor de minhocas e de quanto verme encontrava. Apareceram aquelas minhocas novas, carnudinhas. Nada mais natural que as comesse também.

— Eu sei disso. Você não tem culpa...”

O caso criado na turma é sobre essa última fala da Emília que começa com “eu sei disso”. Os alunos levantaram que parece que a Emília está falando com o narrador e que isso é algo “especial” porque não havia acontecido antes. Uma aluna falou que, com o narrador não, mas a Emília já falou com o Lobato pedindo que ele acelere alguns capítulos ou vá mais devagar (esse é o conhecimento prévio que vocês deram pra eles chegarem assim tão astutos...). Outro aluno observou que não há possibilidade de Emília falar isso para o Rabicó, já que a última fala do Rabicó está muito afastada e “eu sei disso” não seria uma resposta para o porquinho. O caso ainda não foi solucionado, mas gerou aqueles momentos em que a gente conseguiu discutir a diferença entre autor, narrador e personagem. E também foi uma situação bem-sucedida – apesar da falta de conclusão – em que a gente pontua a importância da releitura e lembra da lição do Ítalo Calvino sobre clássicos: “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. No livro, Emília faz uma votação para que se decida se as pessoas ficariam com 3cm ou não. Os adultos votam pelo não. O narrador comenta que os adultos são tacanhos e presos às antigas ideias de mundo. Já as crianças querem ficar com aquele tamanho. O comentário do narrador é que eles são radicais e não têm medo do novo. O interessante é perceber como o Lobato cria uma visão de crianças livres e questionadoras em oposição com o mundo adultocêntrico, tão conservador. Pra mim, aquela expressão velhinha e manjada de que “as crianças são o futuro da nação” cabe bem no modo como ele caracteriza a infância. Com base nisso, sem saber do desfecho, questiono os meus alunos e peço que eles defendam sua ideia: ficar “tamanhudo” ou não? Para além das questões sobre a necessidade de explicação em textos desse tipo e do uso de conjunções e expressões que nos ajudam a deixar nossas ideias evidentes, para a minha surpresa, muitos pontuaram que ficar pequeno seria melhor, pois poderíamos construir um mundo novo, com valores diferentes e com mais criatividade. Preparamos também uma aula que será ministrada para os pequenos como encerramento do projeto. Nessa aula, os alunos falarão um pouco sobre o Monteiro Lobato, os livros que foram lidos até o 5º ano e algumas marcas da escrita lobatiana que aparecem em “A chave do tamanho”. Tudo isso foi pensado para ser apresentado por três/quatro alunos do quinto ano em cada sala. E tudo vai acontecer na sala de vídeo, pois os alunos precisam do projetor e eu preciso de uma filmagem da aula para trabalhar com questões decorrentes da oralidade. A aula está marcada para quarta-feira, dia 7 de setembro. Cada apresentação terá por volta de 10 minutos. O meu objetivo é trabalhar com questões decorrentes da oralidade. Mas também há intenção de criar uma oportunidade para que os alunos vejam como é o trabalho do professor. Entre as comprovações do estilo de Lobato está o uso do Fiuunnn, que os alunos colocaram como uma forma de indicar a grande viagem com o superpó. Outra comprovação está ligada às moralidades do discurso lobatiano, que tenta, embutido na fala de personagens, nos dar um ensinamento para a vida em sociedade. Os exemplos retirados pelos alunos do livro foram os seguintes:

1. “Para Dona Benta, o planeta é uma coisa só. O que acontece lá longe do outro lado do oceano atlântico, afeta a humanidade inteira.”
2. “Homens vestidos de mulher, mulheres vestidas de homem, este com calças muito curtas e aquele com mangas sobrando – um verdadeiro carnaval. A fúria com que a vergonha havia voltado deu razão a Emília. Vergonha é uma simples questão de tamanho.”

3. “Agora porém, temos de reformar as ideias tamanhudas, como, por exemplo, a “ideia de pinto, a ideia de leão e tantas outras. E quem não fizer assim está perdido.” Nosso próximo trabalho de leitura é com Contos de enganar a morte e Minha querida assombração. Fechar o ano com chave de ouro! E vocês? O que vão ler daqui pra frente? Beijo. (P7).

#### Comentários:

1. Muito bacana!!! (P4).
2. Que presente para todas nós esse relato! Obrigada pelo esforço em nos contar como é a sua proposta e como os alunos reagem aos desafios. Você se esmera tanto em dividir sua aula que é possível enxergar a curiosidade e as conquistas das crianças. Que bom que você está motivada com as nossas trocas. Eu estou radiante! Obrigada!!! (A pesquisadora).

Visualizações: 17

Curtidas: 3

Essa postagem foi feita novamente pela professora (P7) e relata o trabalho que ela conduziu com suas turmas de 5º ano e os desdobramentos iniciados pela contação de histórias em atividades de outros conteúdos. Além da bela atividade de interpretação da obra que a docente fomenta, chama a minha atenção de pesquisadora sua frase “prova de que trocas de experiências como essas são importantes demais!”, pois demonstra a efetividade da troca de informações desencadeada pelo grupo no *Facebook*.

#### **Publicação 20:**

Professoras queridas! Hoje teve apresentação teatral na escola sobre as histórias do Monteiro Lobato! Conversei com algumas crianças e elas estavam muito animadas por reconhecerem os personagens e a personalidade de cada um. Inclusive, depois, algumas salas receberam a visita da turma do Sítio para ouvirem mais histórias... Que delícia essa marmelada de banana, não? (A pesquisadora).

#### Comentários:

1. Foi delicioso, minha turma adorou! Ficamos com vontade de ver mais... (P5).
2. Adorei a Tia Anastácia... (Professora de matemática).

Visualizações: 17

Curtidas: 10

Essa publicação foi realizada por mim para mostrar a peça teatral (outra linguagem contemplada no projeto) sobre a obra de Monteiro Lobato apresentada na escola (figuras 33 e 34).

Figuras 33 e 34 – Fotos da Apresentação teatral do Sítio, Escola Projeto 21



Fonte: Escola Projeto 21 e a pesquisadora, 2016.

---

### Publicação 21:

O 4ºA e o 4ºB estão construindo o mapa do Sítio com a ajuda do dinamismo e das mãos mágicas da minha colega!!! Gratidão! Está ficando muito legal! (P4).

#### Comentários:

1. Proposta maravilhosa a partir da obra do Monteiro Lobato! Parabéns! São tantas áreas do conhecimento que se unem para que os alunos construam o mapa do Sítio... O envolvimento, o trabalho de equipe e o processo criativo ficam evidentes. Muito orgulho de vocês! (A pesquisadora).
2. Obrigada pelo apoio amoroso! E pelas fotos!!!! Vamos nessa!!!! (P9).

Visualizações: 18

Curtidas: 4

Essa postagem foi realizada pela professora (P4) onde ela conta que seus alunos estão fazendo um mapa do Sítio (figuras 35 e 36). Fica evidente o trabalho colaborativo entre as docentes, assim como a vontade de dar visibilidade ao que estão produzindo.

Figuras 35 e 36 – Trabalhos de crianças do 4º ano, Escola Projeto 21



Fonte: Escola Projeto 21 e a pesquisadora, 2016.

---

### Publicação 22:

Meninas! Hoje os alunos do 5º ano viraram professores e deram aulas sobre o Monteiro Lobato para todas as turmas do Fundamental I! Foi lindo ver as crianças superando medos, nervosismos e vergonhas para dividir conhecimentos com outras salas. Também foi gratificante perceber que se prepararam, ensaiaram e pesquisaram conteúdos. Que maravilha constatar que os novíssimos professores se apropriaram fortemente das narrativas, comentando trejeitos dos personagens, traçando paralelos com a história mundial e do Brasil e resgatando a biografia do Lobato. A postura dos alunos das outras turmas, interessados e questionadores, também foi emocionante! Meus parabéns à professora e a esse projeto tão rico da escola, que envolve a leitura de histórias! (A pesquisadora).

#### Comentários:

1. Adorei! Parabéns para todos do quinto ano!! (P4).
2. Também adorei!! Muito articulados e com propriedade do que estavam falando! Lindo de ver! (Professora de inglês).
3. Obrigada pela parceria de todas! (P7).

Visualizações: 19

Curtidas: 9

Essa publicação foi realizada por mim para compartilhar uma atividade dos alunos dos quintos anos que envolveu todas as outras turmas do EFI (figura 37) – as crianças deram aulas sobre a vida, a obra e fatos históricos envolvendo a narrativa de Monteiro Lobato. As próprias crianças estavam inseridas dentro de um processo de aprendizagem colaborativa.

Figura 37 – Trabalhos de crianças do 4º ano, Escola Projeto 21



Fonte: Escola Projeto 21 e a pesquisadora, 2016.

### Publicação 23:

A Mostra Monteiro Lobato começou! Que orgulho ver os trabalhos de todos os anos sendo apresentados para outras turmas, familiares dos alunos e comunidade escolar! E que fantástico ver tantas linguagens diferentes, nos trabalhos finais sobre os livros de Lobato, expostas juntas: textos, desenhos, pinturas, mapas, histórias em quadrinhos, vídeos, aulas! Está tudo muito lindo! Parabéns, professoras! Parabéns, criançada do Sítio!!! (A pesquisadora).

Visualizações: 19

Curtidas: 7

Nessa postagem relatei o início da Mostra Monteiro Lobato – exposição dos trabalhos dos alunos para os pais e a comunidade escolar (figuras 38 e 39). Essa Mostra retrata o resultado de atividades feitas a partir da integração entre áreas do conhecimento partindo de contações das obras do Monteiro Lobato. A visão complexa esteve presente em todo esse processo, impulsionando a reintegração do todo e a conexão dos saberes.

Figuras 38 e 39 – Trabalhos de crianças do F1, Escola Projeto 21





Fonte: Escola Projeto 21 e a pesquisadora, 2016.

### Publicação 24:

Professoras! Hoje fui contar a história "O moço que não queria morrer", de Ricardo Azevedo, para os quintos anos. Memorizei os trechos principais e instaurei um clima sombrio, tentando trazer para a turma o universo do autor. No início, as crianças acharam minha proposta bem engraçada! Bati (toc, toc, toc) bem forte na porta, fiz o som do vento e me cobri de preto como a "Morte". Mas em questão de segundos, a narrativa conquistou os ouvintes, a sala ficou em silêncio e os olhares se tornaram atentos e vibrantes. E, tenho certeza, todos ficaram pensando que "o tempo é um vento que leva tudo", como disse Azevedo. Obrigada pela oportunidade! (A pesquisadora).

#### Comentários:

1. *Emoticon* "carinha feliz" (P4).

Visualizações: 13

Curtidas: 5

Nessa publicação relatei a contação que fiz com o intuito de continuar incentivando a narração oral na escola, pois o projeto Monteiro Lobato já tinha terminado (figura 40). A partir daí novos textos começaram a ser lidos pelas turmas e eu quis continuar estimulando a formação prática para a contação de histórias.

Figura 40 – Contação de "O moço que não queria morrer"



Fonte: a pesquisadora, 2016.

---

**Publicação 25:**

Professoras! Hoje de manhã fui na turma do oitavo ano e contei "Felicidade clandestina", da Clarice Lispector. Foi uma honra! Obrigada! Viva o nosso amor pelos livros! (A pesquisadora).

**Comentários:**

1. Os alunos amaram... Parabéns pelo seu talento e pelo amor como conduz a arte milenar de contar histórias... Pura inspiração para todas nós. (P9).

Resposta: Obrigada pelo carinho. Lindas palavras, vindas de tão boa contadora e apreciadora de histórias. Te admiro muito! (A pesquisadora).

Visualizações: 14

Curtidas: 6

Essa publicação foi realizada por mim para compartilhar que fui contar um conto para o oitavo ano (figura 41) – turma letiva que nem fazia parte do projeto. O comentário da professora que me convidou (P9, docente também do 4º ano) foi muito valoroso.

Figura 41 – Contação de "Felicidade clandestina"



Fonte: a pesquisadora, 2016.

---

**Publicação 26:**

Olá! Hoje contei "Marcelo, marmelo, martelo", da Ruth Rocha, para os primeiros anos! Foi uma delícia! Que alunos concentrados e brilhantes vocês têm! Obrigada! Adorei deixar esse último sopro de encanto na escola, agora que estamos no finalzinho do ano e do projeto "Professores Contadores de Histórias"... Mas, pra sempre e sempre que quiserem, irei com prazer contar histórias pra vocês e suas turmas! Um beijo já cheio de saudades... (A pesquisadora).

**Comentários:**

1. Maíra, como sempre foi fantástico!! Muito, muito obrigada! (P1).

2. Adoramos!! As crianças ficaram encantadas com a surpresa, foi fantástico! (P5).

3. Foi incrível e envolvente... parabéns!! (Assistente da professora).

Visualizações: 16

Curtidas: 10

Essa postagem foi realizada por mim com o intuito de relatar que fui contar uma história para os primeiros anos (figuras 42 e 43). Houve comentários bastante positivos das duas professoras regentes do 1º ano (P1 e P5).

Figuras 42 e 43 – Contação de "Marcelo, marmelo, martelo"



Fonte: a pesquisadora, 2016.

---

### Publicação 27:

Queridas professoras contadoras de histórias! Compartilho com vocês, cheia de orgulho, um dos resultados do projeto: o vídeo que fizemos juntas! Espero que gostem... Um beijo no coração e obrigada! (A pesquisadora).

#### Comentários:

1. Que lindo, Maíra!!! Só me deu mais vontade de escrever o meu TCC. O trabalho de vocês foi lindo demais!!! Parabéns a todas!! (Assistente de professora).
2. Maravilhoso!!!! (Assistente de professora).
3. Fantástico! (P5).
4. Ficou lindinho! Adorei! (C1).
5. Parabéns. Ficou maravilhoso!!! (P3).
6. Que lindooooo! Parabéns!!! (Assistente de professora).
7. Muito legal!! Parabéns a todos. (P6).

Visualizações: 15

Curtidas: 7

Para terminar a pesquisa-ação, publiquei como encerramento do grupo fechado no *Facebook*, o REA que fizemos juntas (eu e as participantes do estudo, conforme figura 44), em um processo de aprendizagem colaborativa. O surpreendente foi o número de comentários, bastante favoráveis, de uma coordenadora, três professoras e três assistentes.

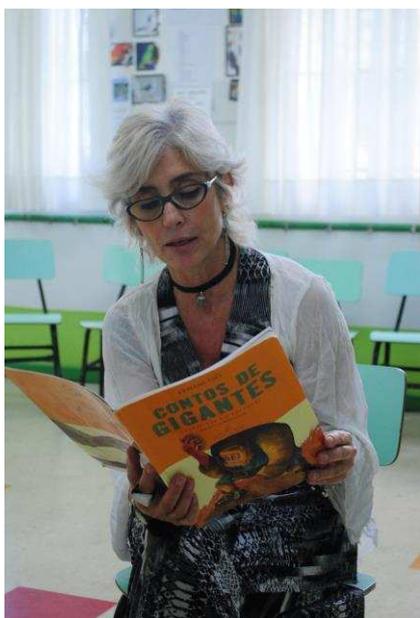
Figura 44 – Trecho do 2º REA “Professores Contadores de Histórias”



Fonte: a pesquisadora, 2016.

Além das publicações efetuadas no grupo fechado (já mostradas), as professoras participantes publicaram: dicas de cursos, de mostras em museus e de livros. A troca de conhecimentos no grupo foi nítida. Da mesma forma, as docentes aproveitaram os conteúdos e práticas abordados na formação presencial, assim como o conhecimento apresentado no REA e a minha presença na escola, para se lançarem, cada vez mais, em experimentações e tentativas de contar histórias (não só as de Monteiro Lobato, mas quaisquer outras) de formas cada vez mais ricas, como pode ser visto pelas figuras 45 a 57.

Figuras 45 a 48 – Professoras da Escola Projeto 21 contando histórias para alunos



Fonte: Escola Projeto 21 e a pesquisadora, 2016.

Figuras 49 a 53 – Professoras da Escola Projeto 21 contando histórias para alunos



Fonte: Escola Projeto 21 e a pesquisadora, 2016.

Figuras 54 a 57 – Professoras da Escola Projeto 21 contando histórias para alunos



Fonte: Escola Projeto 21 e a pesquisadora, 2016.

As docentes participantes da pesquisa se envolveram bastante com a temática de contação de histórias, fazendo convites recorrentes para que eu fosse às salas narrar para os alunos. Nos momentos em que eu fui – presencialmente – contar histórias de um livro que as turmas estavam conhecendo, seja do Monteiro Lobato ou de outros autores, o encantamento da turma foi visível. As professoras tiraram bastante proveito dessas ocasiões, questionando as crianças se havia diferença entre ler a obra ou ouvir a história por meio de um contador. Seguem mais registros de minhas intervenções (em eventos da escola, como o “Café Literário” e a “Tertúlia Musical”, e nas salas de aula) como contadora de histórias (figuras 58, 59, 60 e 61).

Figuras 58 a 61 – Contações da pesquisadora em eventos e aulas da escola



Fonte: Escola Projeto 21 e a pesquisadora, 2016.

### 5.1.6. Criação colaborativa de um novo REA

No final da terceira fase, a da realização das atividades previstas no ciclo da pesquisa-ação (depois da formação presencial, onde foi apresentado o primeiro REA e do acompanhamento de atividades na escola e no *Facebook*), um novo REA foi criado em equipe (por mim e pelas professoras e coordenadoras participantes) tendo como temática o trabalho de contação de histórias realizado na escola – tendo como subsídio o resultado de atividades feitas a partir da integração entre áreas do conhecimento partindo de contações, dentro do Projeto Monteiro Lobato.

O segundo REA (também em formato de vídeo documentário) foi igualmente chamado de “Professores Contadores de Histórias”, mas, no meio do vídeo, seu nome muda para “Professoras Encantadoras de Histórias”, ressaltando em como elas se transformaram em “narradoras encantadoras” durante o processo (figura 62).

O vídeo, elaborado coletivamente, é o produto final de um processo de seis meses de aprendizagem colaborativa e da interação e o compartilhamento de ideias entre as professoras participantes da pesquisa. Esse registro audiovisual da pesquisa-ação abarca o estudo desenvolvido na escola, incluindo o trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo do projeto Monteiro Lobato, bem como a mostra que aconteceu para pais e para a comunidade escolar; um trecho da apresentação teatral de uma história do Sítio do Picapau Amarelo; um ator, representando o personagem “Visconde de Sabugosa” contando histórias para alunos; minha participação contando histórias nas salas de aula; depoimentos de crianças que estudam na escola Projeto 21 e depoimentos de professoras e coordenadoras que participaram do projeto.

O REA foi criado a partir de discussões de ideias e propostas no grupo de professoras participantes da pesquisa. Depois de reunir o material – tudo o que foi filmado, fotografado, registrado e discutido –, compilei tudo o que foi decidido e concebi, roteirizei e dirigi, com orientação da professora Patricia Lupion Torres, o audiovisual. Como no primeiro, esse vídeo contou com captação de imagens e edição da Tujalê – Objetos Educacionais Digitais.

Os dois materiais abertos estão disponibilizados com acesso livre no *site* de vídeos da *Vimeo*, disponível na *internet*, no endereço eletrônico:

<https://vimeo.com/188841167>

Figura 62 – Trecho do 2º REA “Professores Contadores de Histórias”



Fonte: a pesquisadora, 2016.

Nesse REA há depoimentos de quatro crianças, alunas da escola (que aqui foram chamadas de “A” seguido de um número, para não serem identificadas), que seguem:

Pra mim contar história é quando uma pessoa conta pra outra um livro e ela tenta se imaginar sendo um personagem ou outro. É como entrar dentro do livro, mas imaginando. Pra mim, ouvir histórias é uma das melhores coisas do mundo. (A1).

Eu gosto de ouvir histórias porque a nossa imaginação fica maior, a gente interpreta os personagens, a gente imagina como é estar dentro do livro. (A2).

Eu gosto de história porque acho que é uma coisa que ajuda a gente a soltar a imaginação. (A3).

Contar histórias me deixa ansiosa, cheia de emoção, com vontade de quero mais. (A4).

Todas as crianças que participaram do vídeo foram unânimes em afirmar que a contação de histórias estimula a imaginação e que adoram quando esses momentos acontecem na escola.

O segundo REA, além de ser um registro importante do projeto e do processo de abertura das professoras a experienciar o novo, continuará atuando como um recurso de formação didática (assim como o primeiro REA), para as docentes participantes e para outras interessadas em obter conhecimentos sobre a contação de histórias, pois o REA está disponibilizado na *internet*.

## 5.2. ANÁLISE E RESULTADOS DO ESTUDO: QUESTIONÁRIO E ENTREVISTAS EM VÍDEO

Após o término do acompanhamento na escola, do Projeto Monteiro Lobato e da criação colaborativa do segundo REA, realizei dois tipos de avaliação a respeito do impacto da pesquisa na escola: questionário impresso (respondidos à mão ou via arquivo de *Word*), e entrevista gravada em vídeo, concedidos pelas professoras e coordenadoras participantes da pesquisa.

As respostas dos questionários assim como dos depoimentos gravados nas entrevistas foram nomeados pelas letras “D”, de diretora, “C”, de coordenadora, e “P”, de professora (seguida de números – a fim de preservar o anonimato das integrantes). As análises das respostas serão descritas a seguir.

### 5.2.1. Análise das respostas do questionário elaborado para a diretora

#### Formação leitora na Escola Projeto 21

Ao realizar o questionamento à diretora: “**Como é o trabalho que Projeto 21 faz usualmente em relação à formação leitora?**”, foi respondido que:

Regras existentes para todas as professoras, do Maternal ao 5º ano: ler todos os dias em sala de aula; criar no início do ano de um horário para ler histórias, com duas atividades diárias nesse período; deixar as crianças manipular livremente livros de uma caixa já pré-selecionada (para a escola é fundamental a criança fazer a “sua” leitura, seja em que nível for) e, depois, ouvir uma história contada pela professora; O trabalho feito com as professoras como formação e instrumentalização para as leituras em sala de aula sempre buscou chamar a atenção para algum aspecto a ser destacado no conto a ser lido: caracterização da personagem, mudança da ordem natural dos fatos, problema (conflito) vivido pela personagem, caracterização do ambiente, etc. Esse direcionamento sempre funcionou mais como uma exemplificação de aspectos que nem sempre estão tão evidentes numa narrativa e, por isso mesmo, escondem segredos sobre ela. O propósito é que as crianças se tornem mais atentas para a leitura, para algum aspecto que possa ser revelador. Interessa muito à escola que se faça uma leitura de imagens (aprender a ler imagens é fundamental!) e, para isso, uma vez na semana a leitura propõe o uso do data show como forma de levar as crianças a observar mais minuciosamente as ilustrações. Pode ser uma história já conhecida e ler em diferentes suportes torna mais rica a experiência de leitura. A leitura em sala de aula ganha novos contornos a partir do 2º semestre do 3º ano, quando os alunos fazem sua primeira leitura compartilhada. É feita a leitura de “Caçadas de Pedrinho”, de Lobato, que corresponde ao Projeto Monteiro Lobato. Explicação: logo no início do 2º semestre cada turma começa a leitura integral de um livro de Lobato: 1º - “Reinações”, 2º - “O Saci”, 3º - “Caçadas de Pedrinho”, 4º - “O Picapau Amarelo”, 5º - “A chave do tamanho”, 6º - “O Minotauro”. O objetivo é que ao final do 6º ano cada criança tenha lido pelo menos 6 livros desse autor (que não é tão lido independentemente da sala de aula, por ser considerado “difícil”). As leituras compartilhadas acontecem com a professora lendo

(leitora experiente dando voz e ritmo à narrativa) e trazem sempre um desafio para os alunos. Exemplo: Na obra “Minha querida assombração” (lida pelo 5º ano), o ponto de vista da narradora em 1ª pessoa permite um total engano aos demais personagens e aos leitores. Levar as crianças a perceber, depois identificar, e, em seguida, refletir sobre “como o livro é bem escrito” é papel da professora. A dinâmica das leituras compartilhadas segue até o 9º ano encerrando-se com a leitura e comparação entre contos de Guimarães Rosa e Mia Couto e, depois, de “Terra Sonâmbula”, também de Mia Couto. Na escola também fazemos a Maratona da Leitura para os alunos do Ensino Fundamental I. A ideia é colocar as crianças em uma experiência de leitura para que conheçam diferentes tipos de textos. As professoras acompanham o trabalho e orientam as leituras, empoderando as crianças em um papel de leitor ativo. Durante cerca de 2 horas é feita uma imersão na leitura, da seguinte forma: preparamos (escolhemos a dedo uma seleção de textos voltados para cada ano escolar) uma caixa com vários materiais para cada turma. Essa “caixa de leitura” é dividida por gêneros como poemas, narrativas, livros de imagens (histórias que têm ênfase no visual) e histórias em quadrinhos, piadas e adivinhas, informativos e curiosidades. Vários pequenos ambientes são preparados na sala, como se fosse um ateliê de aprendizagem: há um canto com almofadas, outro com tapete, outro com cadeiras e mesas. Uma tabela, com o nome de todos os alunos, é pregada na parede, no momento em que a Maratona começa. Todas as crianças têm que passar por todos os gêneros literários e vivenciar leituras compartilhadas e individuais. A cada texto lido, a criança opina sobre o que gostou e o que não gostou tanto. Com isso, as professoras conseguem reconhecer com mais precisão as leituras que mais atraíram cada criança, individualmente. Além do fomento à leitura, na Maratona há o intuito de estimular a percepção do silêncio, o foco, a descoberta e o autoconhecimento. Acreditamos que a Maratona de Leitura instiga os alunos não só a se formarem leitores, mas a serem propagadores da leitura, formadores da leitura. A escola tem que atuar num movimento de resistência, pois acreditamos que podemos conquistar os alunos para a leitura e temos visto que os resultados são aparentes. (D1).

A Projeto 21 é uma escola diferenciada no que diz respeito à formação leitora. Além de tudo o que já foi explicitado pela diretora (Projeto Monteiro Lobato, tipos diferentes de leitura – individual e compartilhada –, escolha cuidadosa de autores e obras, modo de trabalho para que aluno perceba a construção das narrativas, incentivo à leitura de diferentes gêneros literários, leitura da literatura em diferentes suportes, leitura e processo avaliativo de qualidade, entre outros fatores), há fatores que podem ser observados (de fora) e que também são igualmente louváveis.

A escola valoriza o espaço “biblioteca”, tem cuidado com os livros (preservação) e com a qualidade literária de seu acervo (conhecimento, pesquisa e seleção), escolhe para realizar o trabalho um corpo docente interessado em leitura (a partir do 5º ano as professoras regentes são graduadas em letras além de serem pedagogas) e forma constantemente seus professores para diversos temas, incluindo vários que se aproximam da literatura.

### **As contações de histórias na escola antes do projeto**

Na indagação “**Como se davam as contações de histórias na escola (e nas salas de aula) antes da intervenção do projeto?**” foi dada a seguinte contribuição da diretora:

O horário da biblioteca de sala sempre teve a preferência pela leitura e dois aspectos sempre pesaram aí: A leitura literária apresenta às crianças a linguagem literária, e isso sempre interessou muito à escola: vocabulário, construções linguísticas, figuras de linguagem. Mas as professoras se sentiam mais seguras lendo do que contando. Mais um adicional: não se percebiam cativando mais as crianças em função de uma contação sem livro. (D1).

Esse depoimento retrata que as professoras da escola se sentiam mais seguras lendo histórias e não narrando oralmente. A diretora afirma que as docentes “não se percebiam cativando mais as crianças em função de uma contação sem livro”, certamente porque depois da formação perceberam que ao contar uma história sem o livro em mãos podem ficar mais soltas e interagir com as crianças, o que proporciona a criação de vínculo com a docente. Além disso, contar uma história cria uma relação entre o narrador e o ouvinte e abre as portas para qualquer troca (de conhecimentos, de afetos, de informações).

### **Mudanças na prática de contar histórias**

A pergunta **“Depois da formação para a contação de histórias, da disponibilização do vídeo (REA) e do acompanhamento do projeto (no grupo fechado do *Facebook* e presencialmente – contando histórias e acompanhando o trabalho das professoras), feitos pela pesquisadora, houve alguma mudança na prática de contação de histórias das professoras da escola?”** norteou as seguintes conclusões:

As professoras passaram a se tornar mais seguras para contar histórias previamente preparadas e se utilizando de recursos (um leque, um cobertor, etc.). Para o Café Literário, que é um evento anual da escola com a presença de pais e convidados, várias professoras se inscreveram para fazer a contação de histórias. E isso foi uma grande vitória, pois se consideravam potentes, competentes e, de fato, fizeram isso muito bem. Isso foi uma repercussão concreta do processo vivido junto à Maíra. Os vínculos com a Maíra se estreitaram muito e com certa frequência ela passou a ser chamada às salas de aula para participar de narrações de histórias, algumas vezes protagonizada por ela mesma, outras pelas professoras. A certeza da disponibilidade da Maíra em termos de apoio, orientação e incentivo para a contação das professoras ajudou e vem ajudando muito na segurança das professoras para novas tentativas e desafios. Agradeço o trabalho que a pesquisadora fez com o grupo de professoras e que vem crescendo qualidade à prática da escola. (D1).

De acordo com o depoimento da diretora da escola, houve sim algumas mudanças na prática de contar histórias das professoras. É nítido perceber que as docentes se tornaram mais seguras para contar histórias, pois receberam orientação (formação presencial e acompanhamento na escola), apoio (acompanhamento na escola e no grupo do *Facebook*) e incentivo (durante todo o projeto). A diretora da escola utilizou o termo “previamente preparadas”, o que denota que as professoras perceberam a importância de estudar um texto e

prepará-lo para narrar oralmente. As docentes também passaram a participar do Café Literário, e se sentiram potentes e competentes (“isso foi uma repercussão concreta do processo vivido junto à Maíra”), fato que enaltece o bom resultado da formação. Finalmente, foi dito que o “trabalho acrescentou qualidade à prática docente”, o que demonstra a boa aceitação da estratégia adotada.

### **Formação de professores**

Ao levantar a questão **“A formação de professores, incluindo a exibição do REA, para a contação de histórias foi proveitosa? Por quê?”** puderam ser destacados diversos pontos pertinentes:

Acredito na formação contínua de professores como estratégia fundamental para a promoção de novos passos na direção de vários aspectos:

- Num primeiro momento, cria algum movimento, ainda que por vezes não muito claro, para a conscientização do profissional a respeito da necessidade de mudança, superação de obstáculos, crescimento, busca de mais conhecimento, especialização;
- No caso específico da formação de professores para a contação de histórias, o movimento de crescimento é no sentido de vencer as barreiras para se colocar diante de um público, conhecido ou novo, com a soltura e segurança suficientes para dar vida a uma narrativa e atrair a atenção e emoção de cada um;
- Como consequência de uma formação bem-sucedida, de uma maior facilidade para o enfrentamento do desafio que sempre é se colocar diante de um grupo, infantil ou adulto, emerge a necessidade de ampliação de repertório e mais cuidado com o conhecimento de cada peça a ser narrada, que nem sempre é a busca primeira de quem está à frente de uma turma de crianças na sala de aula.
- Tudo isso pôde ser observado no processo de trabalho da pesquisadora com o grupo de professoras pesquisado. Independentemente da ordem em que surgiram essas consequências, com idas e voltas, com retomadas e investidas cada vez mais seguras, notou-se grande avanço do grupo como um todo.
- Exemplo disso foi o fato de professoras, que se mostravam tímidas a princípio, se proporem a fazer a contação de histórias em situações não só de crianças em sala de aula, mas também se colocarem diante de um público adulto e, portanto, mais exigente em eventos e mostras para pais dos alunos. Isso reflete o conhecimento dos desafios, a superação dos entraves percebidos através da imagem de si mesma com o uso dos recursos específicos (REA) e a segurança necessária conquistada. (D1).

A formação presencial para a contação de história foi muito bem recebida pela escola e pela coordenação. A Projeto 21 já tem como hábito formar continuamente seu corpo docente, mas uma formação com a temática de contação de histórias, assim como a proposta de a escola participar de uma pesquisa-ação, ainda não tinham acontecido.

Fica nítido na resposta da diretora, que ainda que a escola valorize a literatura e fomenta um projeto literário com foco na obra de Monteiro Lobato, que a formação para a contação de histórias foi importante para a “conscientização do profissional a respeito da

necessidade de mudança, superação de obstáculos, crescimento, busca de mais conhecimento, especialização”.

Está claro também que mesmo em uma instituição onde a Arte, a cultura e a leitura são fortemente valorizadas, a prática de contar histórias pode ser estimulada, ensinada, melhorada. Assim como a formação leitora (inclusive do professor, com o contínuo acréscimo de repertório literário).

Segundo a diretora, a formação docente para a contação de história pode auxiliar professores a “vencer as barreiras para se colocar diante de um público, conhecido ou novo, com a soltura e segurança suficientes para dar vida a uma narrativa e atrair a atenção e emoção de cada um.”, Esse fator parece ser simples, mas não é. Muitos professores sentem constrangimento de falar em público até mesmo para seus alunos – muitas vezes crianças bem pequenas. Portanto, houve um “grande avanço do grupo como um todo” após a formação de professores.

### **Contação de histórias e alunos**

Ao indagar **“Qual impacto a contação de histórias causa nos alunos?”** à diretora, foi possível obter as contribuições:

A contação de histórias é ferramenta de encantamento não só de alunos, mas de qualquer pessoa. Contar uma história é tomar o outro pela mão e levá-lo pelos caminhos da imaginação à descoberta de novos esconderijos do prazer. (D1).

Para a diretora da escola, contar história é “tomar o outro pela mão” e leva os alunos por “caminhos da imaginação à descoberta” o que retoma o depoimento da professora Marta Morais da Costa (2015) no primeiro REA quando ela afirma que “contar histórias tem a ver com fazer parte da humanidade, nascer com a humanidade e ser uma prática de humanidade”.

Dentro dessa perspectiva, a contação de histórias ensina a viver, consigo mesmo e com a sociedade. É prática antiga que traz humanidade e incentiva a imaginação.

### **Grupo no *Facebook***

No sentido de identificar pontos favoráveis, foi perguntado: **“O grupo fechado chamado “Professores contadores de histórias”, criado no *Facebook*, e utilizado pelas participantes durante o período do projeto trouxe algum benefício? Qual?”** A partir do

questionamento, foi obtido o seguinte depoimento:

Não se pode dizer que o uso da ferramenta de compartilhamento para a aprendizagem de novos modos de pensar, agir e redirecionar sua produção profissional seja moeda corrente ainda hoje. O que se viu foi que abriu portas. Nem todas as professoras se soltaram para postar dúvidas, propostas, tentativas, buscas relativas ao trabalho através do compartilhamento pela via virtual. As pessoas já mais conectadas em outras redes e que operam melhor e de forma mais significativa aparelhos tecnológicos são as que melhor interagem também para o fim da contação de histórias. Algumas professoras se sentiram mais disponíveis para a postagem de dúvidas, apreciações. Outras nem tanto. Aos poucos foram vencendo, mas foi um movimento que exigiu sempre realimentação pela própria pesquisadora. Sem dúvida é uma missão da qual a escola não deu conta ainda integralmente e se coloca diante da necessidade de vitalizar a ferramenta como instrumento para a ampliação da aprendizagem – aprendizagem esta dos professores, na direção de um enriquecimento da aprendizagem dos alunos. (D1).

O relato da diretora afirma que há professoras (e isso é geral em toda a educação) que ainda têm receio, falta de intimidade e até resistência ao uso da tecnologia com fins educacionais, como podemos confirmar na frase “algumas professoras se sentiram mais disponíveis para a postagem de dúvidas, apreciações. Outras nem tanto. Aos poucos foram vencendo, mas foi um movimento que exigiu sempre realimentação pela própria pesquisadora”.

Foi dito ainda que “a escola não deu conta ainda integralmente e se coloca diante da necessidade de vitalizar a ferramenta como instrumento para a ampliação da aprendizagem – aprendizagem esta dos professores, na direção de um enriquecimento da aprendizagem dos alunos”. Fica nítido que existe a consciência a respeito da importância do bom uso de tecnologias educacionais na educação e o reconhecimento de que isso pode ser ampliado na escola.

### **Criação coletiva de um REA**

A questão “**Como foi participar da produção coletiva (com entrevistas e relatos no decorrer do projeto) de um novo REA?**” possibilitou chegar às seguintes contribuições:

Considero que a escola tem muito a agradecer à pesquisadora por ter desencadeado um movimento tão rico no interior do grupo de professoras e ter conseguido vencer as barreiras que se apresentaram. A participação da escola nesse projeto de pesquisa evidencia que nos cabe, como gestoras do trabalho coletivo, dar continuidade e vencer nossas próprias dificuldades. A tecnologia é ferramenta para a aprendizagem e para o compartilhamento desta gerando mais aprendizagem. (D1).

Mais uma vez a diretora reconhece a potencialidade do uso de qualidade de

tecnologias educacionais e do movimento gerado pela criação colaborativa do REA, se referindo inclusive que o aprendizado conquistado precisa continuar.

### **Contação de histórias e o aprendizado**

O questionamento **“Você acredita que a contação de histórias pode atuar como um recurso sensibilizador e potencializador do aprendizado? Por quê?”** oportunizou a seguinte contribuição:

Acredito já ter deixado bem clara a minha crença na força da contação de histórias para a abertura de novos caminhos do pensamento. Apenas como ilustração, quero apontar a coincidência de posições que o grupo de professores desta instituição vem observando em duas atividades distintas. De um lado a experimentação do uso dos recursos que fortalecem a disposição, facilidade e familiaridade com a contação de histórias, que se deu a partir do trabalho desenvolvido pela pesquisadora conosco. De outro lado, as aulas de neurociências a que parte dos professores vem assistindo, em que se evidencia o fortalecimento da atenção e memória do aluno através de enredos narrativos. As trilhas neurais se fortalecem e também se desenvolvem em novas trilhas a partir da memorização proporcionada pela narração de enredos, dando-lhe significação. Mais uma vez é a contação de história, a narratividade dando sentido à aprendizagem. (D1).

O depoimento da diretora da escola deixa claro que ela acredita na força da contação de histórias como elemento que “abre” novos caminhos do pensamento e que as narrativas dão “sentido à aprendizagem”. Isso corrobora com a premissa de que a Arte pode contribuir para a sensibilização e criatividade, pois “arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo.” (BARBOSA, 2005, p. 4).

#### **5.2.2. Análise das respostas do questionário elaborado para as coordenadoras**

##### **Formação de professores**

Com base na pergunta **“A formação de professores, incluindo a exibição do REA, para a contação de histórias foi proveitosa? Por quê?”** foi possível averiguar os seguintes aspectos:

Acredito que a formação de professores para a contação de histórias tenha sido proveitosa porque o aprimoramento profissional deve ser intenso e deve também contemplar diversas áreas, inclusive aquelas que já foram alvo de investimento pessoal e profissional. Outro motivo é de termos em um grupo de professores a heterogeneidade de caminhos, pensando em formação profissional; muitos, em sua

trajetória, não tiveram a oportunidade de se debruçar em estudos sobre a contação de histórias, nem o exercício. O espaço para a experimentação foi possibilitado durante esse projeto. (C1).

Pensar que professores devem estar sempre em formação já seria motivo suficiente para considerar esta experiência proveitosa. E pesou mais ainda o fato de esta oportunidade se dar dentro do nosso ambiente de trabalho, em horário já previsto por nós para essa formação e principalmente por termos a chance de ouvir histórias, o que não é tão comum na nossa vida de adulto. (C2)

Empoderar o professor, mostrar suas capacidades, oferecer direções, alternativas e qualidades e construir conhecimentos a respeito da contação de histórias fez parte dessa formação e, ao que parece, surtiu bons efeitos, como é possível verificar nos depoimentos das duas coordenadoras: “muitos (professores), em sua trajetória, não tiveram a oportunidade de se debruçar em estudos sobre a contação de histórias, nem o exercício. O espaço para a experimentação foi possibilitado durante esse projeto” (C1) e “principalmente por termos a chance de ouvir histórias, o que não é tão comum na nossa vida de adulto” (C2).

### **Contação de histórias e alunos**

Ao indagar **“Qual impacto a contação de histórias causa nos alunos?”** às duas coordenadoras participantes da pesquisa, foi possível levantar as contribuições:

Com a contação de histórias o aluno tem a oportunidade de se aproximar do texto literário “vivo”; o professor, leitor experiente, transporta seus alunos para o interior do texto com sua “interpretação” da história. O aluno também experimenta textos com enredos ricos, que talvez não pudesse acessar sozinho. (C1).

Expectativa, encantamento, questionamento, sentimento, desenvolvimento... (C2).

Ao perguntar sobre qual o impacto que a contação de histórias causa nos alunos, as coordenadoras foram unânimes ao afirmar que o impacto é positivo e ajuda o aluno a se desenvolver, pois a narração causa “expectativa, encantamento, questionamento, sentimento, desenvolvimento...” (C2), e que o docente “transporta seus alunos para o interior do texto com sua ‘interpretação’ da história” (C1), coincidindo com elementos bastante favoráveis já evidenciados nesta tese: que a contação é uma prática que propicia relação, troca, encantamento, sensibilidade, humanidade.

### **Grupo no Facebook**

A questão **“O grupo fechado chamado “Professores Contadores de Histórias”, criado no Facebook, e utilizado pelas participantes durante o período do projeto trouxe algum benefício? Qual?”** possibilitou chegar às seguintes contribuições:

O grupo fechado “Professores Contadores de Histórias” possibilitou a troca de experiências e o reconhecimento do trabalho de cada professora participante. (C1).

Ele serviu para que as participantes pudessem conhecer as experiências das demais professoras e nelas se inspirar e, principalmente, para que elas percebessem que registrar o seu trabalho pode ser uma atividade prazerosa. (C2).

As duas coordenadoras consideraram as trocas e interações propiciadas pelo grupo fechado no Facebook bastante produtivas, como podemos verificar na afirmação de que a rede possibilitou “a troca de experiências e o reconhecimento do trabalho de cada professora participante” (C1) e que, por meio do grupo, foi possível conhecer as “experiências das demais professoras e nelas se inspirar” (C2).

Ver seu trabalho ganhando visibilidade oferece muito estímulo, e foi o que houve com o destaque que as postagens deram aos relatos das docentes. Trocar experiências, saber o que seu colega faz, admirar o outro, aprender com quem está próximo, foram elementos propiciados pelo grupo.

Destaco também o comentário que explicita que o grupo criado foi bom para que as professoras “percebessem que registrar o seu trabalho pode ser uma atividade prazerosa” (C2), pois, para perda deles mesmos, muitos docentes ainda não têm o hábito de anotar seus planejamentos e planos de aula.

### **Criação coletiva de um REA**

O questionamento **“Como foi participar da produção coletiva (com entrevistas e relatos no decorrer do projeto) de um novo REA?”** oportunizou as seguintes contribuições das coordenadoras:

Minha participação na produção coletiva do REA foi limitada, pois não atuei com as crianças, mas sim com as professoras. No entanto, considero que pude contribuir também como formadora estruturando os projetos com as professoras, bem como dividindo (ou partilhando) meu ponto de vista com outras tantas pessoas por meio do REA. (C1).

Não tive uma participação direta na produção, mas estar presente em momentos de

discussão a respeito de um tema tão interessante é sempre uma oportunidade de aprendizagem. (C2).

A participação coletiva na criação de um novo REA teve um impacto favorável, pois as duas coordenadoras ficaram satisfeitas com o resultado. Uma delas afirmou que se sentiu bem ao compartilhar saberes já que pôde “contribuir também como formadora estruturando os projetos com as professoras, bem como dividindo (ou partilhando) meu ponto de vista com outras tantas pessoas por meio do REA” (C1).

A coordenadora C2 relata que aprender é importante e que achou positiva a elaboração de um novo REA, o que pode ser evidenciado quando ela diz que “estar presente em momentos de discussão a respeito de um tema tão interessante é sempre uma oportunidade de aprendizagem”.

Duas delas não se deram conta que a criação do REA estava acontecendo gradativamente, em um processo cocriativo de coaprendizagem e colaboração, onde todos foram somando saberes para se chegar ao resultado final. Isso é visível nas opiniões: “minha participação na produção coletiva do REA foi limitada” (C1) e “não tive uma participação direta na produção” (C2).

### **Contação de histórias e o aprendizado**

Com base na pergunta “**Você acredita que a contação de histórias pode atuar como um recurso sensibilizador e potencializador do aprendizado? Por quê?**” foi possível averiguar aspectos muito relevantes:

Sim, eu acredito que a contação de histórias pode atuar como recurso sensibilizador e potencializador do aprendizado porque liga a criança ao texto de maneira muito afetiva. (C1).

Sim, pois além de contribuir para o aumento de vocabulário, desenvolvimento da imaginação, conhecimento de clássicos da literatura nacional e internacional, destaco a oportunidade de a criança viver sentimentos, através das personagens, que não viveria no seu dia-a-dia. (C2).

Ao perguntar se acreditam que a contação de histórias pode atuar como um recurso sensibilizador e potencializador do aprendizado, as duas coordenadoras concordam a respeito da importância da narração na escola como agente estimulador da apreensão do saber, como pode ser reforçado nos depoimentos: “acredito que a contação de histórias pode atuar como recurso sensibilizador e potencializador do aprendizado porque liga a criança ao texto de maneira muito afetiva” (C1) e “além de contribuir para o aumento de vocabulário,

desenvolvimento da imaginação, conhecimento de clássicos da literatura nacional e internacional, destaco a oportunidade de a criança viver sentimentos, através das personagens” (C2).

Os depoimentos de ambas revelam fatores que são sabidos como sensibilizadores e potencializadores do aprendizado: a afetividade e os sentimentos, o que pode ser comprovado na afirmativa “sentir e viver a afetividade na educação, pela teoria da interdisciplinaridade, suscita que nosso eu adentre a sala de aula, inteiro, para desvelar, descobrir” (RANGHETTI. In: FAZENDA, 2001, p. 87).

### **5.2.3. Análise das respostas do questionário elaborado para as professoras**

#### **Formação de professores**

Ao questionar se **“A formação de professores para a contação de histórias foi proveitosa? Por quê?”** foi possível ter os seguintes depoimentos:

A formação para a contação de histórias foi muito proveitosa, sim. Possibilitou-me retomar elementos importantes da formação humana e da formação escolar que, com o tempo, foram sendo deixados de lado, como o encantamento, o contato com o fantástico e o maravilhoso, o ponto de vista do outro através da escuta de uma história. (P1).

Foi muito proveitosa para mim, pois consegui aprender novas técnicas e resgatar alguns conceitos que estavam adormecidos, ampliando assim a minha lida com este recurso (histórias) no meu dia a dia. (P2).

Foi proveitosa, pois consegui resgatar alguns conceitos que acabam sendo esquecidos com o tempo e que são de fundamental importância na contação de história. (P3).

A formação foi bastante proveitosa, com certeza. Primeiramente pelo prazer de ouvir histórias, poemas e versos. É sempre muito bom! Além disso, os encontros possibilitaram discussões internas sobre a obra de Monteiro Lobato, o que enriqueceu ainda mais o trabalho. (P4).

Com certeza! Foi um momento que nos proporcionou repensar a importância dos momentos de leitura de histórias diárias e de rever a nossa prática. (P5).

Foi muito importante, pois a contação de histórias é bastante utilizada no nosso dia a dia. (P6).

Para mim, foi proveitosa por conta de uma revisão da fundamentação teórica que abarca a formação de leitores. Acredito que o dinamismo – ao propor momentos de prática e teoria – foi muito rico. (P7).

Certamente, tivemos a oportunidade de aprofundar os conhecimentos a respeito do tema, durante os encontros com a (a pesquisadora), assim como vivenciar contações de histórias feitas por ela. (P8).

Sim. As trocas de experiência enriqueceram o aprendizado. (P9).

Quando as docentes foram questionadas se a formação de professores para a contação de histórias foi proveitosa, destacam-se respostas muito pertinentes como a formação humana, o encantamento, aprendizado de novas técnicas e formação leitora. Podemos verificar isso nos depoimentos: “possibilitou-me retomar elementos importantes da formação humana e da formação escolar que, com o tempo, foram sendo deixados de lado, como o encantamento, o contato com o fantástico e o maravilhoso” (P1); “consegui aprender novas técnicas e resgatar alguns conceitos que estavam adormecidos, ampliando assim a minha lida com este recurso (histórias) no meu dia a dia” (P2); “consegui resgatar alguns conceitos que acabam sendo esquecidos com o tempo e que são de fundamental importância na contação de história” (P3); “foi proveitosa por conta de uma revisão da fundamentação teórica que abarca a formação de leitores” (P7).

Um dos depoimentos chamou a atenção quando a docente relata que “foi um momento que nos proporcionou repensar a importância dos momentos de leitura de histórias diárias e de rever a nossa prática” (P5). Repensar a prática pedagógica, se questionar, verificar conceitos e práticas sempre é extremamente importante, pois o professor está em constante aprendizado e pode sempre se aperfeiçoar: “a formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação” (VEIGA, 2009, p.27).

### **REA na formação**

Na indagação **“A exibição do REA (vídeo) durante a formação de professores e a disponibilização dele para o grupo acarretou em alguma melhoria na prática de contar histórias (não só a memorizada, mas também a narração oral expressiva, com o livro em mãos)?”** sucederam-se as seguintes contribuições:

O vídeo acarretou em melhorias sim, ele foi parte da formação para a contação de histórias citado acima. (P1).

Com certeza, pois foi possível visualizar a diversidade de formas para contar as histórias para as crianças e observar suas reações. (P2).

Sim, através dos depoimentos pudemos perceber as várias opiniões e pontos de vistas sobre como narrar melhor histórias. (P3).

Gostei bastante de REA e com certeza entrar em contato com a utilização de diferentes recursos para a contação de história é sempre muito positivo. (P4).

Sim, e como citei acima foi um momento que nos levou a trocar experiências, de repensar e aprimorar as técnicas de ler histórias. (P5).

Trouxe maior segurança para a realização do trabalho em sala. (P6).

Sim. Acredito que foi um elemento que trouxe motivação e envolvimento. (P7).

Acredito que as novas experiências são sempre bem-vindas e de grande valia, pois sempre contribuem para a inovação ou aperfeiçoamento do trabalho realizado em sala. No caso em questão, passei a utilizar com mais frequência a história como um veículo instigante e disparador para trabalhar a abordagem de diferentes conteúdos. (P8).

O vídeo foi tocante e motivador para embarcarmos nessa aventura. (P9).

Ao perguntar sobre a exibição do REA (vídeo) durante a formação de professores e se a disponibilização dele no grupo do *Facebook* acarretou em alguma melhoria na prática de contar histórias, as professoras participantes da pesquisa concordam que sim ao afirmar que, a partir do vídeo “foi possível visualizar a diversidade de formas para contar as histórias para as crianças e observar suas reações” (P2); “foi um momento que nos levou a trocar experiências, de repensar e aprimorar as técnicas” (P5); “trouxe maior segurança para a realização do trabalho em sala” (P6); “foi um elemento que trouxe motivação e envolvimento” (P7).

Um dos relatos, o da Professora P8, enaltece que novas experiências “contribuem para a inovação ou aperfeiçoamento do trabalho realizado em sala. No caso em questão, passei a utilizar com mais frequência a história como um veículo instigante e disparador para trabalhar a abordagem de diferentes conteúdos”. Como um dos propósitos deste trabalho é a busca por uma prática inovadora e, como proposta, que o docente utilize a estratégia da contação de histórias em sala, essa resposta da professora elucidou a hipótese de que a narração oral pode ser um elemento de inovação, que colabora na abordagem de conteúdos curriculares.

### **Facilidades e dificuldades para contar histórias**

No sentido de identificar pontos favoráveis e possíveis obstáculos, foi perguntado **“Quais são as facilidades encontradas na contação de histórias em sala de aula? E quais as dificuldades?”**. A partir do questionamento, foram obtidos os seguintes depoimentos:

Como professoras, conhecemos muitas histórias e, por causa do contato direto com as crianças, sabemos que tipos de coisa os encantam, e isso com certeza é um facilitador na hora de se contar uma história. A dificuldade é encontrar tempo para planejar a contação, da forma como a (pesquisadora) fazia. O que consegui fazer

com muito mais frequência foi a leitura mais expressiva dos livros, fazendo vozes, gestos e criando momentos de suspense que eles adoravam. (P1).

Facilidades: o fácil engajamento das crianças, que demonstram encantamento e envolvimento quando há essa proposta. Dificuldades: é ter um olhar crítico na hora da escolha dos contos, pois precisamos ter claro qual será o objetivo deste momento. O professor precisa se preparar, não pode ser no improviso! (P2).

A facilidade em contar história na sala de aula é o envolvimento que os alunos apresentam. Crianças conseguem com facilidade entrar na história e acreditar nela sem sentirem-se intimidadas. Já a dificuldade é exatamente a falta de acreditar nelas, pois muitas vezes o adulto está tão preocupado com o objetivo final a alcançar (conteúdo a cumprir) e acaba esquecendo do encantamento que deve ter uma história e o preparo para contá-la. (P3).

A minha única dificuldade em relação à contação e leitura de histórias é manter a modulação da voz num tom audível em meio aos ruídos externos naturais de uma sala de aula que fica próxima ao pátio de recreio das demais turmas. Gosto demais de contar histórias, tanto lidas e contadas como inventadas! (P4).

Acredito que a facilidade em ler a história é ter o livro nas mãos, nos preocupamos em ler, colocar entonações, expressões faciais... Ao contar, que para mim é mais difícil, temos que saber toda a história e ainda entonar a voz, brincar com o corpo, interagir com o público... (P5).

Acredito que a contação de histórias facilita o encaminhamento que precisamos em sala. (P6).

A minha facilidade é ler propondo questionamentos acerca dos aspectos estruturais de uma narrativa e pensando em boas perguntas para fazer para os alunos. A minha dificuldade é tornar a contação de histórias mais diversificada, pois normalmente eu me oriento pelo texto, nunca de outra maneira. (P7).

As facilidades são muitas, pois as contações costumam ser recebidas com entusiasmo e curiosidade pelas crianças. As histórias as mantem atentas, encantadas pela narrativa e favorecem um profundo mergulho nas aventuras vividas pelos personagens. A prática favorece a participação das crianças durante a discussão sobre o enredo e o desenvolvimento das posturas de leitor. A dificuldade vivida foi se organizar para realizá-la de forma mais segura, utilizando a entonação adequada, mantendo as crianças atentas até o fim da história. (P8).

As histórias estão disponíveis em todos os meios para serem contadas (livros, *internet*, etc.). Basta boa vontade e dedicação para memorizar e encantar os alunos. (P9).

A respeito das facilidades encontradas na contação de histórias em sala de aula, as docentes afirmaram, na sua maioria, que “as crianças demonstram encantamento e envolvimento quando há essa proposta” (P2); “a prática favorece a participação das crianças durante a discussão sobre o enredo e o desenvolvimento das posturas de leitor” (P8). Além do efeito de encantamento produzido pela contação de histórias, já bastante comentado nesta tese, é interessante observar o comentário da docente P8 quando enaltece os benefícios da contação para o auxílio na formação leitora do aluno.

Já as dificuldades que as professoras relataram dizem respeito a “encontrar tempo para planejar a contação, da forma como a (pesquisadora) fazia. O que consegui fazer com muito mais frequência foi a leitura mais expressiva dos livros, fazendo vozes, gestos e criando momentos de suspense que eles adoravam” (P1); “ter um olhar crítico na hora da escolha dos contos, pois precisamos ter claro qual será o objetivo deste momento. O professor precisa se preparar, não pode ser no improviso!” (P2); “falta de acreditar nelas, pois muitas vezes o adulto está tão preocupado com o objetivo final a alcançar (conteúdo a cumprir) e acaba esquecendo do encantamento que deve ter uma história e o preparo para contá-la” (P3); “se organizar para realizá-la de forma mais segura, utilizando a entonação adequada, mantendo as crianças atentas até o fim da história” (P8).

Todas as dificuldades apontadas pelas docentes na hora de contar histórias foram trabalhadas e conceituadas por mim na formação (na teoria e na prática), o que deve ter inclusive demonstrado a existência dessas barreiras que poderiam ser transpostas: tempo e preparação no planejamento da contação, olhar crítico para a escolha do repertório, cuidados com entonação da voz e gestos. Mas as dificuldades existem e devem ser encaradas. Faz parte do dia-a-dia escolar do professor e do aluno. Faz parte da humanidade, assim como as histórias.

### **Contação de histórias e alunos**

A questão **“Qual impacto a contação de histórias causa nos alunos?”** possibilitou chegar às seguintes contribuições:

A contação faz com que a criança entre muito mais na história, se envolva com as vozes, os movimentos, e se aproxime muito mais dos personagens. O efeito da história na criança é potencializado quando é em forma de contação. (P1).

Nos meus alunos, é possível observar que mexe com suas emoções/sentimentos, criatividade/imaginação. É um momento em que eles conseguem “vivenciar” aspectos, que às vezes não é tão fácil ou possível ter no seu dia a dia. (P2).

É um momento muito importante, pois mexe com as emoções, sentimento, imaginação e criatividade. (P3).

Os alunos se encantam e viajam junto com a gente durante a contação. É uma delícia! (P4).

De admiração, encantamento, envolvimento, de poder visitar outras épocas e viajar na sua imaginação. (P5).

Facilita o entendimento das crianças em interagir e compartilhar com o que foi ou está sendo lido pela professora. (P6).

Acredito que há uma questão de desafio. A narrativa, para eles, torna-se um jogo com estratégias para se vencer. E passar por esse jogo requer sempre mais atenção, escuta, paciência... (P7).

As crianças conseguem ver no contador um personagem, o narrador que abre as portas para o mundo da fantasia, da imaginação que os leva com leveza e encantamento para dentro da história, de maneira intensa. (P8).

Os alunos sentem o impacto na memória (gravam uma história contada o ano todo) e motivam-se para querer saber mais (buscam o conhecimento). Ao serem encantados pelas histórias tornam-se pessoas melhores, pois aprendem também boas atitudes através da capacidade de se identificar com as narrativas. (P9).

Na questão sobre qual impacto a contação de histórias causa nos alunos, as docentes afirmaram que a repercussão é extremamente positiva (e já observada em outras manifestações das professoras) quando uma delas afirma que “é possível observar que mexe com suas emoções/sentimentos, criatividade/imaginação” (P2).

Quando refletimos a respeito do depoimento “o efeito da história na criança é potencializado quando é em forma de contação” (P1), podemos pensar na diferenciação do efeito que uma leitura faz no organismo/mente do aluno e no que a contação faz. O que a leitura provoca nas pessoas é muito profundo, como já discutido aqui (reflexão, autoconhecimento, relações, leitura de mundo, entre outros aspectos extremamente positivos). Mas o que a contação faz é potencializar esses efeitos: a questão de compartilhar o olhar e a energia com o contador faz do ouvinte “dono” daquela história, um coautor, o que também pode ser confirmado pelas respostas: “os alunos sentem o impacto na memória (gravam uma história contada o ano todo) e motivam-se para querer saber mais (buscam o conhecimento)” (P9).

### **Grupo no *Facebook***

O questionamento “**O grupo fechado chamado “Professores contadores de histórias”, criado no *Facebook*, e utilizado pelas professoras participantes durante o período do projeto trouxe algum benefício? Qual?**” oportunizou as seguintes contribuições dos professores:

Sim, trouxe vários benefícios. Pudemos ver o trabalho que estava sendo feito em outras turmas (que não ficaríamos sabendo se não fosse através da página do *Facebook*) e também nos deu ideias de coisas para fazermos nas nossas turmas. (P1).

A troca de informações e práticas foram muito enriquecedoras, pois consegui através

dos relatos ampliar minhas ideias de prática e assim enriquecer a minha atuação. (P2).

Para ser bem sincera acessei algumas vezes, mas não utilizei como deveria. (P3).

O grupo do *Facebook* possibilitou o compartilhamento de experiências e atividades, mas acho que foi pouco aproveitado, de um modo geral. Provavelmente porque temos por hábito fazer trocas constantes em situações informais, como no intervalo, por exemplo. Mas certamente foi muito bacana acompanhar o envolvimento de cada uma de nós neste processo. (P4).

Oportunizou para nós um momento de trocas de experiências, de como é importante o ler histórias em todas as idades e que é tão importante, porque leva a criança a refletir, a conhecer lugares diferentes, a entender um sentimento... (P5).

Foi bom para acompanhar o trabalho de outras professoras, o que na maioria das vezes não conseguimos, por não termos tempo de compartilhar tudo isso. (P6).

Para mim, o principal benefício foi ter contato com o que as outras estavam realizando em suas leituras. Pensar nessa sequência de ideias que vêm sendo construídas há anos é essencial para mim que trabalho com o último ano do Fundamental I. (P7).

Sim, a partir das trocas de experiências e comentários a respeito dos trabalhos realizados, fomos nos envolvendo mais com a proposta e nos encorajando a aperfeiçoar esta arte. (P8).

Foi ótimo. Despertou meu interesse pelas atividades propostas nas outras turmas e admiração pelo trabalho das minhas colegas. (P9).

No questionamento sobre o grupo fechado no *Facebook*, algumas professoras participantes disseram que foi favorável a criação dele, pois foi possível interagir, trocar, compartilhar, ganhar visibilidade – em uma comprovação por questões debatidas pelos autores aqui pesquisados, quando enaltecem o bom uso da tecnologia na escola. Sobre isso, as docentes afirmaram que puderam ver o trabalho que estava sendo feito em outras turmas e que não ficariam “sabendo se não fosse através da página do *Facebook* e também nos deu ideias de coisas para fazermos nas nossas turmas” (P1); “o principal benefício foi ter contato com o que as outras estavam realizando em suas leituras. Pensar nessa sequência de ideias que vêm sendo construídas há anos é essencial para mim que trabalho com o último ano do Fundamental I” (P7).

Entretanto, outras docentes relataram que não tiraram proveito da criação do grupo na rede, pois houve pouco acesso e oportunidade de utilização desperdiçada, de acordo com o relato da professora P3.

Há um depoimento que se contrapõe a ideia da construção formal de um espaço de interação e aprendizagem colaborativa que o bom uso de uma rede social na educação pode propiciar: “o grupo do *Facebook* possibilitou o compartilhamento de experiências e

atividades, mas acho que foi pouco aproveitado, de um modo geral. Provavelmente porque temos por hábito fazer trocas constantes em situações informais, como no intervalo, por exemplo.” (P4). Um espaço formal, criado para fins de compartilhamento, discussão e trocas, certamente incentiva o constante repensar na teoria e na prática docente.

### **Criação coletiva de um REA**

Com base na pergunta **“Como foi participar da produção coletiva (com entrevistas e relatos no decorrer do projeto) de um novo REA?”**, foi possível verificar os seguintes aspectos:

Não tenho muita dificuldade em falar em público, então acho que participar do REA não foi algo que fugiu muito da “zona de conforto” à qual estou acostumada (falar em público, dar opiniões, improvisar etc.). (P1).

Infelizmente não consegui participar, pois estava afônica no dia da gravação. (P2).

Infelizmente não consegui participar, pois me sinto intimidada ao falar perante câmeras. (P3).

Sempre gosto de participar e contribuir com o que posso. (P4).

Não pude contribuir muito neste item, porque não tenho intimidade com câmeras e não fui corajosa o suficiente para me envolver nesta atividade. Participar como telespectadora foi incrível, pude confirmar a importância do momento de histórias diárias na vida das crianças. (P5).

Foi um trabalho ótimo e proveitoso. A (a pesquisadora) nos mostrou diferentes formas de utilizar essa ferramenta tão importante. (P6).

Muito diferente. A pesquisa acadêmica é sempre tão envolta em instrumentos conservadores e com rigurosidade de formatação, achei surpreendente e inovador a proposta de um novo REA. (P7).

Participar da produção coletiva foi desafiador, oportunizou um bom aprendizado, e serviu como motivação a dar continuidade aos estudos nessa área. (P8).

Gostei de poder contribuir com a entrevista contando minhas experiências e no que eu acredito. (P9).

Ao perguntar sobre como foi participar da produção coletiva de um novo REA, algumas docentes foram muito receptivas, afirmando, por exemplo, que “foi um trabalho ótimo e proveitoso. A (pesquisadora) nos mostrou diferentes formas de utilizar essa ferramenta tão importante” (P6); “achei surpreendente e inovador a proposta de um novo REA” (P7); “participar da produção coletiva foi desafiador, oportunizou um bom aprendizado, e serviu como motivação a dar continuidade aos estudos nessa área” (P8).

Algumas professoras se sentiram desconfortáveis para participar de entrevistas gravadas em vídeo, o que não invalidou o trabalho delas na construção colaborativa do novo REA. Porém, na visão delas, esse fator foi determinante como caracterização de uma “não participação”, como pode ser visto nos relatos: “infelizmente não consegui participar, pois me sinto intimidada ao falar perante câmeras” (P3); “Não pude contribuir muito neste item, porque não tenho intimidade com câmeras e não fui corajosa o suficiente para me envolver nesta atividade. Participar como telespectadora foi incrível, pude confirmar a importância do momento de histórias diárias na vida das crianças” (P5).

A esse respeito, seria interessante que as docentes percebessem que dentro de um trabalho sob a visão da complexidade, realizado no projeto (e, acredito, no cotidiano escolar da Escola Projeto 21), há a compreensão e a certeza do saber multidimensional – relativo às incompletudes e incertezas (MORIN, 1998).

### **Mudanças na prática**

Ao questionar **“Houve alguma mudança na sua prática pedagógica depois da formação sobre contação de histórias e do acompanhamento/presença na escola – durante o semestre? Qual?”** foi possível ter os seguintes depoimentos:

Sim, comecei a ver a hora da história com outros olhos e procurei ser mais expressiva nas leituras. Inclusive percebi que as crianças me imitavam quando brincavam de ler para os colegas, fazendo caras e bocas, mexendo os braços e fazendo expressões faciais. (P1).

As técnicas que presenciei e as orientações dadas pela pesquisadora fizeram a diferença na minha prática, pois consegui aprimorar e ter um olhar mais sensível e cuidadoso para as contações. (P2).

Com a formação e acompanhamento, consegui reavaliar a forma na qual contava histórias dentro de sala, melhorando tal ação. (P3).

Passei a me interessar mais pelo trabalho das outras turmas, independentemente de não serem de crianças da mesma faixa etária que as da minha turma. (P4).

A cada dia estou mais atenta a minha postura de leitora de histórias para as crianças, mudando minhas expressões, com variações na entonação e tentando levar o ouvinte cada vez mais para dentro da história. (P5).

Reforçou a importância desse momento em sala para os alunos. (P6).

Com certeza. Depois de ver tanta gente se preocupando em criar sempre um ambiente para a contação de histórias, acredito que incorporei isso ao meu cotidiano na sala de aula. A luz, a posição dos alunos, onde eu vou ficar, se tem alguma outra coisa para fazer são questões que agora despontam na minha prática docente. (P7).

Sim. A contação passou a ser realizada com mais frequência, também com o objetivo de levar os alunos a refletir e fazer relações com os conteúdos trabalhados em sala. (P8).

Eu já pratico a contação de histórias. Senti o projeto como um reconhecimento do meu trabalho e como uma forma positiva de contagiar todo o grupo. (P9).

Nesse questionamento, que conversa com a problemática desta pesquisa “Como propor uma prática pedagógica diferenciada a partir de uma formação docente sobre contação de histórias, com a criação e o uso de REA e de uma rede social, para atender a uma visão de Complexidade?”, todas as professoras (com unanimidade) ressaltaram que houve melhorias positivas, como “comecei a ver a hora da história com outros olhos e procurei ser mais expressiva nas leituras” (P1); “as técnicas que presenciei e as orientações dadas pela pesquisadora fizeram a diferença na minha prática” (P2); “com a formação e acompanhamento, consegui reavaliar a forma na qual contava histórias dentro de sala, melhorando tal ação” (P3); “a contação passou a ser realizada com mais frequência, também com o objetivo de levar os alunos a refletir e fazer relações com os conteúdos trabalhados em sala” (P8); “senti o projeto como um reconhecimento do meu trabalho e como uma forma positiva de contagiar todo o grupo” (P9).

Esses depoimentos revelam que a estratégia de formação para a contação de histórias proposta foi realizada com efetividade, contribuindo para transformações e melhorias de qualidade nas práticas pedagógicas das docentes participantes da pesquisa.

### **Contação de histórias e o aprendizado**

Na indagação “**Você acredita que a contação de histórias pode atuar como um recurso sensibilizador e potencializador do aprendizado? Por quê?**” sucederam-se as seguintes contribuições:

Sim, eu acredito. A leitura diária de histórias já é um recurso sensibilizador e potencializador do aprendizado na medida em que estimula na criança algo que é deixado de lado em muitos momentos da vida escolar (e da vida familiar também, infelizmente): a inteligência emocional, que é a capacidade de uma pessoa de ter empatia, de se colocar no lugar do outro, de perceber as entrelinhas do outro sujeito. A contação de história estimula o desenvolvimento dessa inteligência de forma potencializada, visto que o efeito nas crianças é mais intenso que a simples leitura do livro. (P1).

Sim, pois como citei anteriormente, as crianças se identificam muito com as histórias e muitas vezes conseguimos alcançar um conceito pedagógico mais difícil, usando a história como mediadora ou até mesmo trabalhar um lado emocional, com mais facilidade. (P2).

Acredito que a contação de histórias não só acarreta uma afloração da imaginação, como leva ao aprendizado com maior facilidade. (P3).

A contação de história pode atuar sim como recurso potencializador da aprendizagem. De uma maneira geral, o ouvir histórias amplia a visão de mundo daquele que escuta e lê. Além disso, se houver planejamento e estudo adequado por parte do educador, ele saberá como e quando ressaltar determinadas partes da história que poderão servir como instrumentos tanto sensibilizadores como humanizadores da personalidade do ouvinte, no caso, dos alunos. O fundamental é que o contador ame ler e contar história, pois só é possível compartilhar aquilo que temos dentro de nós. Nesse sentido trabalhos como este, “Professores Contadores de Histórias”, são muito significativos para sensibilizar a professora para esta prática encantadora de trabalho. (P4).

Com certeza! Porque a contação de histórias é uma atividade que transmite conhecimentos e valores, sua atuação é decisiva na formação e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. A contação de histórias está ligada diretamente ao imaginário infantil. O uso dessa ferramenta incentiva não somente a imaginação, mas também o gosto e o hábito da leitura, a ampliação do vocabulário, da narrativa e de sua cultura. Proporciona o desenvolvimento do consciente e subconsciente infantil, a relação entre o mundo interno do indivíduo e com o mundo externo, resultando na formação de sua personalidade, seus valores e suas crenças. (P5).

Com certeza. É através desse tipo de leitura que estimulamos os nossos alunos a pensar, criar e produzir melhor para ajuda-los no processo de construção do seus conhecimentos. (P6).

Sim, porque só através da ficção é que podemos ver outros pontos de vista no mundo. As histórias nos dão a oportunidade de conhecer outros mundos e outras pessoas diferentes de nós mesmos. Esse contato – complexo, cuidadoso – com o estranho promove o aprendizado. (P7).

Sim, pois é um veículo que leva ao sentir, e este é fundamental no processo do aprender, a apreender o conhecimento. (P8).

Tenho certeza que sim. Histórias são luz.

“O mundo é escuro, e a luz é preciosa.

Aproxime-se, caro leitor.

Confie em mim.

Vou lhe contar uma história”.

Kate Di Camillo (autora de “A história de Despereaux”)

Contar uma história é um ato de cura, é a salvação do resgate do que é mais humano dentro do ser humano. Sensibiliza os alunos e potencializa qualquer conteúdo – curricular e da vida. (P9).

As professoras deram respostas muito elogiosas nesse questionamento, elucidando uma das questões que nortearam esta investigação: a da contação de histórias como um recurso sensibilizador e potencializador do aprendizado. E foram além. As docentes falaram sobre a empatia que a contação pode provocar nos ouvintes (P1), sobre a contação como mediadora do conhecimento (P2), sobre a contação como facilitadora do aprendizado (P3), sobre a contação como instrumento humanizador do ouvinte (P4), sobre a contação como auxiliadora da formação leitora e cultural dos alunos (P5).

#### 5.2.4. Análise da entrevista em vídeo para a diretora e uma coordenadora

Pra crianças e adultos, porque não são só as crianças que gostam de ouvir histórias. Qualquer pessoa fica encanta ao ouvir histórias. A leitura e a contação de histórias feita diariamente na escola são um alimento primordial e isso acontece em todas as turmas. A modulação da voz, a gestualidade da professora, a força da expressão da professora, vão alimentar esse encantamento com a criança. Quando a professora conta uma história, ela encanta. Contar uma história é também encantar com a história. E nessa medida, a criança vivendo o tal encantamento, ela descobre que também pode contar histórias. E ao contar as suas histórias ela busca desenvolver os mesmos mecanismos utilizados também pela professora. (D1).

Contar histórias, pra mim, é transportar a criança pra outro universo, o universo da literatura, do encantamento, da narrativa enredada... A criança experencia a história gradativa, a história contada e ela pode exercitar isso, num primeiro momento, ouvindo histórias. Porque a gente quer tornar todas as crianças também produtoras também de histórias. (C1).

A participação em vídeo da diretora e de uma das coordenadoras da escola foi muito produtiva. Ambas se mostraram muito satisfeitas com o resultado da pesquisa e com o potencial da contação de histórias na escola, inclusive enquanto elemento incentivador do aluno passar a também contar histórias, como podemos ver nos depoimentos: “quando a professora conta uma história, ela encanta. Contar uma história é também encantar com a história. E nessa medida, a criança vivendo o tal encantamento, ela descobre que também pode contar histórias” (D1); “contar histórias, pra mim, é transportar a criança pra outro universo, o universo da literatura [...] a gente quer tornar todas as crianças também produtoras também de histórias” (C1).

#### 5.2.5. Análise da entrevista em vídeo para as professoras

Pra mim, contar histórias, é transmitir, pra quem está ouvindo, um momento, de algum tempo, ou de uma situação que foi escrito naquele livro. Então, não é só ler o texto. Você tem que transmitir todo o contexto, toda a sensação que aquela história traz... (P1).

Ler histórias, contar, ouvir... é encanto, é encantamento. Tudo o que eu leio pra eles eu acho que eu vou me encantando junto, embora eu já conheça o texto... Eu vou me encantando junto, eu vou me surpreendendo junto... (P4).

Contar histórias é viajar num mundo que não está tão perto, tão próximo da gente, e quer a gente pode se aproximar. Ficar junto... Conhecer lugares diferentes, viajar por um mundo encantado. (P6).

As crianças demonstram pra gente que na contação de história, elas apreendem certas coisas que a gente talvez não dê importância. Sabe? Aí está o ganho: poder relativizar, poder questionar... (P7).

A contação de histórias amplia um mundo de ideia pra criança. E muitas vezes também, ela dissipa emoções por que... Comigo era assim, na infância. Eu vejo hoje

na sala de aula. A cada história contada eu vejo assim, o brilho dos olhos das crianças. (P8).

Eu via que quando eu contava uma história a respeito de determinado assunto que a gente estava estudando, seja nas disciplinas de história, ciências, física, química, seja o que for... Aquilo acendia a vontade de aprender dentro do aluno. (P9).

Nem todas as professoras participantes da pesquisa-ação, mesmo participando de todo o processo de discussão, interação, trocas de experiência, elaboração e construção coletiva do segundo REA, se sentiram confortáveis para dar entrevistas em vídeo, retomando a questão da importância de se conhecer e aprender a conviver bem com as incertezas, de acordo com o pensamento complexo, proposto por MORIN (2003).

Entretanto, todas as ações (incluindo as entrevistas dadas pelas docentes) culminaram para a constatação de que a contação de história é um elemento potente para sensibilizar o aluno a aprender. É uma estratégia que pode dar certo, como se comprovou, e deve ser amplamente explorada nas escolas, para a conquista de uma prática inovadora e motivadora da construção do conhecimento.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quando as pessoas voltaram a si, o narrador já tinha descido as escadas.*  
Machado de Assis

A pesquisa *Professores Contadores de Histórias: Formação para uma Docência Inovadora com a Criação e o Uso de Tecnologias Educacionais* pretendeu contribuir para o saber científico ao realizar um projeto de pesquisa-ação, junto a professoras do Ensino Fundamental I e três coordenadoras da Escola Projeto 21 (antiga escola Palmares), localizada em Curitiba, Paraná – previamente elencadas a participar do estudo.

Esta tese teve o intuito de verificar se foi possível realizar a hipótese de ser proposta, por meio de formação docente para a contação de histórias, uma prática pedagógica diferenciada – com a criação e o uso de REA (produzido no formato de um vídeo documentário) e de grupo fechado do *Facebook*, para atender a uma visão de Complexidade.

As necessidades e as expectativas das professoras participantes da pesquisa orientaram e desenharam as ações desta pesquisa. A intersubjetividade se manifestou desde a coleta de informações até a escrita da pesquisa, a partir dos princípios da pesquisa-ação voltada para a educação, endossados por Elliott (2010). A criação do primeiro REA, a formação docente presencial, o acompanhamento na escola e no grupo fechado do *Facebook*, a elaboração coletiva de um novo REA e os efeitos da contação de histórias na prática pedagógica docente foram descritos nesta pesquisa com base no discurso e na percepção dos sujeitos envolvidos, estabelecendo a coerência que se instala nessa tipologia de investigação.

Partindo de conceitos de que o paradigma inovador demanda práticas pedagógicas diferenciadas no ato de ensinar e de aprender, e que almeja um novo olhar para a prática pedagógica, esta investigação aconteceu. Todas as etapas da pesquisa-ação contemplaram a visão da complexidade, que exige professores que desejam atuar ancorados na inovação, guiados por valores éticos, autônomos, reflexivos, críticos e transformadores – e foi esse objetivo que configurou a temática de se propor uma estratégia para formar professores contadores de histórias.

O entendimento de que o paradigma da complexidade não aprisiona a emoção, o sentimento e a criatividade do ser humano e que as pessoas são multidimensionais – constituídas pelas extensões biológica, psíquica, social, afetiva e racional – e se relacionam constantemente com o todo, norteou esta tese.

Assim, uma das primeiras conclusões deste estudo é que, antes de tudo, para ser um professor inovador é preciso estar inteiro, disponível e aberto a sempre aprender, é preciso se

humanizar. É preciso se humanizar para ensinar, para construir coletivamente o conhecimento. E, para se humanizar é preciso se sensibilizar. Ou seja, ainda que não estivéssemos abordando na investigação as temáticas Arte e contação de histórias, já teríamos constatado que o processo de humanização precisa acontecer na escola. Entretanto, ao relacionar com a temática do estudo, podemos retomar a afirmação de Costa (2015) quando defende que “contar histórias tem a ver com fazer parte da humanidade, nascer com a humanidade e ser uma prática de humanidade”. Por isso, um dos muitos questionamentos feitos por esta tese já pôde ser respondido quando foi verificado que a contação de histórias pode ser considerada um elemento catalisador na busca por práticas pedagógicas inovadoras.

Outra indagação deste estudo é se a experiência da contação de histórias feita na escola pelas professoras pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem e contribuir para a construção de uma escola mais humana e afetiva. A troca de afetos está intrinsicamente presente nas contações de histórias e um dos fatores que ficou evidente na pesquisa é que o afeto também pode ser um elemento humanizador das relações, e que, conseqüentemente, enriquece a construção do saber, em um processo afetivo e efetivo do conhecimento. Moran (2008, p. 56) acredita que o afeto “dinamiza as interações, as trocas, a busca, os resultados. Facilita a comunicação, toca os participantes, promove a união. O clima afetivo prende totalmente, envolve plenamente, multiplica as potencialidades”.

A questão de uma possível potencialização de processo de ensino-aprendizagem foi elucidada pela conclusão de que um dos caminhos para ser um professor inovador é introduzir a Arte na sala de aula como ponto de partida para discutir conhecimentos. Para Morin (2002), o conhecimento deve considerar a complexidade, o todo – que é interdependente – e a visão transdisciplinar ultrapassa as ciências exatas e as humanas, inclusive a Arte, já que a “Arte se aprende para aguçar nossa sensibilidade e não necessariamente para sermos um artista” SELBACH (2010, p.19).

A proposta de trazer para a sala de aula uma cultura de contação de histórias pode ser um dos meios de fomentar a Arte na escola. A pesquisa *in loco* comprovou que a contação de histórias sensibiliza e encanta os alunos, além de abrir um canal de comunicação que propicia ao professor adentrar em conhecimentos e sensibilizar os estudantes para refletir e aprender com criticidade. A partir dessa conexão, quando a disponibilidade de escuta atenta criada pela obra contada se efetiva, o ensino de conteúdos curriculares torna-se mais fácil, pois o aluno se conecta com o docente e tem vontade de ter outros saberes e experiências, já que “a contação de história permite ao sujeito que conta e ao sujeito que ouve outras dimensões da realidade

que os cerca”, como defende Busatto (2006, p. 25). Contudo, é importante salientar que a Arte fala da vida e nela não existe somente afetividade, amorosidade, mas variados sentimentos e o ímpeto da destruição, pois o “único pensamento que vive é o que se mantém na temperatura de sua própria destruição” (MORIN, 2003, p. 39). Isso porque a destruição inquieta e faz refletir. Provoca para construir.

Além disso, uma das professoras participantes (P8) enaltece a contribuição da contação de histórias para a formação leitora dos alunos quando afirma que “as contações costumam ser recebidas com entusiasmo e curiosidade pelas crianças. As histórias as mantêm atentas, encantadas pela narrativa e favorecem um profundo mergulho nas aventuras vividas pelos personagens. A prática favorece a participação das crianças durante a discussão sobre o enredo e o desenvolvimento das posturas de leitor”. As histórias contadas em sala de aula ampliando a capacidade de abertura ao conhecimento, e colaboram para a formação leitora, como defende Abramovich: “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...” (1991, p.16). Nas contações de histórias, narrador e ouvinte estabelecem elos de afeto, trocas, comunicações e isso favorece o estabelecimento de vínculos para a melhoria dos processos de ensino-aprendizado.

Ouvir histórias contadas amplia o repertório cultural do aluno e auxilia no estabelecimento de relações entre o texto que está sendo ouvido e outros, possibilitando a condição para realizar, cada vez mais, leituras do mundo. Mas vai além. No ato de contar uma história, a plateia e o contador estabelecem uma relação – que pressupõe a troca (de comunicação, de olhares, de sorrisos, de energia) e essa relação, que às vezes pode durar só uns minutos, irá permanecer para sempre na memória emotiva do ouvinte e irá sensibilizá-lo para a vida, para o conhecimento. Por isso, Busatto (2006, p. 25) acredita que a “contação de história, ou narração oral de histórias, permite ao sujeito que conta e ao sujeito que ouve outras dimensões do seu ser e da realidade que o cerca.”. Quando o aluno escuta/vê um narrador contando uma história de outro país, por exemplo, entra em contato com aquele mundo, com aquela cultura, e passa a ter a experiência da empatia, das diferenças entre os povos, do respeito à diversidade.

Por meio de narrativas orais, o professor pode ampliar conteúdos de diversas áreas, de maneira sensível e divertida. Malba Tahan (1966) considera que “as narrativas de casos e contos podem ser aproveitadas em todas as atividades. Através dessas narrativas podem ser

ministradas aulas de Linguagem, Matemática, Educação Física, com o máximo de interesse e maior eficiência”. (p.142). Assim, a literatura (contada) se transforma em um instrumento rico, de grande potencial a ser explorado pelos professores e permite que os alunos deem valor à cultura e à Arte:

“É como ouvir uma história emocionante. Estudos de neuroimagem mostram que quando as pessoas ouvem alguém contando uma história assim, os cérebros dos ouvintes se tornam mais intimamente unidos ao do contador de história. Os padrões cerebrais do ouvinte ecoam os do contador de história com precisão, ainda que com um atraso de um ou dois segundos. Quanto maior a sobreposição de ligações neurais entre os dois cérebros, melhor é a compreensão da história pelo ouvinte. E os cérebros daqueles que têm a melhor compreensão – que estão totalmente focados e compreendem a maior parte do que estão ouvindo – fazem algo surpreendente: alguns padrões de atividades de seus cérebros antecipam os padrões do cérebro do contador da história por uns dois segundos. Os ingredientes de uma relação empática começam com um foco total compartilhado entre duas pessoas, o que leva a uma sincronia física inconsciente que, por sua vez, gera uma sensação agradável. Esse foco compartilhado com um professor prepara o cérebro de uma criança para as melhores condições de aprendizagem. Qualquer professor que tenha se esforçado para fazer uma turma prestar atenção sabe que, uma vez que todos se acalmam e se concentram, os alunos podem começar a compreender uma aula de história ou matemática”. (GOLEMAN, 2014, p.104)

A literatura apresentada aos alunos, por meio de narrações orais, promove uma aprendizagem que transcende os limites dos saberes convencionais e atinge o autoconhecimento e a compreensão da vida em todos os seus aspectos, auxiliando o aprendiz. Para Maturana (1978), quando juntamos várias linguagens como música, teatro, palavra e a partir disso e desenvolvemos uma ação, o aprendizado se torna mais sólido. A partir do uso de diferentes linguagens artísticas – fator que pode, com rigorosa elaboração, acontecer em uma contação de histórias que atrele o teatro (dramatização), a música e a literatura – é possível criar um novo espaço de ação/reflexão capaz de provocar emoções positivas que estimulam o aprendiz a querer se transformar.

Outro questionamento norteador desta investigação é se as discussões no grupo fechado do *Facebook*, assim como a criação de um novo REA, resultaram em um processo de interação das professoras participantes e aprendizagem colaborativa. Nesta pesquisa foi constatado que houve três grandes momentos que reuniram a aprendizagem colaborativa e a interação e o compartilhamento de ideias entre as professoras participantes. Primeiramente, durante a formação presencial e no acompanhamento do projeto na escola por seis meses; depois, na rede social *Facebook*, na qual as integrantes trocaram experiências, compartilharam conhecimentos, discutiram práticas; e, em um terceiro momento, na criação coletiva de um novo REA, ao final da investigação, que aconteceu com a interação e troca

constante entre as professoras, a partir da discussão de ideias, experiências e dúvidas (ainda que algumas docentes tenham apresentado resistência e dificuldade para gravar depoimentos no vídeo – sem se darem conta de que participaram mesmo assim, durante um semestre, de um processo de aprendizagem colaborativa). Sobre essa questão é importante frisar que nós, professores, sempre poderemos repensar nossas práticas, como ressalta Behrens (in MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2005, p. 142) quando afirma que “para nós, professores, essa mudança de atitude não é fácil. Estamos acostumados e sentimo-nos seguros com nosso papel tradicional de comunicar ou transmitir algo que conhecemos muito bem”.

Assim, a tecnologia educacional (em especial, o REA e o *Facebook*) foi um agente mobilizador para o envolvimento das docentes nesta pesquisa-ação. Sem a presença do REA e do grupo fechado no *Facebook* certamente esta pesquisa não teria alcançado tanta adesão das professoras participantes e não haveria uma totalidade de respostas favoráveis à contação de histórias na sala de aula. Foi notória a união do grupo de professoras na rede durante a pesquisa *in loco*.

A maioria das docentes relatou no grupo do *Facebook* as suas ações (em grande parte, o envolvimento das narrações orais em sala com atividades de outros conteúdos, ampliando o espaço de comunicação ente pares e fomentando a importância da contação de histórias como centro agregador das práticas). Houve debate, criação compartilhada, troca de experiências, intercâmbio de informações, possibilidade de diálogo, ganho de visibilidade do trabalho de cada uma das docentes, entre outros aspectos muito positivos.

Os relatos e postagens apresentados no *Facebook* demonstram que foi possível formar uma comunidade de aprendizagem na rede, a partir da criação de uma cultura de participação e da interação coletiva com foco na construção do saber. Entretanto, um ano após a realização do projeto na escola, no final de 2016, percebi que as discussões frequentes e o compartilhamento de conteúdos entre as professoras, ocasionado pelo grupo do *Facebook*, não foi tão presente, pois o foco agregador (a rede) do corpo docente se enfraqueceu. Sendo assim, acredito que é importante haver na escola um espaço de encontro (podendo ser virtual, mas, sobretudo de interação) no qual as professoras possam trocar experiências e dar visibilidade às suas ações, já que em um de seus depoimentos a diretora da escola deixa claro que acredita nos benefícios ocasionados pelas tecnologias educacionais, quando afirma que “a tecnologia é ferramenta para a aprendizagem e para o compartilhamento desta gerando mais aprendizagem”.

Essa configuração surgida na escola só vem demonstrar que a subjetividade presente

na Arte, na contação de histórias e incentivada nesta tese a fazer parte do cotidiano escolar também se manifesta quando o docente tem dúvida, medo, resistência, timidez. Se a proposta da estratégia de contação de histórias pretende sensibilizar, também os professores devem se questionar e se dar conta da existência de barreiras. O autoconhecimento leva sempre à melhoria da prática.

A experiência do uso de recursos tecnológicos na investigação (tanto a rede social quanto os REA) deixou claro que esta pesquisa, que tinha como foco norteador a prática da contação de histórias (ato milenar, realizado “ao vivo”, sem possibilidades de refação idêntica da ação, que prioriza o olhar próximo, o detalhe, a troca), não poderia chegar a conclusões tão elucidativas, pertinentes e homogêneas se não fosse o apoio das tecnologias (recursos modernos). Foi um desafio criar algo que é para propagar a narração oral em tempo real sendo defendido em um audiovisual (o vídeo, REA). Porém, algo que é ao vivo e efêmero foi capturado por meio da tecnologia, que possibilitou a multiplicação e a perenização das informações e das obras audiovisuais. A contação de histórias foi propagada, não só para as professoras do Ensino Fundamental I da Escola Projeto 21, mas para todas (os) as que assistiram ao primeiro REA. Foram mais de 4.000 visualizações e 160 compartilhamentos e o vídeo passou a ser exibido até mesmo em outras escolas. Nesse caso, o futuro deu perenidade à antiguidade.

Com isso, houve uma divulgação da necessidade e de um novo caminho possível para a sensibilização escolar, por meio da contação de histórias, que viajou extramuros. Inclusive, o primeiro REA “Professores Contadores de Histórias” foi convidado a ser exibido no “1º Encontro de Contadores de Histórias: O Brincante da Palavra”, no Centro de Arte Guido Viaro, em Curitiba. O segundo REA teve 3.600 visualizações e 78 compartilhamentos – isso até o registro desses números no estudo, pois os recursos são abertos, vivos e certamente ainda vão se espalhar para formar e tocar muitos docentes.

Como um dos últimos questionamentos que nortearam esta pesquisa, que primava em verificar se houve alguma transformação na prática pedagógica das professoras a partir da formação para a contação de histórias, foi concluído que houve a construção de uma cultura de contação de histórias nas aulas, nos eventos da escola. As professoras passaram a se arriscar mais, narrando textos para pais e comunidade escolar em eventos. Passaram a usar mais a contação e a leitura expressiva, de modo crescente, se preocupando com gestos, entonação vocal, expressões e repertórios, como afirma a docente P2: “as técnicas que presenciei e as orientações dadas pela pesquisadora fizeram a diferença na minha prática”.

Muitas professoras afirmaram que puderam rever suas práticas e que o estudo contribuiu para a inovação e aperfeiçoamento do trabalho realizado em sala.

A partir do estudo, foi criada uma comunidade aprendente: tanto de professores quanto de alunos. As docentes aproveitaram os conteúdos e práticas abordados na formação presencial, assim como o conhecimento presente no REA e as trocas no grupo do *Facebook*, para se lançarem, cada vez mais, em experimentações e tentativas de contar histórias (não só as de Monteiro Lobato, mas quaisquer outras) de formas cada vez mais ricas. A diretora da escola afirmou que “notou-se grande avanço do grupo como um todo” e que “isso foi uma repercussão concreta do processo vivido”, que “acrescentou qualidade à prática docente”, enaltecendo a qualidade da formação para a contação de histórias. Sendo assim, o problema que orientou a investigação “Como propor uma prática pedagógica diferenciada a partir de uma formação docente sobre contação de histórias, com a criação e o uso de REA e de uma rede social, para atender a uma visão de Complexidade?” foi amplamente respondido, com um projeto *in loco*, realizado por meio da pesquisa-ação das professoras, em um processo no qual todos os envolvidos corroboraram para se alcançar um objetivo comum.

É importante ressaltar que a gestão da escola sempre foi muito favorável e incentivadora ao acontecimento do projeto como um todo dentro da escola. A diretora da escola acredita no potencial da literatura e da contação de histórias. Assim, percebeu-se claramente que uma gestão que estimula a formação contínua e valoriza a formação leitora e a narração oral é responsável por um grupo coeso, interessado, que quer sempre aprender – modo como o grupo se articulou e se disponibilizou para o aprendizado da contação de histórias em sala.

Há várias repercussões que se deram após a finalização desta pesquisa-ação, mas que não deixam de ser consequência do que o projeto impulsionou na escola. Depois da conclusão da pesquisa *in loco* no final de 2015, fui convidada a dar aula no contra turno, para crianças da Educação Infantil e do 1º ano, contando histórias e propondo atividades a partir delas, nas já citadas práticas pedagógicas de “Era uma vez... uma história brincada!”. Além disso, a partir da experiência da formação para a contação de histórias para as professoras do Ensino Fundamental I (participantes do projeto) o projeto foi ampliado, pois a direção da escola pediu que uma formação sobre narrativas orais fosse dada às professoras da Educação Infantil. E eu, enquanto pesquisadora e contadora de histórias, continuo sendo bastante requisitada a ir às salas de aula contar histórias para encantar os alunos.

Um dos caminhos pelos quais esta pesquisa poderia continuar, até influenciando

temáticas de outras investigações é: “o aluno enquanto contador de sua própria história e a relação desse fator com o processo de ensino-aprendizagem”, “o teatro como uma nova estratégia mobilizadora de conteúdos curriculares encenados” e “as tecnologias educacionais (os REA) como facilitadoras da experiência com a Arte – a literatura, o teatro, a dança, a música e as artes visuais – na sala de aula e como essa prática pode auxiliar na conquista da aplicabilidade da transdisciplinaridade na escola”.

Os caminhos traçados por esta pesquisa foram ancorados em estratégias que pudessem apontar para uma inovação na prática docente. Portanto, tendo como base conceitual a visão de uma escola que se enraíze no potencial transformador da complexidade, o afeto, a sensibilidade e a humanidade podem ser os requisitos para a conquista de uma prática inovadora a partir do prazeroso caminho (tanto para professores quanto para alunos) da contação de histórias em sala de aula.

## 7. REFERÊNCIAS

*Arte significa não saber que o mundo já é, e fazer um.*

Rainer Maria Rilke

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1991.

ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AMIEL, T. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Lucca. **Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas políticas públicas**. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

AMONACHVILI, C. **A pedagogía cooperativa y la humanización del proceso pedagógico**. In: Perspectivas, v.19, n.4, 1989.

ARNT, R. M. Cenários transdisciplinares na formação inicial de professores. In: MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. **Formação de professores**. Elos da dimensão complexa e transdisciplinaridade. Goiânia: Ed. Da PUC de Goiás, Liber Livros Editora, 2012.

BARBOSA, A. M. **Arte/Educação contemporânea – consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. 3ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

BEHRENS, M. A.; MASETTO, M.; MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19ª ed. Petrópolis: Papirus, 2011.

BELLONI, M. L. **O que é Mídia-educação – Polêmicas do nosso Tempo**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOAVENTURA SANTOS, S. **Um discurso sobre as ciências**. 12 ed. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

BURNHAM, T. F.; Souza, F. K.; ARAUJO, M. M. S.; RICCIO, N. C. R. PEREIRA, S. A. C. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem: o Moodle como espaço multirreferencial de aprendizagem**. In: SILVA, Marco (Org.) Formação de professores para docência online. São Paulo: Loyola, 2012.

BUSATTO, C. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**.

Petrópolis: Vozes, 2006.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. 3. Ed. Ver. E ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAVALCANTI, C. C. **Formação do Leitor** – uma questão de jardinagem. Curitiba: Hum., 2016.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAPRA, F. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.

CASCUDO, L. da C. **Literatura oral no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2006.

COELHO, B. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1986.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: Teoria, análise e didática, 1. ed., São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, R. **O barco dos sonhos**. Curitiba: Editora Positivo, 2016.

COLOMER, T. **Andar entre livros**; a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSTA, M. M. da. **Mapa do Mundo**: crônicas sobre leitura. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sempre viva, a leitura**. Curitiba: Aymará, 2009.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil**. 2. ed, Curitiba: IESDE Brasil S.A.,2009.

\_\_\_\_\_. **Hoje se lê o espetáculo?** Lê, sim, senhor! Curitiba: Hum., 2016.

CUNHA, M. B. da; CAVALCANTI, C. R. de O. **Contação de histórias**. Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia. Brasília, DF: Briquet de Lemos/Livros, 2008.

DAY, C. **Desenvolvimento de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Lisboa: Porto Editora, 2001.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1976.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. Série Pesquisa.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. 6. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar

(Orgs.). 2. reimp. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

FERREIRA, J. L.; CORRÊA, B. R; e TORRES, P. L. **O uso pedagógico da rede social Facebook**. Colabor@, vol. 7, n 28 , 2012

Disponível em:

<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/199>

Acesso em janeiro de 2017.

FIALHO, N. N.; TORRES, P. L. Recursos e práticas educacionais abertas: a busca por uma cultura compartilhada. In: FERREIA, J. L. **Formação de professores: teoria e prática**. RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1986.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 9. ed. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FOX, M. Vivas, J. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-book, 1995.

GAMBOA, S. S. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALY, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Edufscar, 2003.

GASKELL, G. In: BAVER, M. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento clássico e contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 1998.

GOLEMAN, D. **Foco: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

HILU, L. **Metodologia de projeto com abordagem em design thinking: uma proposta metodológica de aprendizagem colaborativa**. Curitiba, 2016. 455f. Tese (Doutorado em Educação) – PUCPR, 2016.

HUNT. P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. 1.reimp. **Cómo planificar la investigación acción**. Barcelona: Laertes, 1992.

KENSKI, V. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 4ª Ed., 2008.

KIROUAC, G. Les émotions. Ins: RICHELLE, M. **Traité de Psychologie experimentale**. Paris, PUF, 1994.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

LA TORRE, S.; MORAES, M. C. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LAGO, A. **A festa no céu: um conto do nosso folclore**. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

LARROSSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha, 2002.

LEITE, C. **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Portugal, PORTO: CIEE-LIVPSIC, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J.C. “Ensinar e aprender, aprender e ensinar – O lugar da teoria e da prática em didática”. In: LIBÂNEO, J.C. & ALVES, N. (orgs.). **Temas de pedagogia – Diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. 9. Ed. São Paulo: Ática, 2011.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psicologia da educação, v. 20, p. 11-30, 2005.

MARIOTTI, H. **O pensamento complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Atlas, 2007.

MASETTO, M. T.; MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2005.

MASUDA, Y. **A sociedade da informação como sociedade pós-industrial**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1982. Copyright "©" 1980 by Institute for the Information Society – IIS, in English. Copyright "©" 1982 by Empresa Brasileira de Telecomunicações S/A - EMBRATEL, in Portuguese. Tradução do original inglês ‘The Information Society as Post-Industrial

Society' de Kival Chaves Weber e Angela Melim.

MATOS, G. A. & SORSY, I. **O ofício do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MATURANA, H. **Biology of language: epistemology of reality** (Magro, C., Trad.). Em: Magro, C.; Graciano, M. e N. Vaz (Ed.), 1978.

MATURANA, H. & VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Psy, 1995.

MEIRELES, C. **Ou Isto ou Aquilo**. Poesia Completa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2001.

MELLO, R. **Carvoeirinhos**. São Paulo, Cia das Letrinhas, 2009.

MENDONÇA, C. T. **De Monteiro Lobato a Pedro Bandeira, as adaptações dos clássicos no Brasil**. *Revista Trama* – Volume II, nº 21, 2015.

MIZUKAMI, M. G. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade e educação**. In: MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. de. *Formação de professores. Elos da dimensão complexa e transdisciplinaridade*. Goiânia: Ed. Da PUC de Goiás, Liber Livros Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes**. Complexidade, transdisciplinaridade e educação. *Novos fundamentos para iluminar. Novas práticas educacionais*. São Paulo: Antakarana- WHH- Willis Harman House, 2008.

MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. C. **Os sete saberes necessários à educação do presente**. Por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

MORAES, E.; RIBEIRO, A. & AMIEL, T. **Educação Aberta/Recursos Educacionais Abertos (REA): Um caderno para professores**. Campinas: Educação Aberta, 2011.

Disponível em:

<http://www.educacaoaberta.org>].

MORAES, F. **Contar histórias. A arte de brincar com as palavras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. *Revista Informática na Educação: Teoria & Prática (UFRGS)*, 2000, vol. 3, n. 1.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **Complexibilidade e transdisciplinariedade** – a forma da unidade e do ensino fundamental. 2 ed. Natal, Ed. da Universidade Federal de Natal, (2000).

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

\_\_\_\_\_. **O método 1: a natureza da natureza.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade.** Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1994.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Disponível em:

<http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>.

Acesso em setembro de 2016.

OXFORD, R. L. **Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: three communicative strands in the language classroom.** The Modern Language Journal, v. 81, n. 4., 1997.

PAGLIA, C. **O impacto do ensino da Arte (ou da falta dele) na percepção do mundo.** Forntira do pensamento, 2015.

Disponível em:

<http://www.fronteras.com/artigos/o-impacto-do-ensino-da-arte-ou-da-falta-dele-na-percepcao-do-mundo>.

Acesso em setembro de 2016.

PIMENTA, S. G. **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** São Paulo: Cortez, 1997.

PÉREZ-BUENDÍA, R. **Roteiros de leitura na escola – da biblioteca escolar à sala de aula.** Curitiba: Hum., 2016.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIBEIRO, O. C.; MORAES, M. C. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar: rompendo crenças, mitos e concepções.** Brasília: Liber Livro, 2014.

ROCHA, A. **Formação de mediadores de leitura – o sentido entre o texto e seu leitor.** Curitiba: Hum., 2016.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender.** Tradução de Edgar de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Almeida. Belo Horizonte, Interlivros de Minas Gerais, 1971.

\_\_\_\_\_. **Liberdade de aprender em nossa década.** Tradução José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras.** São Paulo: Campinas, Mercado de Letras, 1998.

- SANCHO, J. M.(org.). **Para uma Tecnologia Educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, Edméa; ALVES, Lynn. (org.). **Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais**. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2006.
- SEDAK, M. **Onde vivem os monstros**. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Cosac Naif, 2009.
- SISTO, Celso. **Leitura e oralidade: Contar histórias – da oficina à sinfonia**. 1992.
- SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo, Editora Perspectiva, 2006.
- STANISLAVSKI, C. **A construção da personagem**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1986.
- SANTOS, E. e SILVA, M. A pedagogia da transmissão e a sala de aula interativa. In: TORRES, P.L. (org.) **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir**. Curitiba, SENAR, 2007.
- TAHAN, M. **A arte de ler e contar histórias**. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.
- TORRES, P.L. “O eureka e o laboratório online de aprendizagem”. In: MATOS, E.L.M. & GOMES, P.V. (orgs.). **Uma experiência de virtualização universitária: o eureka da PUCPR**. Curitiba: Champagnat, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Laboratório Online de Aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação**. Tubarão: Unisul, 2004.
- TORRES, P. L. e MARRIOTT, R. C. V. A aprendizagem colaborativa no LOLA. In: Santos, E. e Alves, Lynn. **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.
- TORRES, P. L.; IRALA, A. E. Aprendizagem colaborativa. In: TORRES, P.L. (org.) **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir**. Curitiba, SENAR, 2007.
- TORRES, P. L.; HILÚ L.; BEHRENS; M. A.; MATOS, E. L. M.; MARRIOTT, R. de C. V.; SIQUEIRA, L. M.; TARRIT, Claude. **Recursos Educacionais Abertos e Redes Sociais: coaprendizagem e desenvolvimento profissional” COLEARN**. Open University, 2012. Disponível em:  
<http://oer.kmi.open.ac.uk/>  
 Acesso em setembro de 2016.
- TORRES, P.L. et al. “Construção coletiva do conhecimento: desafios da cocriação no paradigma da complexidade”. In: OKADA, A. (org.). **Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development**. Londres: Scholio Educational Research & Publishing, 2012.
- TRIVIÑOS, A. S.N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. A Pesquisa Qualitativa em educação. 3ª. Ed. São Paulo, Editora Atlas S/A, 1987.
- UNESCO/Commonwealth of learning **com colaboração da comunidade REA-Brasil**.

2011.

Disponível em:

<http://rea.net.br/site/o-que-e-rea/>

Acesso em setembro de 2016.

UNESCO/**The four pillars of learning.**

Disponível em:

<http://www.unesco.org/new/en/education/networks/global-networks/aspnet/about-us/strategy/the-four-pillars-of-learning/>

Acesso em setembro de 2016.

VEIGA, I.P.A. **A aventura de formar professores.** Campinas: Papirus, 2009.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1986.

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975

WEBER, M. A. L. Professores Contadores de Histórias. In: **Formação de professores: teoria e prática.** In FERREIRA, J, L. (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Teatro: da cena à sala.** Educere, 2015.

Disponível em:

<http://educere.bruc.com.br/anais/p1/trabalhos.html?q=Ma%C3%ADra+Am%C3%A9lia+Leite+Weber>

Acesso em setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Formação Continuada dos Professores em Utilização de Recursos Tecnológicos: o Projeto TV Multimídia e as implicações para a Prática Docente.** Dissertação, PUCPR, 2010.

Disponível em:

[http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1968](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1968)

Acesso em setembro de 2016.

WOOD, A. Wood, D. **A casa sonolenta.** São Paulo: Ática, 1999.

YUNES, E. **Professor Leitor – uma aprendizagem e seus prazeres.** Curitiba: Hum., 2016.

YUS, R. **Educação integral uma educação holística para o século XXI.** Porto Alegre: Artmed. 2002.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo.** Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura.** Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2007.

## 8. ANEXOS

*O que a memória ama fica eterno.*

Adélia Prado

### 8.1. MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA A DIRETORA

1. Qual o trabalho que a escola Projeto 21 faz usualmente em relação à formação leitora?
2. Como se davam as contações de histórias na escola (e nas salas de aula) antes da intervenção do projeto *Professores Contadores de Histórias: Formação para uma Docência Inovadora com a Criação e o Uso de Tecnologias Educacionais*?
3. Depois da formação para a contação de histórias, da disponibilização do vídeo (REA) e do acompanhamento do projeto (no grupo fechado do *Facebook* e presencialmente – contando histórias e acompanhando o trabalho das professoras), feitos pela pesquisadora, houve alguma mudança na prática de contação de histórias das professoras da escola?
4. A formação de professores, incluindo a exibição do REA, para a contação de histórias foi proveitosa? Por quê?
5. Qual impacto a contação de histórias causa nos alunos?
6. O grupo fechado chamado “Professores contadores de histórias”, criado no *Facebook*, e utilizado pelas participantes durante o período do projeto trouxe algum benefício? Qual?
7. Como foi participar da produção coletiva (com entrevistas e relatos no decorrer do projeto) de um novo REA?
8. Você acredita que a contação de histórias pode atuar como um recurso sensibilizador e potencializador do aprendizado? Por quê?

## 8.2. MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA AS COORDENADORAS

1. A formação de professores, incluindo a exibição do REA, para a contação de histórias foi proveitosa? Por quê?
2. Qual impacto a contação de histórias causa nos alunos?
3. O grupo fechado chamado “Professores contadores de histórias”, criado no *Facebook*, e utilizado pelas participantes durante o período do projeto trouxe algum benefício? Qual?
4. Como foi participar da produção coletiva (com entrevistas e relatos no decorrer do projeto) de um novo REA?
5. Você acredita que a contação de histórias pode atuar como um recurso sensibilizador e potencializador do aprendizado? Por quê?

### 8.3. MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS

1. A formação de professores para a contação de histórias foi proveitosa? Por quê?
2. A exibição do REA (vídeo) durante a formação de professores e a disponibilização dele para o grupo acarretou em alguma melhoria na prática de contar histórias (não só a memorizada, mas também a narração oral expressiva, com o livro em mãos)?
3. Quais são as facilidades encontradas na contação de histórias em sala de aula? E quais as dificuldades?
4. Qual impacto a contação de histórias causa nos alunos?
5. O grupo fechado chamado “Professores contadores de histórias”, criado no *Facebook*, e utilizado pelas professoras participantes durante o período do projeto trouxe algum benefício? Qual?
6. Como foi participar da produção coletiva (com entrevistas e relatos no decorrer do projeto) de um novo REA?
7. Houve alguma mudança na sua prática pedagógica depois da formação sobre contação de histórias, do acompanhamento/presença na escola – durante o semestre? Qual?
8. Você acredita que a contação de histórias pode atuar como um recurso sensibilizador e potencializador do aprendizado? Por quê?

#### 8.4. MODELO DE ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES DO VÍDEO (REA 2)

##### **Diretora, coordenadora, professoras e alunos**

1. O que é contar histórias?
2. Quais os benefícios da contação de histórias para a criança (você)?
3. Você acha que a literatura pode atuar como ponto de partida para a construção do conhecimento?
4. Você acha que a contação de histórias pode ser um recurso sensibilizador e potencializador do aprendizado?

## 8.5. CONTRATO DIDÁTICO DA FORMAÇÃO PRESENCIAL

*Professores Contadores de Histórias: Formação para uma Docência Inovadora com a Criação e o Uso de Tecnologias Educacionais*

Doutorado em Educação – PUC PR

Doutoranda: Máira Weber

Orientadora: Patrícia Lupion Torres

### **Pesquisa-ação de Doutorado na Escola Projeto 21**

#### **1ª etapa do projeto**

#### **Formação de professores – 3 encontros presenciais**

##### **1º encontro – 23/07/15 – 10h30 às 12h**

- Apresentação do projeto
- Apresentação do vídeo sobre contação de histórias (REA – Recurso Educacional Aberto) produzido para a formação de professores
- Atividades de contação de histórias e teatro – trabalho de corpo, de criação de gestos, de postura de narrador e uso adequado da voz (exercícios de articulação, projeção e aquecimento)
- Atividades de leitura de textos – trabalhando as intenções

##### **2º encontro – 24/07/15 – 13h30 às 15h**

- As múltiplas linguagens na sala de aula
- A contação de histórias e possíveis abordagens de conteúdos curriculares
- Contação de histórias – ampliação e desdobramentos para novas atividades de diferentes linguagens
- Atividades de contação de histórias

##### **3º encontro – 05/08/15 – 18h30 às 20h**

- Atividade sobre as relações de possíveis conteúdos com trechos das obras de Monteiro Lobato

- Tecnologias educacionais (blogs, redes sociais e a educação)
- Recursos Educacionais Abertos – mediação, uso e criação coletiva
- Aprendizagem por metodologia de projetos e criação de portfólios

### **2ª etapa do projeto**

- Criação de um grupo (professores envolvidos) em rede social para debates, troca de ideias e para compartilhar informações entre os professores sobre o projeto
- Registro da aplicação do projeto nas salas de aula (vídeos, fotos e áudios das turmas)

### **3ª etapa do projeto**

- Construção de um novo REA em conjunto com as professoras participantes da pesquisa-ação (produto final)
- Depoimentos/entrevistas com as professoras participantes

## 8.6. AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Eu, **Yara Amaral**, abaixo assinado, responsável pela **Escola Projeto 21**, autorizo a realização do estudo *Professores Contadores de Histórias: Formação para uma Docência Inovadora com a Criação e o Uso de Tecnologias Educacionais*, a ser conduzido pela pesquisadora abaixo relacionada. Fui informada pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo do responsável institucional

PESQUISADORA:

Maíra Amélia Leite Weber

\_\_\_\_\_

## 8.7. TERMOS DE CONSENTIMENTO

<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>
---

Você está sendo convidada como voluntária a participar do estudo *Professores Contadores de Histórias: Formação para uma Docência Inovadora com a Criação e o Uso de Tecnologias Educacionais*, que tem como objetivo contribuir com o saber científico ao fazer a reflexão e a análise da prática pedagógica de professores a partir de uma formação docente presencial, ancorada pelo Paradigma da Complexidade, sobre a temática “Professores Contadores de Histórias” e de um REA (Recurso Educacional Aberto) que será produzido primeiramente pela pesquisadora e outro, ao final do projeto, coletivamente – com o formato de um vídeo documentário. Acredito que a pesquisa seja importante porque pretende verificar se a contação de histórias em sala de aula, enquanto estratégia sensibilizadora, pode atuar como recurso potencializador do processo de ensino-aprendizagem a partir da leitura e da Arte, além de favorecer o vínculo entre professor e aluno.

### **PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO**

O estudo será feito na **Escola Projeto 21** (Rua Hugo Kinzelmann, 383, Campina do Siqueira, Curitiba - PR), durante 1 semestre letivo.

Farei parte no referido estudo: participando de uma formação docente (3 encontros presenciais de 1 hora e meia cada) para a contação de histórias, que contará com a exibição e disponibilização de um REA; participando de um grupo fechado em uma rede social com a finalidade de ter um espaço de diálogo e troca de informações sobre as práticas feitas; participando de uma produção coletiva de outro REA; e, ao final de um semestre letivo, participando da pesquisa respondendo um questionário sobre o estudo realizado.

### **RISCOS E BENEFÍCIOS**

Fui informada de que, posso esperar alguns benefícios da pesquisa a se realizar, tais como: a formação para a contação de histórias, fato que certamente ampliará o repertório didático das professoras participantes; o aprendizado de participar da elaboração de um REA e a participação no ambiente fechado em uma rede social, que propiciará diálogo e troca de informação entre as professoras.

Porém, é possível que aconteçam alguns desconfortos ou riscos, como por exemplo: constrangimento ao ser observada contando histórias na formação; por não querer me expor escrevendo relatos no grupo da rede social; por não me sentir à vontade para participar do vídeo (REA); por não saber responder a uma questão no questionário final. Os riscos especificados acima serão minimizados com algumas medidas, tais como: você terá a liberdade de recusar a participação na pesquisa; durante a formação, você só contará histórias se tiver o desejo de tal e será lembrada que histórias são contadas na escola diariamente, quando as professoras leem expressivamente livros para os alunos; na produção do vídeo (REA), você só será filmada se permitir; nos questionários não terão perguntas sobre a escola e as respostas serão codificadas, com o seu nome e os nomes de todas as participantes, preservados.

## **SIGILO E PRIVACIDADE**

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. A pesquisadora se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

## **AUTONOMIA**

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

## **RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO**

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, haverá ressarcimento dos valores gastos na forma seguinte: mediante depósito em conta corrente.

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizada, conforme determina a lei.

## **CONTATO**

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é: **Maíra Amélia Leite Weber**, vinculada à **PUCPR** nessa pesquisa, e com ela poderei manter contato pelos telefones.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2292 entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail [nep@pucpr.br](mailto:nep@pucpr.br).

## **DECLARAÇÃO**

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por

minha participação.

<b>Dados do participante da pesquisa</b>	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

### **USO DE IMAGEM**

Autorizo o uso de minha imagem e áudio para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito ao vídeo a ser elaborado (REA), que será exibido pela escola Projeto 21 em seu site e rede social e pela pesquisadora (com fins educacionais e relacionados à pesquisa).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada como voluntária a participar do estudo *Professores Contadores de Histórias: Formação para uma Docência Inovadora com a Criação e o Uso de Tecnologias Educacionais*, que tem como objetivo contribuir com o saber científico ao fazer a reflexão e a análise da prática pedagógica de professores a partir de uma formação docente presencial, ancorada pelo Paradigma da Complexidade, sobre a temática “Professores Contadores de Histórias” e de um REA (Recurso Educacional Aberto) que será produzido primeiramente pela pesquisadora e outro, ao final do projeto, coletivamente – com o formato de um vídeo documentário. Acredito que a pesquisa seja importante porque pretende verificar se a contação de histórias em sala de aula, enquanto estratégia sensibilizadora, pode atuar como recurso potencializador do processo de ensino-aprendizagem a partir da leitura e da Arte, além de favorecer o vínculo entre professor e aluno.

### **PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO**

O estudo será feito na **Escola Projeto 21** (Rua Hugo Kinzelmann, 383, Campina do Siqueira, Curitiba - PR), durante 1 semestre letivo.

Farei parte no referido estudo: participando de uma formação docente (3 encontros presenciais de 1 hora e meia cada) para a contação de histórias, que contará com a exibição e disponibilização de um REA; participando do acompanhamento da pesquisadora na escola, durante o semestre, com momentos de contação de histórias feitos pela pesquisadora, assim como pela escrita de relatos de atividades envolvendo a temática do projeto; participando de um grupo fechado em uma rede social com a finalidade de ter um espaço de diálogo e troca de informações sobre as práticas feitas; participando de uma produção coletiva de outro REA; e, ao final de um semestre letivo, participando da pesquisa respondendo um questionário sobre o estudo realizado.

### **RISCOS E BENEFÍCIOS**

Fui informada de que, posso esperar alguns benefícios da pesquisa a se realizar, tais como: a formação para a contação de histórias, fato que certamente ampliará o repertório didático das professoras participantes; o aprendizado de participar da elaboração de um REA e a participação no ambiente fechado em uma rede social, que propiciará diálogo e troca de informação entre as professoras.

Porém, é possível que aconteçam alguns desconfortos ou riscos, como por exemplo: constrangimento ao ser observada contando histórias na formação ou em sala de aula; por não querer me expor escrevendo relatos no grupo da rede social; por não querer me expor à pesquisadora quando eu estiver trabalhando em sala de aula – durante o acompanhamento da mesma; por não me sentir à vontade para participar do vídeo (REA); por não saber responder a uma questão no questionário final. Os riscos especificados acima serão minimizados com algumas medidas, tais como: você terá a liberdade de recusar a participação na pesquisa; durante a formação, você só contará histórias se tiver o desejo de tal e será lembrada que você já conta histórias diariamente, ao ler expressivamente livros para os alunos; durante o acompanhamento do projeto, a pesquisadora só entrará em sala se houver o seu aceite; a pesquisadora só contará histórias em sala se você permitir; no grupo da rede social, você só contará seus relatos se quiser; na produção do vídeo (REA), você só será filmada se permitir; nos questionários não terão perguntas sobre a escola e as respostas serão codificadas, com o seu nome e os nomes de todas as participantes, preservados.

## **SIGILO E PRIVACIDADE**

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. A pesquisadora se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

## **AUTONOMIA**

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

## **RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO**

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, haverá ressarcimento dos valores gastos na forma seguinte: mediante depósito em conta corrente.

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizada, conforme determina a lei.

## **CONTATO**

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é: **Maíra Amélia Leite Weber**, vinculada à **PUCPR** nessa pesquisa, e com ela poderei manter contato pelos telefones.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2292 entre segunda e sexta-feira das 08h00 as 17h30 ou pelo e-mail [nep@pucpr.br](mailto:nep@pucpr.br).

## **DECLARAÇÃO**

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

<b>Dados do participante da pesquisa</b>	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

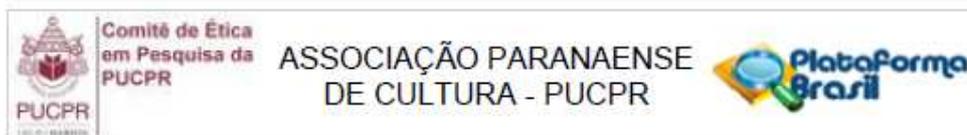
### **USO DE IMAGEM**

Autorizo o uso de minha imagem e áudio para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito ao vídeo a ser elaborado (REA), que será exibido pela escola Projeto 21 em seu site e rede social e pela pesquisadora (com fins educacionais e relacionados à pesquisa).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

## 8.8. PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PROFESSORES CONTADORES DE HISTÓRIAS - REA E FORMAÇÃO PARA UMA DOCÊNCIA INOVADORA: A ARTE COMO RECURSO SENSIBILIZADOR E POTENCIALIZADOR DO APRENDIZADO

**Pesquisador:** Maira Amélia Leite Weber

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 51242015.4.0000.0020

**Instituição Proponente:** Pontifícia Universidade Católica do Paraná

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.348.831

#### Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "Professores Contadores de Histórias – REA e Formação para uma Docência Inovadora: a Arte como Recurso Sensibilizador e Potencializador do Aprendizado" pretende contribuir com o saber científico ao fazer a reflexão e a análise da prática pedagógica de professores – previamente elencados a participar da pesquisa – a partir de uma formação docente presencial, ancorada pelo Paradigma da Complexidade, sobre a

temática "Professores Contadores de Histórias" e de um REA (recurso educacional aberto, que será produzido no formato de um documentário). A pesquisa ainda tem o intuito de verificar se a contação de histórias em sala de aula, enquanto proposta metodológica sensibilizadora, pode atuar como recurso potencializador do processo de ensino-aprendizagem a partir da leitura e da Arte, além de favorecer o vínculo entre professor e aluno.

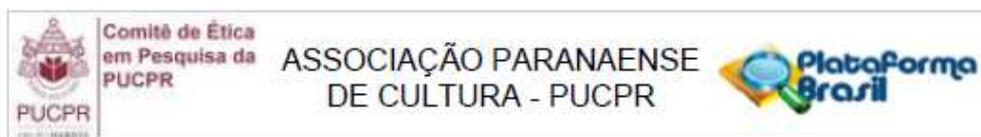
#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Primário:

Analisar possíveis transformações na metodologia e efetivação do aprendizado a partir de formação docente para a contação de histórias, de um REA e da criação coletiva (envolvendo os professores participantes e a pesquisadora) de um novo REA.

##### Objetivo Secundário:

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155  
 Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-901  
 UF: PR Município: CURITIBA  
 Telefone: (41)3271-2103 Fax: (41)3271-2103 E-mail: nep@pucpr.br



Continuação do Parecer: 1.348.831

Pesquisar referenciais teóricos que abordam os temas do projeto; Identificar quem serão os professores participantes; Criar um REA a respeito de contação de histórias; Formar presencialmente professores para a contação de histórias; Acompanhar, durante um semestre, a aplicação da prática de contar histórias – presencialmente, na escola, e por meio de um grupo fechado de uma rede social; Ao final do semestre, criar coletivamente

(com os professores participantes) um REA sobre contação de histórias na escola em que atuam. Identificar junto aos professores participantes do

projeto, por meio de entrevistas episódicas filmadas e questionário, as possíveis transformações a partir do curso oferecido e o impacto da metodologia de contar histórias; Relacionar os dados coletados indicando mudanças na metodologia.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

De acordo com a Resolução 466/12.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Possui bastante relevância acadêmica, inclusive, porque mostra preocupação em preservar eticamente o participante; o projeto está muito bem escrito e colocado na Plataforma Brasil.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

De acordo com a resolução 466/12.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

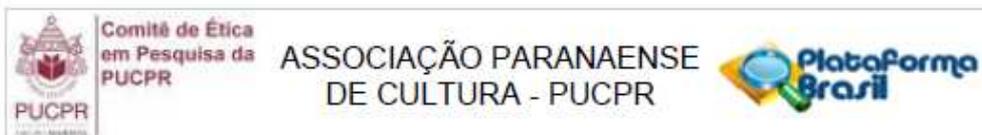
Sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento da Resolução 466/12, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê.

Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP PUCPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155  
 Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-901  
 UF: PR Município: CURITIBA  
 Telefone: (41)3271-2103 Fax: (41)3271-2103 E-mail: nep@pucpr.br



Continuação do Parecer: 1.348.831

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_627762.pdf	24/11/2015 13:08:18		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEcoordenadoras.docx	24/11/2015 11:32:53	Maira Amélia Leite Weber	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofessores.docx	24/11/2015 11:32:38	Maira Amélia Leite Weber	Aceito
Outros	modeloquestionariocoordenadoras.docx	23/11/2015 16:06:11	Maira Amélia Leite Weber	Aceito
Outros	modeloquestionarioprofessoras.docx	23/11/2015 16:05:39	Maira Amélia Leite Weber	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	preprojeto.doc	23/11/2015 16:04:06	Maira Amélia Leite Weber	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaodainstituicao.doc	23/11/2015 16:03:42	Maira Amélia Leite Weber	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	23/11/2015 16:02:42	Maira Amélia Leite Weber	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 03 de Dezembro de 2015

Assinado por:  
NAIM AKEL FILHO  
(Coordenador)

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155  
Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-901  
UF: PR Município: CURITIBA  
Telefone: (41)3271-2103 Fax: (41)3271-2103 E-mail: nep@puopr.br