

Antônio Menezes

PRÁTICAS INOVADORAS NA
**CONTAÇÃO DE
HISTÓRIAS**
para crianças



PRÁTICAS INOVADORAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS

incita, provoca, aponta e retoma elementos indispensáveis à atuação profissional de professor(a) em classes de alfabetização. Durante muito tempo, após o "ruidoso silenciamento" nas produções mais recentes a respeito da contação de história para crianças, a circulação desse livro, permite a todos nós, fenomenografar nossas práticas e perspectivas, com as quais, em sala de aula, ou em outros ambientes de interação educativa, confrontamos séries de exigências sociais ao redor de nossa profissionalidade e de percursos criativos que pudemos, muitas vezes, em solilóquio, tornar possíveis, outras maneiras de ensinar e aprender. Para-além do silenciamento, existem vozes fecundas! Nessa obra, além da atualização a respeito do assunto, encontramos dialogia com o tempo presente, suas nuances, seus contornos e ambiguidades. Nas sociedades contemporâneas, as experiências narrativas se multiplicam e o apelo aos desfiles miméticos atingem a todos. No entanto, o que estamos pondo em circulação, entre as crianças e as gerações tão marcadas por rupturas e outros modos de ser, estar e sentir o mundo? Convite à reflexão, a fazer junto! Vamos?

O Editor



Práticas Inovadoras de
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
para crianças

Antônio Menezes

**Práticas Inovadoras de
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**
para crianças



|2023|

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Menezes, Antônio

Práticas Inovadoras na contação de histórias
para crianças [livro eletrônico] / Antônio
Menezes. Aracaju, SE : Edições Seminalis, 2023.
PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-85586-9

1. Alfabetização (Ensino fundamental)
2. Competências socioemocionais 3. Desenvolvimento
cognitivo 4. Contação de histórias 5. Prática
pedagógica 6. Tecnologia educacional I. Título.

23-180017

CDD - 371.33

Índices para catálogo sistemático:

1. Contação de histórias : Educação 371.33
Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Práticas inovadoras de contação de histórias para crianças

Antônio Menezes

1ª edição - novembro de 2023

Edições Seminalis

Copyright 2023

Reservado todos os direitos desta obra.

Proibida toda e qualquer reprodução desta edição por qualquer meio ou forma, seja ela eletrônica ou mecânica, fotocópia, gravação ou qualquer outro meio de reprodução, sem permissão expressa do autor

Dedicado à **Flor de meus olhos,**
Maria mais querida, Vó...

Agradecimentos à CAPES |
Pró-Reitoria de Pós-Graduação (POSGRAP/UFS)
Departamento de Educação (DED|UFS)
A Equipe PIBID|UFS|DED 2023

Sumário

012 | Apresentação

022 | Introdução

033 | **Contação de histórias para crianças**

039 | Contação de histórias: o que mobiliza?

046 | Práticas recentes da contação de histórias

050 | Contação de histórias digitais

053 | Contação de histórias interativas

056 | Contação de histórias multimídia

061 | Benefícios cognitivos e emocionais

066 | **Narrar, mais uma vez e outra mais**

072 | Seleção de histórias adequadas

084 | Incentivo à participação e interação

094 | Preparação e organização, antes do contato

096 | Técnicas de narração e interpretação

103 | **Recursos para a contação de histórias**

107 | Objetos e materiais lúdicos

108 | Fantoques, bonecos e cenários

115 | Ilustrações e imagens 3D

117 | Músicas, cantigas e rimas

125 | Livros impressos e digitais

132 | **Estratégias inovadoras à contação
de histórias para crianças**

142 | Modelos de práticas

159 | Modos de integração de relações e efeitos das
práticas inovadoras

175 | Conclusão

179 | Referências

Apresentação

Este livro é fruto de muitas demandas, originadas em meio a diálogos intensivos e constantes com muitos colegas de profissão. Mas é, sobretudo, uma resposta às necessidades de estudantes em percurso acadêmico formativo no curso de pedagogia, uma vez que a produção de conhecimento sobre o assunto, nem sempre articula domínio de conhecimento de tradições teóricas ao uso profissional de instrumentos, técnicas e recursos, no sentido aplicado do termo.

Nessa perspectiva, o foco de interesse são as relações das práticas inovadoras de contação de histórias, e seus efeitos, no desenvolvimento profissional de professor(a) e no desenvolvimento sociocognitivo de crianças. Para especificar o eixo de análise, essa obra volta-se às crianças em fase inicial de alfabetização¹. Mas, que relações são essas? E quais efeitos agenciam?

Essas relações se apresentam a partir de quatro diferentes modos de integração, quanto ao ensino e à aprendizagem. São elas, **para o ensino**: (a) relações organizativas; (b) relações distributivas. **Para a aprendizagem**, incluem: (a) relações autorreguladoras; (b) relações performáticas.

Para aprofundar essa questão, apresento dois conceitos-chave. O primeiro, **efeito de acoplamento estruturante da ação**, e o segundo, **efeito de expansividade socializa-**

1 Para além das questões pragmáticas e/ou teóricas, as práticas inovadoras germinam mudanças. Aqui, crianças e professor(a), ou qualquer outro agente social individual de mediação, apresentam interdependência e mutualidade, no que se refere aos resultados obtidos, no que concerne às atividades que desenvolvem dentro do ambiente escolar (ou fora dele). Por isso mesmo, o ambiente de interação no qual atua o professorado, que são as classes de alfabetização, delineia traçados fecundos, mas, não restringe as consequências de outras leituras sobre o fenômeno.

dora. Ambos têm implicações relevantes ao desenvolvimento profissional de professor(a), especialmente em relação a atuação docente em sala de aula. E, de modo contíguo, exercem influências determinantes no desenvolvimento sociocognitivo da criança em processo inicial de aprendizagem da alfabetização.

Nessa obra, o efeito de acoplamento estruturante da ação refere-se à capacidade das práticas inovadoras de contação de histórias fornecer um **arcabouço estrutural de orientação pragmática** ao professorado. Os educadores que fazem uso de métodos inovadores tornam-se mobilizados a enfrentar os desafios cotidianos encontrados em sala de aula, no sentido de eliciar práticas de ensino na busca por **abordagens pedagógicas dinâmicas**, aquelas que proporcionam uma estrutura sólida para o desenvolvimento de suas habilidades profissionais.

Nesse contexto, o(a) professor(a) desempenha um papel central na escolha e implementação dessas práticas. Engloba, especificamente, seleção de histórias relacionadas entre si, definição de métodos inovadores de narração, como o uso de tecnologia, objetos lúdicos ou técnicas interativas, e criação de um ambiente propício para a contação de histórias. Desse modo, o efeito de acoplamento

estruturante da ação ajuda, pois, a orientar os professores, fornecendo-lhes ferramentas e estratégias para enriquecer a aprendizagem dos alunos. Nessa obra, como veremos adiante, as relações organizativas e distributivas, associadas ao ensino, são facilmente identificadas.

Para as crianças, o efeito de acoplamento estruturante da ação produz arranjos cognitivos que auxiliam na organização do pensamento e no **domínio da gestão autodirigida**, a respeito das suas habilidades linguísticas. Basicamente, durante esse processo, dá-se ênfase em abstração, intelecção e interação social com foco direcionado aos processos comunicativos de composição, elaboração e expressão de pensamentos verbalizáveis. Esse é, sem dúvidas, um dos mais requisitados anseios do professorado, quando diante de uma turma de estudantes, depara-se com as limitações persistentes de cunho sociocognitivo. Nesse sentido, as relações de integração do tipo autorregulatórias e performáticas, agenciam as especificidades dos efeitos de acoplamento estruturante da ação.

Quando o professorado utiliza métodos inovadores de contação de histórias, como o uso de recursos visuais, objetos lúdicos ou narrativas interativas, as crianças sofrem efei-

tos eliciadores que organizam e estruturam o **pensamento à ação**. A dinâmica do efeito de acoplamento estruturante da ação torna o processo alfabetizatório mais exequível, acessível aos modos de organização cognitiva de crianças, auxiliando na assimilação de conceitos linguísticos e na compreensão de narrativas.

O efeito de expansividade socializadora refere-se ao impacto das práticas inovadoras de contação de histórias na **construção de comunidades socioprofissionais**, efetivamente, colaborativas e integradas. Quando professores adotam em suas práticas profissionais abordagens inovadoras², como investigação em grupo, perguntas abertas e interações entre os pares de profissão, partilhando suas experiências, quase sempre ativam a ampliação, variação e enriquecimento da **ação pedagógica** dentro da sala de aula.

Assumindo papéis de facilitadores da aprendizagem, o professorado desempenha função indispensável na criação de expansividade socializadora. Nesse cenário, estimula-se a participação ativa dos alunos, incentiva-se o compartilhamento de ideias, de modo que a

2 Aqui, concentremo-nos, ainda, ao redor das experiências vividas, pelo professorado, junto às crianças, durante a contação de histórias.

colaboração e a troca de perspectivas **entre os colegas da profissão** se efetiva. Por isso que se pode afirmar que o efeito de expansividade socializadora beneficia o desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que desafia sua capacidade de criar ambientes colaborativos nos circuitos da profissionalidade docente, tanto quanto incita ao crescimento social e emocional, os alunos.

O livro está dividido em **quatro partes**. Procurei me debruçar sobre os fundamentos, estratégias e recursos que contribuem para uma experiência enriquecedora de contação de histórias. Advirto aos leitores e leitoras que os conceitos-chave, as relações e os efeitos centrais das práticas inovadoras da contação de histórias sobre o desenvolvimento profissional de professor(a) e sobre o desenvolvimento sociocognitivo da criança, estão concentrados na última parte da obra, de modo que exige atenção na expectativa de se construir a apreensão do conceito, progressivamente.

Na **primeira parte**, explico elementos que exercem influências nos diferentes interpretações do professorado a respeito do que foi socializado durante os cursos de formação inicial da docência em torno ao tema do livro. De início, discuto a importância da contação de histórias para crianças. Em seguida, con-

centro minha análise ao redor da fase inicial de alfabetização. Nessa perspectiva, abordo a prática da contação de histórias, destacando três aspectos principais: contação de histórias digitais, contação de histórias interativas e contação de histórias multimídia. Explícito, ainda, a existência da cultura transmidiática, que utiliza múltiplas plataformas com a finalidade de proporcionar uma experiência coordenada, na qual cada meio contribui de forma idiossincrática para o desenrolar da história. Por fim, destaco os benefícios cognitivos e emocionais que essa prática proporciona às crianças e professores nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

Na **segunda parte**, apresento a contação de história a partir do conceito de experiências narrativas. A experiência narrativa é modo fecundo de transmitir experiências de vida, construir significado e compreender a realidade. As crianças, como destinatárias das narrativas, ocupam uma posição singular nessa dinâmica. Para garantir o sucesso no ensino, aos professores, recomenda-se estruturar pedagogicamente o ensino com base em intencionalidades didáticas. Por isso, debato a respeito da seleção adequada de histórias, considerando as necessidades estratégicas e cognitivas das crianças, e a importância

de uma variedade de temas e gêneros textuais. Em complemento, enfatizo a necessidade de incentivar a participação e a interação por meio de estratégias como instrução direta, grupos cooperativos e o que denomino **design eletivo** baseado em projetos.

Nesses termos, a preparação e organização cuidadosa antes do contato com os textos são fundamentais, assim como a organização dos materiais e recursos necessários para a narração de histórias. Finalmente, apresento técnicas de narração e interpretação que incidem sobre processos atencionais importantes à aprendizagem das crianças, incentivando a participação ativa durante a construção e desenvolvimento de uma narrativa, orientada pela imaginação.

Na **terceira parte**, analiso recursos-base para a contação de histórias. Concentro-me nos recursos que enriquecem a experiência de contação de histórias, aqueles que permitem estreitar o contato e o contágio entre professor(a) e crianças. No entanto, objetos e materiais lúdicos, até a exploração de ilustrações, imagens e materiais audiovisuais, passando pela inclusão de músicas, cantigas e rimas, são apresentados como elementos enriquecedores à experiência. Além disso, abordo a utilização de livros impressos e digitais como

ferramentas versáteis para aprimorar a prática de contação de histórias para crianças.

Na **quarta parte** apresento estratégias inovadoras de contação de histórias para crianças. Abordo a importância de incorporar novas abordagens e novos recursos na prática da contação de histórias. De início, destaco a relevância dos modelos de práticas pedagógicas, que servem como referências ao professorado, quando organiza o ensino e a aprendizagem dos alunos. Nesse momento, apresento estratégias de contação de histórias, adaptando-as para a era digital, incentivando acessos às histórias de diferentes culturas, com foco no interesse de temas ligados à diversidade, meio ambiente etc. Assim, são apresentadas sugestões de atividades didáticas com foco em estratégias inovadoras de narrativa para crianças, descrevendo objetivos, metodologias, recursos e formas de avaliação para cada proposta.

As estratégias incluem desde a exploração de livros infantis variados até a narração de histórias com trilha sonora ao vivo, visando estimular a criatividade, imaginação e habilidades de leitura, escrita e práticas de oralidade nas crianças. Por fim, são discutidos os modos de integração de relações das práticas

inovadoras e seus efeitos no desenvolvimento profissional dos professores e no desenvolvimento sociocognitivo das crianças. Esses modos de integração de relações estruturam mudanças efetivas na atuação profissional dos professores e na aprendizagem das crianças, estimulando a resiliência, adaptabilidade, motivação e engajamento dos professores, bem como o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais nas crianças.

Com uma abordagem acadêmica rigorosa e aplicada, *Práticas inovadoras de contação de histórias para crianças* é fonte valiosa, tanto para educadores quanto para todos os que desejam aprimorar a experiência de alfabetização com crianças. Espero que este livro inspire, de fato, práticas pedagógicas inovadoras, protagonizando o amor pela leitura e a educação de alta qualidade às nossas crianças. Agradeço seu interesse e espero que aproveite esta jornada formacional conosco.

Antônio Menezes
Novembro de 2023

Introdução

Um dos principais desafios à formação do professorado é acompanhar processos e produtos de mudanças e inovações ocorridas no campo profissional (MICOTTI, 2012; RUSSO, 2012; ALVEZ, 1998). Essa não é uma tarefa fácil, principalmente para quem atua em classes de alfabetização (MALUF e CARDOSO-MARTINS, 2013). Nesse contexto, considero dois importantes argumentos ou perspectivas de análise.

Em primeiro lugar, existe constante evolução das teorias, métodos e tecnologias voltadas ao processo alfabetizatório (KRAMER e SOUZA, 1996; ZACCUR e GARCIA, 2008). As práticas sociais de educação ampliam-se em decorrência às transformações sócio-históricas, mesmo que em ritmos distintos para as instituições sociais como a escola, o mundo do trabalho e a família (YOUNG, 197 e 2000; NOGUEIRA, 2012; MIZUKAMI, 1986). Emergem desafios crescentes aos educadores e profissionais de ensino que são orientados a atualizar seus conhecimentos para atender às necessidades de seus alunos, que, também, encontram-se afetados por mudanças (ARRUDA, 1998; DADOY, 2004; SACRISTÁN, 1993).

Em segundo lugar, existe a dificuldade do professorado em participar de programas de desenvolvimento profissional contínuo (LARA, 2011; ALVES, 2017; MORATTI, 2015). A gestão de carreira, a alta carga de trabalho e a utilização pedagógica de recursos inovadores, em meio às exigências de formação contínua, são desafios que professores de alfabetização enfrentam cotidianamente (LOBATO E MIGUEL, 2020; CÊA, 2007; PARENTE, VALE e MATTOS, 2015). Por isso mesmo, não são dispensáveis quaisquer tipos

de análises comprometidas em entender a respeito de questões sociológicas, diretamente ligadas à profissão de professor(a) (PERRENOUD, 1997; SACRISTÁN e GÓMEZ, 1993; SAVIANI, 2013).

O campo da alfabetização é dinâmico (MORATTI, 2011; CARVALHO, 2015; ZACCUR e GARCIA, 2008; FRADE, 2007 e 2019). À medida que a pesquisa educacional avança e novas abordagens pedagógicas são desenvolvidas, os professores de alfabetização precisam acompanhar essas mudanças para fornecer uma educação de qualidade aos seus alunos (SNOWLING e HULME, 2005; TURNER, 2013; GOUGH, EHRI e TREIMAN, 1992; SACRISTÁN, 1993). A adaptação a novos métodos e a incorporação de inovações pedagógicas em suas práticas de ensino exigem tempo e esforço, tornando o processo desafiador ao professorado (HARGREAVES et al. 2002; PISCHETOLA, 2016).

Nesse contexto, o desenvolvimento profissional de professor(a) alfabetizador(a) é amplamente afetado (LAHIRE, 2009; PONTE, 1998; CARTAXO, 2009). A formação contínua requer tempo e recursos, nem sempre disponíveis (PERÉZ, 2008; PERRENOUD, 1997; LIMA, 2002). A limitação na gestão da carreira, principalmente centrada na forma-

ção, faz surgir desafio adicional para acompanhar as mudanças conceituais e técnicas no campo da alfabetização, apesar do desejo, que expressa o professorado, no sentido de aprimorar a prática pedagógica (TOMASI, 2004). Além disso, existem outras explicações que nos ajudam a entender essa questão.

Existe, dificuldade no manejo técnico e político, quanto a distinção do que seja educação e ensino, entre o professorado brasileiro (FÁVERO, 2007; BRANDÃO, 2005; LIBÂNEO, 1992). Durante o processo de formação inicial, em cursos de licenciatura, a educação é apresentada como sendo um termo amplo, que se refere ao processo global de desenvolvimento, formação e socialização de um indivíduo ao longo da vida (ZACCUR, GARCIA e GIAMBIAGI, 2005).

A educação, como fenômeno humanamente constituído, não se limita ao contexto formal da sala de aula, e, não está restrita a um único agente ou instituição (NOGUEIRA, 2012; ARROYO, 2011; SAVIANI, 2013). A educação abrange a aquisição de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e competências em diversos ambientes, incluindo família, comunidade, sociedade e escola (DUBAR, 2005; FORQUIN, 1993).

O ensino, entretanto, é uma parte especí-

fica do fenômeno educativo (SFORNI, 2004; ZABALA, 1998). Refere-se à transmissão de conhecimentos, informações e habilidades por parte de professor(a), instrutor(a) e/ou educador(a), para um ou mais alunos (MIZUKAMI, 1986; CHEVALLARD, 1983 e 1992). O ensino é associado ao contexto formal de instituições sociais voltadas à escolarização (escolas, faculdades e universidades, etc.), mas, também, é encontrado em contextos não formais, como treinamentos no local de trabalho³ (ANTUNES e ALVES, 2004; BIANCHETTI, 2001; FIDALGO, 1999).

Essa delimitação, a meu ver, gera confusão no entendimento sobre o assunto. A apropriação dos termos, em usos práticos, no grupo de professor(a), em ambientes de formação ou de atuação profissional, apesar da distinção terminológica, provoca uma avalanche de equívocos, inseguranças e titubeios (OLI-

3 É necessário destacar que, apesar do ensino como atividade profissional, ser especificamente desenvolvida por professores e instrutores, os agentes educacionais, aqui, chamados de "educadores", fazem uso dos esquemas e estruturas próprias ao objeto do ensino. Na produção científica brasileira, o termo "educador(a)" mantém-se associado aos agentes sociais implicados, engajados e com defesas sociopolíticas expressas por visões progressistas, dialéticas e críticas. Desse modo, ultrapassa a mera transmissão de informações, instruções ou conhecimentos entre diferentes gerações.

VEIRA, 2010; SHULMAN, 2005; PIMENTA e ANASTASIOU, 2005).

A fronteira entre os termos "educação" e "ensino" é sociopolítica (SILVA, 1993 e 1994). Tem uma geografia própria, conforme os tipos de interesse, que determinado grupo de agentes sociais, em seus coletivos institucionalizados, delineiam, protagonizam e realizam como ação social prática (SILVA, 1993; 1994 e 1998; BRUNER, 2003; GIROUX, 1997).

Nesses termos, as práticas inovadoras em educação, no sentido geral, são refratárias à confusão entre ensinar e educar (DUQUE et. al., 2022). Existe uma recusa e/ou teimosia, por parte do professorado, quando não se alcança outros modos de entendimento, a respeito do tema (ZANELA, 2007; MORAN, 2003). O que acontece é que as práticas inovadoras em educação buscam romper com a concepção tradicional de ensino, que muitas vezes se limita à transmissão de conhecimentos de forma unilateral e verticalizada (THADEI, 2018; TOLEDO et al., 2021).

Práticas inovadoras na educação referem-se a métodos, estratégias e abordagens que "rompem" com os modelos tradicionais de ensino em aspectos gerais ou a partir de uma modelagem específica de ação prática,

ou um conjunto delas (SILVA, 2003). Essas práticas têm o potencial de envolver e motivar os alunos, concretizando aprendizagens experienciais, necessárias à conquista da autonomia intelectual, criativa e brincante (SILVA e SANTOS, 2020). Sabemos que não se efetiva a aprendizagem nos agentes individuais institucionalizados, sem a recursividade das interações sociais, em sua complexidade (MASSETO, 1997; VEIGA, 1992; VEIGA, RESENDE e FONSECA, 2000). É nesse sentido, que tais práticas são refratárias à confusão entre ensinar e educar.

Essa resistência é motivada por diversos fatores (SCHULMAN, 2005). Podemos citar, como ponto de partida, a definição de percursos formacionais orientados por perspectivas excludentes de repertórios amplos de profissionalidade (PONTE, 1998; PIMENTA e ANASTASIOU, 2005). Portanto, guia-se, o professorado, à oposicionalidade, pela resistência à mudança, através da qual determinadas crenças passam a agenciar e/ou insuflar ideias-guias, segundo as quais práticas inovadoras apresentam resultados questionáveis, e mais difíceis de serem mobilizadas, tendo em vista a exigência de trabalhosa dedicação (SCHERMACK, 2010; ROJO, 2009). No entanto, é fundamental que, professores e edu-

cadore, mantenham-se abertos ao diálogo e à reflexão sobre suas práticas, buscando constantemente atualizar suas metodologias para atender às demandas e desafios da educação contemporânea (SFORNI, 2004; MORAN, 2003; VIEIRA, 2003).

O esforço em entender processos e produtos de mudanças, ocorridas no campo profissional de professor(a), reencontra, sempre, a emergência das práticas inovadoras em educação (CHRISTODOULOU, 2020; CASTANHO e VEIGA, 2000; ASSMANN, 2005; SILVA, 2003 e 2006). Nesse sentido, o uso reflexivo e pedagógico das práticas inovadoras em educação emerge como resposta necessária às problemáticas do tempo presente (MORAN, 2015; CAMARGO e DAROS, 2018; BACICH e MORAN, 2018). Nesse contexto, não nos esqueçamos, pois, que existe uma larga história de práticas nos múltiplos contextos de atuação de professor(a).

Uma das principais características das práticas inovadoras é a busca por gestão pedagógica da aula de modo mais contextualizado (TAVARES, 2020). Os educadores reconhecem a importância de relacionar os conteúdos curriculares com a realidade dos estudantes, tornando o aprendizado mais pertinente, relevante, significativo e aplicável (TOLEDO,

2021). Isso exige mudança de perspectiva no modo como o professorado percebe as práticas inovadoras, de tal maneira que se mobilizam a deixar de lado a simples transmissão de conhecimentos para garantir uma aprendizagem ativa, que envolve a participação dos estudantes na construção do conhecimento (CUNHA, 1998; DEMO, 2015).

Além disso, as práticas inovadoras valorizam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos estudantes (BERBEL, 2011). Reconhece-se que a educação vai além do aspecto cognitivo, sendo fundamental agenciar o desenvolvimento integral dos alunos (PANKSEPP e DAVIS, 2018; DAMÁSIO, 1996). Isso implica em trabalhar competências como o pensamento crítico, a colaboração, a criatividade e a resolução de problemas, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, sem desconsiderar as tessituras de redes complexas da afetividade humana (PARENTE, VALLE e MATTOS, 2015).

Outro aspecto importante das práticas inovadoras é o acesso criativo aos suportes técnicos que favoreçam a exploração de tecnologias intelectuais (LÉVY, 1993). A incorporação de recursos digitais e ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendi-

zagem permite ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento, tornando o aprendizado mais dinâmico e interativo (SILVA, 2006). Porém, é o trabalho minucioso do uso de tecnologias intelectuais⁴ que auxiliam na conquista da autonomia dos estudantes, permitindo que eles sejam protagonistas de sua própria aprendizagem (LÉVY, 1993).

Diante desses argumentos, destaque-se que, as práticas inovadoras em educação, são uma resposta necessária ao contexto de mudanças e transformações no campo profissional de professor(a) (HARGREAVES, 2002, 1998a e 1998b). Essas práticas visam proporcionar uma educação mais contextualizada, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do século 21 (TOMASI, 2004; MALUF e CARDOSO-MARTINS, 2012). Portanto, é fundamental que os educadores estejam abertos a essas mudanças e se atualizem constantemente, buscando novas metodologias que se orientem ao redor de uma

4 Pierre Lévy (1956-****) filósofo francês, conhecido por suas contribuições no campo da cibercultura, inteligência coletiva e tecnologias da informação, define tecnologias intelectuais como ferramentas e técnicas que ampliam as capacidades cognitivas e comunicativas dos indivíduos e grupos. Ele argumenta que essas tecnologias têm um papel fundamental na construção do conhecimento e na formação da inteligência coletiva.

educação humanamente constituída por tessituras, dobras, fissuras e relações de significados (OLIVEIRA, 2010; PARENTE, VALLE e MATTOS, 2015).

Nesse sentido, a preocupação de se adaptar às novas demandas do ensino contingenciou o professorado e as instituições públicas a valorizar formação em área específica, ao redor de especialidades da gestão pedagógica da aula (MORAN, 2003; TOLEDO, 2021). Aliás, essa busca de especialidade não tem encontrado subsídios concretos à efetivação de práticas, que sejam de fato, inovadoras (PISCHE-TOLA, 2016; ROJO, 2016; SILVA, 2003). Por fim, se um desafio majorante é acompanhar processos e produtos de mudanças e inovações ocorridas no campo profissional, então, precisamos dar início ao anúncio de outras perguntas. Então, em um passo, questionamos: como tornar a fase inicial de alfabetização mais interessante para crianças?

Contação de histórias para crianças

A contação de histórias é uma prática milenar (FARIAS, 2011; ABRAMOVICH, 1997; DOHME, 2000). Desde eras remotas tem sido utilizada em diferentes culturas para transmitir conhecimentos e valores (BUSATTO, 2006). Esse processo de transmissão oscila entre tradições e mudanças (MELLO, 2003; BERMEJO, 2002; SOBRINHO, 1960). Na antiguidade, as histórias eram produzidas oralmente, contadas e assimiladas de geração

a geração (CESAR, MAGALHÃES e PEREIRA, 2014; COELHO, 1999 e 2000). Não há consenso sobre quando, e como, a prática de contação de histórias surgiu, mas, é certo que suas primeiras manifestações se deram na forma oral, com a finalidade de transmissão de conhecimento e, a posteriori, com o objetivo de entreter, produzir recepção estética (HANKE, 2003; JAPIASSU, 1999; ONG, 1998; PROPP, 1997).

Na atualidade, a contação de história protagoniza o endosso às múltiplas referências de perspectivas. Podemos encontrar variedades de pontos de vista sobre temas variados (GOMES, 1999; FERNANDES et al., 2015). Quando consideramos esse processo em meio às configurações geracionais contemporâneas, deparamo-nos com elementos que incluem as questões do "cultivo ao presente" (MAFESSOLI, 1984; 1988 e 1987), invocando aderência à identificação com base em lógica de pertencimento volátil, passando às dinâmicas de configuração de processos sociais sofisticados de "apelos à conservação e manutenção do mesmo" (SOUZA, 2007), tanto quanto, à reconfiguração de ordenações sociais, com base em modos de vida distintos do passado (COELHO, 1999; RODRIGUES, 2005).

Nas práticas de contação de histórias são encontradas peculiaridades (CARR, 1991; BUSATTO, 2006). Com o desenvolvimento da escrita, as histórias passaram a ser registradas em livros, mas, a contação de histórias orais continuou a ser praticada (CAMPBELL, 2005; GIRARDELLO e FOX, 2004; GONDIM, 2004; MANOLA, 2006). Na educação escolar, no contexto da educação infantil, *contar histórias* é uma atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças e exerce influência prospectiva às ordenações sociais⁵ (VAZ, 2012; COELHO, 2000; BUSSATTO, 2003). Em outras palavras, sedimenta anseios futuros do gregarismo humano, sem os quais se tornaria improvável vislumbrar arranjos sociais metaestáveis.

Em educação, as práticas de contação de história exigem processos de interação entre o leitor, o ouvinte e a história (MACHADO,

5 Gostaria de destacar as contribuições de Nelly Novaes Coelho para o ensino da literatura infantil. Coelho trouxe uma visão conciliatória entre os aspectos lúdicos e pedagógicos da literatura infantil, defendendo sua importância como instrumento educativo. Suas análises dos diferentes gêneros da literatura infantil e sua compreensão do desenvolvimento psicológico das crianças contribuíram para uma abordagem mais adequada desse gênero literário. Além disso, sempre ressaltou o papel da escola no processo de formação do leitor literário, buscando uma integração entre a literatura e a educação.

2004; PIRES, 2011). Por isso mesmo, dizemos que a contação de histórias é predominantemente uma prática de incursão nas sendas literárias (PRIETO, 2011; SILVA, 2021). Nesse processo, o leitor ou o ouvinte constrói significados e sentidos a partir da história (SOUZA e STRAUB, 2014). As experiências de contação de histórias envolve dois tipos de processo: recepção e produção.

A recepção de histórias é o processo de ouvir ou ler uma história. Durante a recepção, o leitor ou ouvinte interage com a história por meio de sua imaginação, emoções e experiências (MANOLA, 2006; LIMA, 1979). A recepção de histórias exerce efeitos construtivos no desenvolvimento cognitivo das crianças, de modo que estimula a imaginação, a criatividade e a compreensão de conceitos abstratos (BUSATTO, 2003). Existe dinâmica singular nesse processo. Refiro-me aos processos que ocorrem durante a recepção de histórias. São eles: identificação com personagens, reflexão sobre valores e relações interpessoais que, diretamente, influenciam aprendizagens de conceitos, afetando positivamente sistemas cognitivos representacionais e perceptivos que culminam na melhoria da expressão do pensamento e da linguagem (MORAIS, 2013; HANKE, 2003; BEDRAN, 2012).

A produção de histórias é o processo de contar ou escrever uma história. Nesse caso, o leitor ou ouvinte usa sua imaginação e criatividade para reconstruir de modo personalístico a história (GONDIM, 2004). Por isso é que afirmamos que a produção de histórias elicia o desenvolvimento cognitivo das crianças, com maior geratividade ao redor da expressão oral, podendo ou não, envolver a prática de escrita (BLANCHOT, 2010). Dá-se ênfase ao desenvolvimento social das crianças, pois, de modo direto, possibilita a interação com outras pessoas, a construção de relacionamentos entre pares, identificação de personagens e referencialidade pessoal quanto aos cenários (re)inventados, situações problemas, clímax etc (SOUZA e STRAUB, 2014). Nesse escopo, o elemento mais importante é a mediação social (THADEI, 2018).

Aqui, mediação é o processo de facilitar a interação entre o leitor ou ouvinte e a história (SOUZA, 2014). No contexto da contação de histórias para crianças, a mediação é realizada pelo adulto que conta a história (PAIVA e COSTA, 2015). O adulto mediador deve criar um ambiente de escuta e participação, de forma a estimular a imaginação e a criatividade das crianças (SOUZA e BERNADINO, 2011). Também deve assegurar a reflexão sobre a

história contada, de forma que as crianças se mobilizem à reconstrução da narrativa, em situações de produção e/ou recepção estética do que lhe foi pertinente, relevante e significativo (ZILBERMAN, 2003; GACHO, 1991).

Nos cenários da educação escolar de crianças, o processo de recepção e produção de histórias literárias institui-se como prática socializadora. Emergem como prática enraizada na experiência humana de compartilhar, produzir e reinventar significados (SISTO, 2001; BONDÍA, 2002; LIMA e BAPTISTA, 2013; AMARILHA, 2009; GURGEL, 2014; BENJAMIN, 2014; ALMEIDA, 2009). O que queremos reafirmar é que a contação de história é uma forma rica de expressão, formação e interação que se desenvolve a partir das trocas sociais de significados entre os indivíduos (DOHME, 2000).

A contação de histórias não é apenas um ato de narrar sequência e progressão de eventos (BELLO, 2004; BUSSATO, 2003 e 2006). Por isso mesmo, trata-se de fecundo instrumento de mediação socializadora que veicula conhecimentos, modos de interpretação de mundo (TODOROV, 2008; BENJAMIN, 1994 e 2014; BOTINI e FARAGO, 2014). É necessário compreender que a contação de história tem por finalidade interagir com a

mente e o coração de qualquer audiência. Neste contexto, a criança surge como protagonista na dinâmica da experiência narrativa, pois, apresenta-se orientada a participar ativamente dela (MANOLA, 2006; GIRARDELLO e FOX, 2004). Por isso, contar histórias possibilita desenvolver um processo complexo que transcende as meras palavras em papel (ESCARPIT, 1970; GURGEL, 2014). Exige constante movimentação entre pontos de vistas diferentes, mergulho e abertura ao fascínio que nos faz sentir (des)acolhidos, (ex) inclusos, (re)orientados etc (GIRARDELLO e FOX, 2004; LAJOLO e ZILBERMAN, 2007; CAFÉ, 2015). Envolve a manifestação da habilidade de cativar, inspirar e enriquecer a imaginação, colocando-a em movimento.

Contação de histórias: o que mobiliza?

A contação de histórias possui um papel fundamental no processo de alfabetização de crianças (SFORNI, 2004; FARIA et. al., 2017; SANTOS e RIBEIRO, 2020). Nesses termos, destaca-se que o potencial da contação de histórias mobiliza elementos importantes para a alfabetização (SOUZA e STRAUB, 2014). Sem dúvidas, trata-se de

uma ferramenta pertinente para o estímulo ao desenvolvimento da linguagem e das relações humanas e sociais (SPINK, 2010; BOTINI, 2014). Quando as crianças mantêm contatos alongados com diferentes narrativas, passam do enriquecimento vocabular (KRAMER e SOUZA, 1996), dado que entram em contato com uma variedade de palavras e expressões, ao mergulho nos circuitos de significados culturais encontrados na narrativa (CÉSAR et. al., 2014; RUSSO, 2012; ROJO, 2009; PRIETO, 2011). De outro modo, podemos afirmar que essa exposição linguística diversificada auxilia no processo de aquisição da linguagem, uma vez que as crianças incorporam novos termos e expressões que poderão ser utilizados em produções textuais próprias (BRANDÃO e ROSA, 2011; ZACCUR e GARCIA, 2008).

Nesse sentido, a contação de histórias amplia a compreensão do funcionamento da capacidade leitora das crianças (LIMA, 1979; FONSECA, 2012; LOBATO e MIGUEL, 2020). Esse processo não é simples, mas pode ser identificado a partir de ações específicas (RIGLSKI, 2012; MANOLA, 2006). No contato com palavras e expressões novas, a criança interage com redes de significados culturais, seja perguntando ao contador de histórias, seja

recorrendo a um dicionário, seja fazendo inferências através do uso de determinados verbetes ou expressões (SOARES, 2018; MATOS, 2014; SOUZA e BERNARDINO, 2011). Logo, o desenvolvimento da competência leitora se estabelece como eixo estruturante aos demais elementos básicos da alfabetização (PIETRE, 2009; PICCOLI e CAMINI, 2012).

Entendemos que, no bojo do envolvimento das crianças com os elementos estéticos de recepção das narrativas e/ou contação de histórias, pouco a pouco, desenvolvem-se vínculos afetivos com a leitura (SILVA, 1987; MACHADO, 2004). Esse vínculo desperta o interesse pelo universo literário, incentivando-as a buscar outros livros e histórias para ler (AMARILHA, 2001). Nesse contexto, é imprescindível destacar que o hábito de ouvir histórias desde cedo delinea a formação de leitores assíduos, que encontrarão na leitura uma fonte de prazer e conhecimento (PIRES, 2011; MENDONÇA e CARVALHO, 2006; SILVA, 2021).

A narração de histórias contribui para a compreensão e interpretação de textos (COELHO, 2000). As crianças, desafiadas a interpretar o significado do texto, desenvolvem habilidades de leitura (SNOWLING e HULME, 2005). Identificar personagens, enredo, conflitos e resoluções são práticas que preparam

à compreensão de textos mais complexos no futuro (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007). O hábito de ouvir histórias também permite que as crianças pratiquem a escuta ativa e o processamento de informações, competências necessárias à leitura e escrita (MEDEIROS, VEIGA e MORAES, 2015).

A contação de histórias favorece o desenvolvimento do pensamento crítico (RODRIGUES, 2005). Ao ouvir uma história, a criança é convidada a refletir sobre a trama, os personagens, as ações e as decisões tomadas (MACHADO, 2004). Essa reflexão estimula o pensamento crítico, a capacidade de análise e a formação de opiniões próprias, habilidades importantes para o desenvolvimento cognitivo e social da criança (BEDRAN, 2012).

A criticidade exige integração com sistemas neurocognitivos, constitutivos aos seres humanos (PIETRO, 2011). Um dos principais sistemas é o da **percepção** (GAZZANIGA e TODD, 2005). Muitas vezes, o professorado **desconsidera** que, nas origens da criticidade, está presente o processamento de informações que, com modos sofisticados de integração, compõe-se e é distribuído a partir da incorporação e consolidação de conceitos, ideias e significados sociais, partilhados nas experiências sociais cotidianas (MATOS, 2014;

FARIAS, 2011). Portanto, criticidade exige compreensão e funcionalidade de elementos formais. Na alfabetização, tanto a diversificação de gêneros textuais e a multimodalidade estão intimamente ligados à estrutura, função e intencionalidade sociocomunicativa.

Por conseguinte, a contação de histórias também ajuda a criança a compreender a estrutura de um texto (PIRES, 2011). Mas, um texto somente é um texto, ao apresentar textualidade (VAL, 1999). Então, mais além das questões de nossas escolhas políticas em termos teóricos, é preciso reconhecer que, ao ouvir uma história, a criança tem contato com elementos como introdução, desenvolvimento e conclusão, personagens, cenários, conflitos e resoluções (GOUGH, EHRI e TREIMAN, 1992).

Esses elementos associados à critérios como aceitabilidade, intencionalidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade produzem impactos na aprendizagem da alfabetização (VAL, 1999). Assim, essa familiarização com a estrutura textual, e com os critérios de textualidade, facilita a compreensão de outros textos, sejam eles literários ou não, contribuindo para enriquecimento da experiência alfabetizadora (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; GOMES, 1999).

A narração de histórias também tem um papel importante no estímulo à expressão oral e escrita (MARTINS, 2003). As crianças são incentivadas a expressar suas opiniões, ideias e sentimentos sobre o enredo e personagens, o que contribui para o desenvolvimento de sua competência comunicativa (SUNDERLAND, 2005). A inspiração que as histórias proporcionam leva as crianças a criarem suas próprias narrativas, desenvolvendo assim sua criatividade e habilidades de escrita. Além disso, ao ouvirem histórias, as crianças aprendem a organizar suas ideias e a estruturar narrativas, habilidades fundamentais para a escrita.

O ingresso da criança na produção da escrita, através da contação de história, não ocorre de maneira isolada quanto ao estímulo à imaginação e à criatividade (MEDEIROS, VEIGA e MORAES, 2015). A narração de histórias é uma prática inigualável em suas consequências pedagógicas. Sabemos que, através das histórias, as crianças são transportadas para um mundo imaginário, no qual visualizam personagens, cenários e situações. Essa capacidade de visualização e imaginação é fundamental para o crescimento intelectual das crianças.

Nesse sentido, quando falamos de inte-

lecção, atribuímos a indissociabilidade entre processos cognitivos básicos e processos sociais complexos como a interação, mediação e comunicação social entre os indivíduos (BEDRAN, 2012). Emergem a reflexão partilhada entre os pares e o endosso progressivo à empatia (SILVEIRA, 2008). Ao ouvirem histórias que abordam temas diversos, as crianças são convidadas a refletir sobre questões sociais, emocionais e éticas. É enriquecedor observar que as crianças, pouco a pouco, desenvolvem a empatia e a compreensão do outro ao se colocarem no lugar dos personagens (RIGLISKI, 2012). Valores como respeito, solidariedade, justiça e criticidade vão sendo construídos com o poder transformador da imaginação.

Em termos de aprendizagem escolar, as experiências sistematizadas intencionalmente pelo professorado, atingem o universo da lectoescrita (PIRES, 2011; RIGLISKI, 2012). Isso permite que as crianças criem suas próprias histórias e mundos fictícios, (re)inventando leituras de mundo e humanizando-se através do acesso aos códigos culturais, que circundam suas experiências próximas, em contraponto aos múltiplos sistemas de repertórios culturais distantes de sua autorreferencialidade. Portanto, a contação de histórias é uma

estratégia pedagógica fecunda, que contribui de diversas maneiras para o processo de alfabetização (YUNES, 2009).

Práticas recentes de contação de histórias

A contação de histórias para crianças com o advento das culturas digitais tem assumido novas formas de uso social das coisas (SOUZA e OLIVEIRA, 2014; SCHERMACK, 2010). Envolve, ainda, recorrência às abordagens multifacetadas no tratamento de resultados obtidos como “produtos de consumo e/ou produtos criativos” (JENKINS, 2006). Em todo caso, a tecnologia digital transforma-se em fonte à imaginação brincante (BENJAMIN, 2014; BACICHI, NETO e TREVISANI, 2015). Podemos afirmar que, além do interesse dos agentes sociais da escolarização (professores, gestores e pais), outra faceta das práticas recentes de contação de história é o entretenimento (BORGES, 2004). Nesse sentido, a demarcação entre “aprender e ensinar” ou “brincar e entreter” é de fina estruturação (BRANDÃO e ROSA, 2005).

Nos últimos vinte anos as práticas sociais dinamizaram profundas mudanças no modo como usamos aparatos, recursos e ins-

trumentos ligados à tecnologia (MENEZES, 2023). Não é dispensável insistir que não se deve fazer confusão entre os elementos supracitados e o conceito de tecnologia. Primeiro, tecnologia não é instrumento, nem meio (BRUNER, 1990).

No sentido mais genérico, a tecnologia é definida como a aplicação de conhecimentos e habilidades para realizar tarefas e resolver problemas. Envolve o uso de ferramentas, máquinas, técnicas, sistemas ou métodos de organização. A tecnologia é usada para criar produtos ou serviços, melhorar processos, alcançar objetivos ou realizar pesquisas de inovação. Assim, abrange uma ampla gama de áreas, incluindo a manufatura, a informática, a engenharia, a medicina, a construção, a agricultura e muitas outras.

No entanto, é importante ressaltar que, quando nos referimos à tecnologia, não estamos fazendo menção restrita a ferramentas físicas ou maquinário, mas incluimos técnicas, processos e métodos usados para alcançar um objetivo. Entendo que, a tecnologia de informação não se refere apenas a computadores e hardware, inclui software, redes e bancos de dados, bem como as técnicas e processos usados para coletar, processar, armazenar e distribuir informações.

Além disso, a tecnologia é frequentemente associada à inovação. Por quê? Porque novas tecnologias podem, ou não, resultar em novos produtos, serviços ou maneiras de fazer as coisas. No entanto, nem todas as tecnologias são novas. Algumas, como a roda ou a agricultura, têm sido usadas por milhares de anos.

A tecnologia, no contexto acadêmico, é conceito que engloba diversas perspectivas e interpretações. No campo sociológico, a tecnologia é frequentemente vista como um produto da sociedade e da cultura, bem como uma força que exerce influências concretas nas práticas sociais e culturais. Nesse sentido, a tecnologia é uma "extensão" da humanidade, uma ferramenta que usamos para entender nosso mundo e a nós mesmos (KROKER, 1984).

Por outro lado, em ciência da informação, a tecnologia é frequentemente enquadrada em termos de sua capacidade de facilitar a criação, o armazenamento, a recuperação e a disseminação de informações. Por isso, compreende-se que o conceito de tecnologia, em ciência da informação, engloba qualquer aparato ou dispositivo que seja usado para registrar, armazenar, recuperar e disseminar informações (BUCKLAND, 1991).

Entendo que a tecnologia é um **sistema sofisticado de relações** entre elementos humanos e não-humanos. Em todos eles se encontram processos e produtos de alto funcionamento de inteligibilidade, relações e composições que permite, mediada por aparatos e dispositivos sociotécnicos, ferramentas ou instrumentos, a busca de desenvolvimento de métodos cada vez mais adequados à resolução de problemas.

A premissa proposta oferece uma visão abrangente do conceito de tecnologia. Nela, a tecnologia é vista tanto como um conjunto de ferramentas ou instrumentos, quanto como um sistema complexo que envolve interações entre elementos humanos e não-humanos.

Os **elementos humanos** incluem indivíduos, grupos, organizações e sociedades que criam, usam, adaptam e são influenciados pela tecnologia. Eles trazem para a tecnologia seus conhecimentos, habilidades, valores, crenças e objetivos. Nesse sentido, usam a tecnologia para resolver problemas, atingir metas, realizar tarefas, comunicar-se, entreter-se e muito mais.

Os **elementos não-humanos** incluem as próprias ferramentas e máquinas, bem como materiais, energia, informações, sistemas e processos envolvidos na criação e uso da tec-

nologia. Também fazem parte desse grupo, tanto o ambiente natural, quanto o ambiente construído nos quais a tecnologia é usada.

A **inteligibilidade** refere-se à capacidade de entender como a tecnologia funciona e como usá-la efetivamente. Isso envolve tanto o conhecimento técnico (como entender os princípios científicos ou de engenharia subjacentes à tecnologia) quanto o conhecimento social (como entender o contexto social, cultural e ético no qual a tecnologia é usada).

Os **aparatos e dispositivos sociotécnicos** referem-se aos sistemas e estruturas que facilitam a criação e o uso da tecnologia. Incluem-se, por isso mesmo, infraestruturas físicas (como redes de energia ou comunicação), sistemas de conhecimento (como ciência e engenharia), sistemas legais e regulatórios (como leis de propriedade intelectual ou padrões de segurança), e sistemas sociais e culturais (como normas e valores relacionados à tecnologia).

Finalmente, a **resolução de problemas** é um dos principais objetivos e benefícios da tecnologia. A tecnologia é usada para resolver uma ampla gama de problemas, desde problemas práticos (como construir uma ponte ou curar uma doença) até problemas mais abstratos ou complexos (como melhorar a

eficiência de uma organização ou entender o funcionamento do universo).

Nesse contexto, questionamos: quais são as recentes tendências e práticas na contação de histórias para crianças? Para responder a essa pergunta é fundamental concentrarmos a atenção ao redor de três eixos: (1) as histórias digitais; (2) as histórias interativas; (3) as histórias multimídia.

Contação de histórias digitais

A contação de histórias digitais tem se tornado cada vez mais popular. Notamos que histórias vêm sendo contadas através de plataformas digitais como aplicativos, e-books, vídeos e podcasts. Essas plataformas permitem que as histórias sejam contadas de maneira mais interativa, com recursos visuais e sonoros que captam a atenção das crianças. Contudo, o que são histórias digitais? Quais suas características e peculiaridades, considerando o emprego tecnopedagógico em sala de aula?

O termo **tecnopedagógico** refere-se ao uso de tecnologia para fins pedagógicos, ou seja, para apoiar o ensino e a aprendizagem. Por conseguinte, envolve o uso de várias formas

de tecnologia, como computadores, tablets, software educacional, plataformas de aprendizagem online, realidade virtual e aumentada, entre outros, para melhorar a eficácia do ensino e facilitar a aprendizagem dos alunos. Além disso, o emprego tecnopedagógico especifica-se não apenas pelo uso de dispositivos tecnológicos, mas, sobretudo, da integração da tecnologia no currículo e nas práticas de ensino. Porquanto, exige que os educadores tenham uma compreensão sólida tanto da tecnologia quanto da pedagogia, bem como a capacidade de combinar efetivamente os dois.

As histórias digitais são definidas como narrativas multimodais⁶ que são transmitidas através de meios eletrônicos. Elas incorporam elementos visuais, sonoros e textuais para criar uma experiência imersiva, utilizando a tecnologia como meio para aprimorar a tradicional contação de histórias. Essas histórias precisam ser interativas, permitindo que o ouvinte ou espectador participe ativamente da narrativa, o que a diferencia das práticas

6 Narrativas multimodais são formas de comunicação que usam múltiplas modalidades para transmitir uma história ou mensagem. Nesse sentido, inclui texto, áudio, visual, digital e outros meios. O uso de múltiplas modalidades, portanto, altera o efeito semiótico de um texto, colocando palavras com significados preconcebidos em um novo contexto.

de contação apresentadas de maneira linear, como uma história tradicional.

A popularização da contação de histórias digitais é viabilizada por uma série de fatores. A crescente digitalização da sociedade e a consequente familiaridade com a tecnologia digital por parte de crianças e adultos tornam as histórias digitais uma escolha espontânea para a contação de histórias. Além disso, a capacidade de incorporar elementos multimodais nas histórias digitais permite uma experiência mais rica do que a tradicional contação de histórias. Assim, a possibilidade de interatividade aumenta o apelo das histórias digitais, pois permite que o público participe ativamente da narrativa.

Aplicativos, e-books, vídeos e podcasts são diferentes plataformas através das quais as histórias digitais são contadas. Aplicativos digitais, quase sempre, permitem alto grau de interatividade com o público, o que influencia, portanto, o curso da narrativa. E-books, por outro lado, são mais semelhantes à leitura tradicional, que incorporaram, ou não, elementos dinâmicos, quanto aos recursos visuais e sonoros para enriquecer a experiência. Vídeos permitem a incorporação de imagens em movimento e som, criando uma experiência multimodal, enquanto podcasts se con-

centram no som, permitindo que as histórias sejam contadas através do áudio.

Do ponto de vista neurocientífico, a contação de histórias digitais exerce impactos variados nos processos atencionais das crianças. A combinação de elementos visuais, sonoros e interativos ajudam a captar e manter a atenção das crianças, facilitando a aprendizagem e a retenção de informações. Além disso, a possibilidade de interação gera engajamento, o que é benéfico para o desenvolvimento cognitivo. No entanto, é importante notar que a exposição excessiva à tecnologia gera efeitos negativos, seletivos e específicos a cada situação de uso, por isso é necessário garantir um equilíbrio adequado entre o uso de histórias digitais e outras formas de aprendizagem e brincadeira.

Contação de histórias interativas

Muitas plataformas digitais permitem que as crianças participem ativamente da contação de histórias, escolhendo os personagens, cenários e até mesmo o rumo da história. No âmbito pedagógico, podemos identificar que essa prática incentiva o desenvolvimento de habilidades relevantes ao interesse do

professorado, no sentido de favorecer trocas fecundas de aprendizagem junto as crianças. A tomada de decisão, a atenção seletiva e a autorregulação regem as potencialidades desse tipo de definição metodológica. A característica central da interatividade é o elemento estruturante ao sucesso das intencionalidades pedagógicas na contação de histórias interativas.

A característica central da interatividade em contação de histórias é a capacidade do ouvinte de **influenciar o curso da narrativa**. Esse processo ocorre através de escolhas explícitas, verbalizadas ou não, como decidir qual caminho um personagem deve seguir, ou através de interações mais sutis, como a capacidade de explorar o ambiente da história ou interagir com seus personagens. A interatividade permite uma experiência mais imersiva e personalizada, na qual o ouvinte não é apenas um espectador passivo, mas um participante ativo na história. Destaque-se que a contação de histórias interativas engloba ambientes digitais (síncronos ou assíncronos, com predominância em aplicações online), mas, também, é possível que ocorra experiências férteis em ambientes offline.

Existem **condutas e/ou ações** frequentemente utilizadas por usuários em ambientes

com histórias interativas. Em ambientes com histórias interativas, os usuários frequentemente realizam ações como explorar o ambiente da história, interagir com personagens e objetos, fazer escolhas que influenciam o curso da narrativa, resolver quebra-cabeças ou desafios relacionados à história, e criar ou modificar partes da história. Essas ações permitem que os usuários se envolvam mais profundamente com a história e a experienciem de maneiras únicas.

Os **diferentes níveis de protagonismo e decisão** para desfecho de narrativas e situações exercem contornos singulares de relações em todas as pessoas envolvidas na contação de histórias. Em histórias interativas, o nível de protagonismo e o grau de decisão podem variar. Em algumas histórias, os usuários apresentam -se com aderência a um alto nível de protagonismo, nas quais ações e decisões têm um impacto concreto no desfecho da história. Em outras histórias, os usuários assumem papel mais passivo, de modo que ações e decisões têm um impacto limitado no desfecho da história. Por isso mesmo, o nível de protagonismo e o grau de decisão influenciam o nível de engajamento e a satisfação do usuário com a história. Assim, podemos afirmar que na contação de histórias interativas

a tomada de decisão e os diferentes níveis de protagonismo eliciam habilidades sociocognitivas de crianças em alfabetização.

O que isso significa? Significa que a tomada de decisão em histórias interativas ajudam a construir habilidades sociocognitivas em crianças em alfabetização. Ao tomar decisões, as crianças precisam considerar diferentes opções, avaliar suas possíveis consequências e fazer julgamentos informados. Mais uma vez, destaco que esse tipo de operatividade mediada pelo adulto professor(a) ajuda a desenvolver habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, empatia e compreensão de perspectivas diferentes. Além disso, ao ver as consequências de suas decisões na história, as crianças aprendem sobre causa e efeito, responsabilidade e ética etc.

Contação de histórias multimídia

A contação de histórias multimídia é outra recente prática em circulação em muitas partes do mundo ocidental. Essa prática inclui o uso de animações, vídeos, músicas, jogos e outras formas de mídia. Para entender as especificidades das histórias multimídia, é importante apresentar, de início, sua caracteri-

zação. O termo “multimídia” é utilizado para expressar a **combinação** de texto, imagem, som e movimento para criar uma experiência que afete sensorial e neuropsicologicamente as pessoas.

Trata-se de uma experiência que engloba **contato e contágio**. O que isso quer dizer? Explico: em termos mais simples, essa experiência refere-se ao processo pelo qual um indivíduo entra em contato com um determinado elemento, seja através de suporte físico ou digital, de modo que, dinamizando estados emocionais e/ou cognoscitivos, vê-se, pois, afetado ou "contaminado" por aquele mesmo elemento de tal maneira que perspectivas, comportamentos ou estados gerais de "modos de ser" são alterados.

Este processo não é simples, tanto quanto ser exposto a uma nova ideia que muda nossa maneira de pensar, ou tão complexo quanto contrair uma doença física que altera nosso estado de saúde. A chave aqui é que o contato inicial e o contágio subsequente são intrinsecamente ligados, formando uma experiência inextricável que produz impacto duradouro na vida pessoal de cada criança.

A multimídia envolve a **combinação de diversas formas de mídia** - texto, imagem, som e movimento. Há uma especificidade,

aqui, nessa obra, que é criar uma experiência de contação de histórias mais **extensiva e impressionável**. Não se trata apenas de uma nova forma de apresentar histórias, mas de uma nova forma de pensar, estruturar e experimentar a narrativa.

Por conseguinte, a contação de histórias multimídia para crianças assume muitas formas, incluindo livros digitais interativos, aplicativos de contação de histórias, animações, vídeos, músicas e jogos. Cada uma dessas formas de mídia tem suas próprias especificidades e contribuições para a experiência de contação de histórias.

Todavia, não se pode atribuir a cada uma das formas de mídia, as mesmas finalidades educativas. As animações, por exemplo, podem trazer as histórias à vida de uma maneira que o texto impresso não pode, com personagens e cenários em movimento. No entanto, ao contrário dos vídeos, que são uma forma passiva de mídia, as animações geralmente são interativas, permitindo que as crianças participem ativamente da história.

As músicas, por outro lado, adicionam uma dimensão sonora à contação de histórias, que mexe diretamente com a atmosfera da história e ajudar as crianças a se conectar emocionalmente com a narrativa. Os jogos,

por sua vez, oferecem uma experiência de contação de histórias mais dinâmica e, por vezes, imersiva, a partir da qual as crianças não são apenas ouvintes ou espectadores, mas participantes ativos na história.

Os jogos multimídia, que combinam elementos de texto, imagem, som e movimento, diferem dos jogos eletrônicos e dos games em vários aspectos. Enquanto os jogos eletrônicos e os games geralmente se concentram na jogabilidade e na competição, os jogos multimídia enfocam a narrativa e a exploração de elementos estéticos. Eles permitem que as crianças se envolvam com a história em um nível mais profundo, fazendo escolhas que afetam o desenrolar da narrativa e explorando o mundo da história em seu próprio ritmo.

Atualmente, falamos de **cultura transmidiática**. Esse conceito foi desenvolvido por Henri Jenkins (1958-****) e faz referência ao desenvolvimento, disseminação e promoção de narrativas que passam a circular através de múltiplas plataformas e formatos de mídia. A cultura transmidiática é um fenômeno mediante o qual diferentes plataformas de mídia trabalham juntas para criar uma experiência narrativa coesa e unificada. Na cultura transmidiática, cada meio de comunicação contribui para o enredo geral. Um enredo difuso e

espalhado na tessitura social, como produto-consumo.

Podemos entender que a narrativa transmidiática é a arte de construir mundos. Como assim? Isso ocorre porque os elementos de uma história são sistematicamente dispersos através de múltiplos canais de distribuição para criar uma experiência de entretenimento unificada e coordenada.

Em outras palavras, cada meio faz sua própria contribuição única para o desdobramento da história. Portanto, em vez de serem apenas recipientes passivos de mensagens, os consumidores são incentivados a buscar novas informações e fazer conexões para entender completamente a complexidade da história. Desse modo, a cultura transmidiática permite uma forma de narrativa na qual cada plataforma ou formato de mídia contribui com algo único para a história.

No contexto geral e da educação escolar, a cultura transmidiática é usada para criar experiências personalíssimas de apropriação e uso social de narrativas. Por exemplo, uma história passa a ser contada através de um livro, e/ou um filme, e um jogo e uma peça de teatro, cada um contribuindo com uma perspectiva diferente e complementar à história.

Insisto que a multimídia e a cultura trans-

mediática oferecem novas oportunidades para a contação de histórias para crianças. Todavia, ao combinar texto, imagem, som e movimento é importante que os educadores e contadores de histórias entendam as especificidades de cada forma de mídia e como poderemos usá-las de maneira adaptadas para aprimorar a experiência de contação de histórias.

Benefícios cognitivos e emocionais

A contação de histórias produz impactos nos sistemas de cognição humana. Exercem influências na representação, percepção e expressão de crianças, passando a afetar as mudanças desenvolvimentais e seus estados de manifestação em sala de aula. Logo, a execução de atividades, desde simples reprodução de instrução verbal, até a incorporação sistêmica de repertórios de habilidades consolidadas de modo funcional às tarefas escolares, são reestruturadas devido a pregnância que os elementos simbólicos das narrativas acionam, põem em movimento.

Um dos primeiros elementos afetado através da contação de histórias é a gestão da capacidade de concentração e atenção de crianças.

Durante a contação de histórias, as crianças são desafiadas a prestar atenção, seguir a trama e lembrar detalhes do enredo, de falas centrais de personagens etc. Na medida em que a história se desenvolve, a memória de trabalho e a capacidade de concentração é estimulada a estados de otimização crescente. O aumento, fragmentação ou manutenção de processos atencionais é produto de aprendizagem mediada. A criança sozinha não consegue alterar percursos já estabelecidos. Então, ao professor cabe fazer uso do poder de recursividade e retroação, caso necessite alterar e/ou especializar tais sistemas.

Em outras palavras, a contação de histórias requer que as crianças mantenham a atenção e se concentrem na narrativa. Essa prática ajuda a melhorar a capacidade de concentração e a atenção sustentada das crianças, habilidades essenciais para o aprendizado escolar e para a vida cotidiana. Além disso, a contação de histórias ajuda no desenvolvimento da capacidade de atenção alternada (alternar ou variar a atenção), pois as crianças precisam acompanhar a mudança de cenários e personagens.

A contação de histórias também afeta o raciocínio lógico e a compreensão a respeito da relação de causa e efeito. As crianças precisam entender a sequência de eventos e as ações dos

personagens. A produção discursivo-linguística mescla-se com a ampliação de repertórios perceptuais e representacionais, considerando as variações de comportamentos que os personagens apresentam durante a história. A relação causal, aqui, permite criar condições de aprendizagem do pensamento inferencial, do endosso às lógicas dedutivas ou indutivas, mediadas pelas possibilidades que se desenham com a conjugação de hipóteses sobre os eventos, situações pelas quais os personagens atravessam durante a narrativa.

Nesse sentido, a contação de histórias também desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional das crianças. Ao se identificarem com os personagens, suas lógicas de representação de mundo, sua linguagem, seus repertórios de crenças e emoções, as crianças aprendem, entendem e expressam suas próprias construções emocionais. Aliás, esse é um excelente passo ao trabalho pedagógico centrado na competência socioemocional. Conforme já demonstramos, a contação de histórias ajuda as crianças a desenvolverem empatia. Sem dúvidas, a identificação de crianças com personagens e emoções na história permite o autoconhecimento e a discriminação de emoções e sentimentos.

Mas, quais são as vantagens e benefícios de

todo esse processo? A identificação com personagens e emoções na história permite que as crianças desenvolvam uma compreensão mais profunda de si mesmas e dos outros. Ao se identificarem com os personagens, as crianças exploram diferentes emoções, discriminando-as. Essa identificação ajuda as crianças a desenvolverem entendimento contextualizado de suas próprias emoções. Por isso mesmo, pouco a pouco, ampliam-se, emoções e cognição, no escopo das habilidades sociais.

Habilidades sociais emergem e se consolidam na conduta de crianças a partir da contação de histórias. Ao ouvirem histórias que abordam temas como respeito, cooperação e resolução de conflitos, as crianças aprendem a importância desses valores e habilidades e desenvolvem-se como indivíduos éticos e socialmente competentes.

Notemos que, a contação de histórias cria um ambiente propício para o diálogo e a interação social entre as crianças e o contador de histórias. Os elementos sociocognitivos e socioemocionais atuam diretamente no fortalecimento de interações sociais da criança a partir da contação de histórias. Essa interação fortalece os vínculos afetivos entre as crianças e os adultos.

Por fim, a contação de histórias é uma

prática de grande efeito de alteração de sistemas cognitivos, sociais e afetivos. Não apenas desempenha um papel relevante no desenvolvimento global das crianças, mas, integra sistemas em disjunção, sem os quais poucas chances e oportunidades teremos, professores e pedagogos, diante do desafio de, além de aprimorar nosso desenvolvimento profissional, estar lado a lado com nossas crianças, acolhendo-as, incentivando-as e auxiliando-as a partir do poder transformador que o conhecimento nos permite pôr em ação.

Narrar, mais uma vez e outra mais

Narrar sempre foi uma das mais instigantes formas de registro de experiências humanas. Desde o mais curto ao mais extenso relato, encontramos a transfiguração de acontecimentos passados sob forma de relatos. Esses acontecimentos são sempre distribuídos por uma fina transparência de reconstrução de episódios, enredos, ações e muita intensidade de envolvimento interpessoal, expressos

como signo que traduz e bifurca sentidos. Nessa via, o que dizemos, como dizemos e sobre o que desejamos dizer, atravessa nossas experiências de vida, nossas vivências de mundo. Por isso mesmo, anunciamos nossos relatos de experiências como narrativas.

A contação de histórias está relacionada às experiências narrativas de cada um de nós. A partir da década de 1980, o conceito de experiência narrativa ganhou destaque nas pesquisas em ciências humanas (BERTAUX, 2016; CARR, 1991; BLANCHOT, 2010; SCHWARTZ, 2010 e 2011; DEPRAZ, VARELA e VERMERSCH, 2011; BONDÍA, 2002). Mas, o que são as experiências narrativas?

A experiência narrativa é uma forma de conhecimento que se caracteriza pela transmissão de experiências de vida partilhadas entre indivíduos. Ocorre entre diferentes gerações, tanto mais ou tanto menos próximas umas às outras em termos espaciais, temporais e históricos. É importante destacar que as experiências narrativas se desenvolvem por meio da expressão de quadros emergentes, delineados por composição simbólica de significação intensa, que reeditam histórias referenciadas por acontecimentos passados, cujos eventos mais relevantes à comunidade mexem diretamente com concepções de

mundo, modos de vida e estilos de existência, considerando os fluxos de aparição de situações mais recentes. A experiência narrativa é veiculada, predominantemente, sob forma de relatos orais, estruturados por função apelativa, reflexiva ou demonstrativa em duas diferentes instâncias: (1) o que se sente; (2) o que se vive (LIMA e BAPTISTA, 2013). Existem outras formas de veiculação da experiência narrativa, a saber, a escrita, a imagética, a fílmica, e, contemporaneamente, a digital.

Nesse ínterim, é importante destacar as contribuições de Walter Benjamin (1892-1940) a respeito do assunto. Na filosofia benjaminiana encontramos distinção da experiência a partir de ideias-conceito: **a experiência** (*Erfahrung*) e **a vivência** (*Erlebnis*). O entendimento a respeito de tais ideias-conceito nos permite estabelecer relações mais completas sobre os limites de formalização e estruturação das experiências narrativas. Além disso, estabelece distinções segundo as quais incluímos ou excluimos quadros de interpretação ligados a percepção de si e do outro.

Experiência é um tipo de conhecimento que se adquire por meio da interação com o mundo e com os outros. É um conhecimento que é acumulado ao longo do tempo e que nos permite compreender o mundo de forma

mais profunda. **Vivência**, por outro lado, é um tipo de conhecimento que se adquire de forma fragmentada e instantânea. É um conhecimento que é "superficial" e que não nos permite compreender o mundo de forma mais profunda (BENJAMIN, 1994 e 2014).

A experiência narrativa possui especificidades na filosofia benjaminiana. Trata-se de uma forma de transmitir a experiência, que é um tipo de conhecimento mais profundo e duradouro, inclusive quando se manifesta sob forma de contação de histórias para crianças, a exemplo dos contos de fadas (BETTELHEIM, 1988). As narrativas nos permitem, pois, aprender com as experiências de outras pessoas e nos ajudam a compreender o mundo, de forma a ampliar referenciais considerados de primeira ordem à vida social prática.

No entanto, a narrativa é uma forma de comunicação que está em declínio na modernidade (AMARILHA, 2009; BENJAMIN, 1994). Isso se deve ao fato de que a modernidade é marcada pela fragmentação e pela superficialidade, que são características da vivência. Apesar do declínio da narrativa, acredita-se que esta é uma forma importante de conhecimento. Todavia, a experiência narrativa é, também, uma forma de resistência. As narrativas nos permitem resistir à fragmenta-

ção e à superficialidade da modernidade. Elas nos permitem manter viva a experiência, que é um tipo de conhecimento mais profundo e duradouro (BAUMAN, 1999).

As narrativas são mecanismos complexos de hermenêutica (RICOEUR, 1995 e 1997). Considera-se que os indivíduos interpretam o mundo e suas próprias vidas atravessados por histórias que refletem a realidade, modificam-na, fornecendo um contexto e uma estrutura para estabelecer compreensão sobre o mundo.

Nesses termos, é inadiável entender que as histórias e experiências narrativas produzem consequentemente, interpretação narrativa. O argumento é que toda **compreensão é uma forma de interpretação**, e a linguagem, incluindo a narrativa, é a chave para desvelar significados e estabelecer diálogos interculturais (GADAMER, 2006). Ratifico que as narrativas nos permitem conectar diferentes experiências pessoais. No entanto, a experiência narrativa deve ser entendida como uma forma de construção coletiva de sentido. As narrativas nos ajudam a dar sentido às nossas experiências, tanto pessoais, quanto coletivas, ajudando-nos a compreender o passado, o presente e o futuro. O que permite estabelecer pontes e travessias entre os múltiplos sentidos é a partilha.

Experiências narrativas, pois, são processos fundamentais de construção de significado e compreensão da realidade. A narrativa desempenha um papel central na nossa capacidade de dar sentido à existência humana. Através das histórias, os seres humanos articulam experiência, a cultura e a tradição, refletindo sobre questões existenciais emergentes.

A contação de histórias é afetada por nossas experiências narrativas. As experiências narrativas, integradas à contação de histórias, desdobram-se como dispositivos humanos de expressão, formação e interação sociais. Através das histórias, os indivíduos encontram meios de comunicar suas próprias experiências, explorar diferentes realidades, refletir sobre questões morais e éticas, e criar laços emocionais com os outros. Uma narrativa transcende barreiras temporais e culturais, permitindo que as crianças, em particular, tenham acesso a mundos alternativos, expandam seus horizontes e adquiram uma compreensão mais rica do contexto que as cerca.

A criança, como destinatária das narrativas, ocupa uma posição singular na dinâmica da experiência narrativa. Ela é mobilizada em múltiplos níveis de expressão. Em nível intelectual, desenvolve habilidades cognitivas e

emocionais ao explorar as complexidades do mundo humano, e, a nível social, fortalece as vinculações sociais ao favorecer interação entre crianças e adultos na construção compartilhada de significados. As crianças transcendem os limites do concreto, mergulhando em um reino de possibilidades ilimitadas. Para se obter êxito no exercício da profissão, o professorado é desafiado a estruturar pedagogicamente o ensino com base em definições didáticas pautadas por intencionalidades. Vejamos, a seguir.

Seleção de histórias adequadas

A seleção de histórias no contexto de ensino sempre estabelece contatos estreitos com experiências narrativas particulares, próprias a determinado grupo de pessoas. Logo, o que o professorado está fazendo, quando faz uso de contação de histórias é selecionar narrativas adequadas aos objetivos pedagógicos que reflitam as dinâmicas culturais de grupos específicos. Essa é uma necessidade recorrente na atuação profissional de professores. Em classes de alfabetização, tal exigência se soma a multiplicadores de potenciais êxitos no ensino, em disputa com possíveis limitações na

aprendizagem das crianças. Assim sendo, não se pode considerar o ensino da alfabetização a partir de relações equivalentes a outras etapas da escolarização.

Existem configurações desenvolvimentais específicas às crianças em fase inicial de alfabetização. No Brasil, espera-se que as crianças sejam encontradas com idade entre seis e sete anos. É um momento de transição entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Engloba, pois, processos neuropsicossociais em situação instável de adaptabilidade crescente. Ao mesmo tempo, podemos encontrar habilidades consolidadas, lado a lado à ausência de integração de processos básicos da cognição, relacionados a atenção, memória, pensamento, emoções, raciocínio etc.

Em muitos casos, o universo significativo do sujeito-criança, permanece ligado a códigos restritos. Esse tipo de código modela a estrutura ou a funcionalidade cognitiva com base em repertórios de relações proximais e circunstanciais, limitadas ao escopo de relações sociais repetitivas. De outro modo, podemos afirmar que os códigos restritos contêm alto grau de reprodutibilidade, pois, refletem os repertórios de vivências familiares e das redes de sociabilidade possíveis, acessadas pela criança dentro de um limite de referências.

O código restrito é caracterizado por um vocabulário limitado e uma estrutura gramatical simplificada. É mais comum em contextos informais e familiares, nos quais os significados são altamente dependentes do contexto e das relações interpessoais. No código restrito, a linguagem é frequentemente implícita e indireta, e a comunicação é baseada em suposições compartilhadas e entendimentos comuns.

O acesso a códigos elaborados exige maior atenção ao professorado. O código elaborado caracteriza-se por mobilizar, apresentar e fazer uso de um vocabulário extenso e uma estrutura gramatical complexa na composição de pensamentos, representações, comunicação de ideias e condutas sociais. É mais comum em contextos formais e acadêmicos. Nesse tipo de código, os significados são expressos através da linguagem e menos dependentes do contexto. No código elaborado, a linguagem é explícita e direta, e a comunicação é baseada na clareza e precisão do que se deseja expressar.

A predominância de um tipo específico de código no ensino determina resultados limitados de aprendizagem. No entanto, desde cedo, as atividades de ensino devem preconizar a habilidade de uso do código elaborado

como parte indispensável para o enfrentamento das desigualdades sociais, considerando as vias formacionais da escolarização. Nesse processo, não se pode esquecer da função da escola, centrada na ampliação de repertórios culturais. Isso implica, sem se reduzir a valorização de um ou outro tipo de modo de vida, linguagem, representação e expressão de pensamentos, que os códigos restritos e elaborados apresentam variações estruturais, sociocomunicativas, dependendo do contexto cultural e social em que se manifestam.

É importante notar que não se considera um código superior ao outro. Em vez disso, enfatiza-se a importância de ser capaz de usar ambos os códigos de forma flexível e apropriada, dependendo do contexto. Aqui, encontramos um eixo de articulação com as questões de limites do letramento e da alfabetização. Como assim? Estamos diante dos usos sociais da leitura da palavra em situações de interação com elementos do mundo social em diversos contextos (letramento) e diante do uso da leitura da palavra a partir das regras funcionais do sistema alfabético em contextos específicos (alfabetização).

Nessa perspectiva, a escolha da história a ser contada às crianças deve considerar necessidades estratégicas. Necessidade de conhecer

profundamente as habilidades típicas ao nível de desenvolvimento sociocognitivo, tanto quanto ao nível de desenvolvimento linguístico. Porém, o que se nota, comumente, é a preocupação do professorado ao redor de "quais assuntos serão incluídos na contação de histórias". Essa peculiaridade deve ser seriamente refletida pelo professorado.

No que se refere ao ensino escolar, quando a dimensão ligada ao conteúdo se sobressai ao desenvolvimento de habilidades, estamos perdendo a oportunidade de garantir à criança o "direito a aprendizagem". De modo similar, se a questão curricular ligada aos conteúdos preconizados pelas instituições de ensino, não absorve as relações entre os objetos de conhecimento e as habilidades requeridas, conforme nos orienta a Base Nacional Comum Curricular, muito nos distanciamos de vislumbrar mudanças efetivas nos quadros recentes de alfabetizar crianças, no intervalo de dois anos.

Essa tarefa parece impossível. Todavia, assim permanecerá se o foco do professorado estiver nos produtos da alfabetização (proficiência em leitura e escrita) e não nos processos sistêmicos de desenvolvimento. Insisto que se deve tratar a alfabetização como processo que, ao longo da escolarização, vai conso-

lidando a proficiência da leitura e da escrita sem que seja dispensável o trabalho pedagógico em torno de esquemas cognitivos básicos.

Não se trata de prontidão, mas de mediação pedagógica **in acto**. Sem a cuidadosa e intencional diretividade na ativação de dispositivos funcionais da neurocognição, pouco conseguiremos realizar em sala de aula, em termos de progressão curricular, no sentido de avanços verticais e horizontais em termos de percursos escolares. Mas, no sentido alfabetizatório, de que modo essas necessidades se apresentam no dia a dia da sala de aula? Como torná-las exequíveis?

Primeiro, não perder de vista que a alfabetização é um processo complexo que exige ao professorado domínio efetivo, teórico-prático, da **distinção** das características de **habilidades cognitivas** e habilidades **linguísticas**. As habilidades cognitivas necessárias para a alfabetização incluem dispositivos como a atenção, a memória, a percepção, a compreensão e o raciocínio. As habilidades linguísticas necessárias para a alfabetização incluem a ativação da consciência fonológica, conhecimento do alfabeto, compreensão da leitura e produção da escrita.

Em seguida, é preciso manter em foco que o desenvolvimento das habilidades cogniti-

vas e linguísticas ocorre de **forma gradual** e **contínua**. Existem algumas características que são típicas de crianças em alfabetização. Por exemplo, crianças em alfabetização geralmente têm dificuldade em manter sua atenção por longos períodos de tempo. As crianças de tenra idade apresentam dificuldade em lembrar informações novas e em compreender conceitos abstratos. Além disso, crianças em alfabetização geralmente não têm um vocabulário muito amplo, de modo que esse repertório menos extensivo produz dificuldades no que se refere ao entendimento da linguagem figurada.

É importante considerar o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças ao escolher uma história para contar. As histórias devem ser adequadas à idade e ao nível de desenvolvimento das crianças. Histórias que são muito difíceis para a compreensão das crianças, condizem-nas à apatia, fazendo com que desistam de ler por falta de motivação. Por outro lado, histórias que são muito fáceis para as crianças acabam sendo não desafiadoras o suficiente, o que, igualmente, não ajuda no desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas requeridas em diferentes espaços de interação social.

Por isso a contação de histórias para crian-

ças em classe de alfabetização é desafiadora. Já sabemos que os conteúdos devem ser apresentados de forma gradual e progressiva, de modo que as crianças sejam capazes de aprender, estimular e desenvolver suas habilidades. Contudo, quais são os principais eixos estruturantes da contação de histórias para crianças em classes de alfabetização? O que incluem? Vejamos.

O desenvolvimento cognitivo e linguístico de crianças em alfabetização é marcado por várias etapas que se entrelaçam. A nível cognitivo, essas crianças estão no estágio pré-operacional (PIAGET, 2002). Nesse estágio as crianças começam a desenvolver o pensamento simbólico e a capacidade de pensar de forma lógica sobre objetos e eventos. É um terreno fértil porque nos permite ampliar os esquemas cognitivos já estabelecidos. Lembremos que as crianças começam a entender conceitos como causa e efeito, tempo e sequência. Linguisticamente, as crianças em alfabetização estão desenvolvendo habilidades como a **consciência fonológica**. Estão aprendendo a reconhecer e nomear letras, a entender a relação entre sons e letras (fonética) e a desenvolver **vocabulário** e habilidades de **compreensão** de regras do sistema alfabético e os produtos da **cultura da escrita**.

A integração desses elementos cognitivos e linguísticos é processo indispensável à alfabetização. Por exemplo, a compreensão de que as palavras são compostas por sons (consciência fonológica) é fundamental para aprender a ler e escrever. Da mesma forma, o desenvolvimento do pensamento lógico e da compreensão de sequências ajuda as crianças a entender a estrutura das histórias.

Existem caminhos e alternativas para o professor obter êxito em sua prática de ensino. De início, podemos utilizar atividades que sejam adequadas à idade e ao nível de desenvolvimento das crianças. Isso inclui a escolha de textos e atividades que são apropriados para o nível de desenvolvimento das crianças, bem como a apresentação de novos conceitos e habilidades de forma gradual e sistemática. Nesse processo, podemos incluir poemas, textos informativos, livros de imagens e assim por diante. Além disso, os objetos de conhecimento (conteúdos) devem ser integrados em todas as áreas do currículo, incluindo matemática, ciências naturais, ciências humanas, arte, e outras, para firmar a aprendizagem integrada. Diante do exposto, não nos esqueçamos da contação de histórias.

A seleção de histórias à contação deve abranger uma variedade de temas e gêneros

textuais que sejam centrados no interesse das crianças. Para definir quais objetos de interesse estão em evidência é fundamental estabelecer contato direto com o universo de significação de cada aluno, de modo que se estabeleça um repertório comum, passível de formalizar um **design eletivo**.

O que é exatamente isso quer dizer? Implica em obter, mediante interação e comunicação direta com as crianças, uma lista de temas de interesse que circula de modo ostensivo entre os membros da classe. É uma espécie de **mapeamento de escolhas**, que define, orienta e estreita ações, objetivos e participação comuns aos envolvidos. Devido a importância desse tipo de mediação junto às crianças é que fazemos destaque a elementos consistentes que formalizam a contação de histórias com base em participação coletiva.

O **design eletivo** preconiza aos estudantes uma experiência de aprendizado efetivo. Através desta metodologia, os alunos são incentivados a explorar suas próprias áreas de interesse e a desenvolver projetos que se alinhem a esses interesses, ao mesmo tempo em que adquirem habilidades e conhecimentos necessários para a vida real.

A **primeira etapa** na construção de um design eletivo baseado em projetos para a con-

tação de histórias é a identificação dos interesses e necessidades dos alunos. Recomenda-se fazê-lo através de questionários, entrevistas ou observações. A partir desta informação, os professores passam a dar início ao desenvolvimento de um projeto que seja relevante e atraente para os alunos.

A **segunda etapa** é a definição dos objetivos de aprendizagem. Estes devem ser claros, mensuráveis e alinhados com os padrões curriculares. Os objetivos de aprendizagem incluem o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, fala e audição, bem como a promoção do pensamento crítico e da resolução de problemas. Sobretudo, os objetivos de aprendizagem são desenhados com apoio das crianças. A partir de conversação dirigida sobre o que se deseja alcançar em termos de habilidades, crianças e professor(a), vão delineando o mapeamento de suas necessidades e escolhas.

A **terceira etapa** envolve a criação de um plano de projeto. Este deve incluir uma descrição detalhada do projeto, uma linha do tempo para a sua implementação, os recursos necessários e as estratégias de avaliação. O plano de projeto deve ser flexível o suficiente para permitir ajustes e modificações conforme necessário.

A **quarta etapa** é a implementação do projeto. Durante esta etapa, os alunos trabalham ativamente na realização do projeto, sob a orientação e supervisão do professor. Deve-se trabalhar individualmente ou em grupos, dependendo da natureza do projeto.

A **quinta e última etapa** é a avaliação do projeto. Isto deve ser feito tanto durante quanto após a implementação do projeto. A avaliação deve focar não apenas no produto final, mas, principalmente, as mudanças ocorridas durante o processo de ensino-aprendizagem. Aos professores, recomenda-se usar uma variedade de métodos de avaliação, incluindo autoavaliação, avaliação por pares, avaliação formativa e avaliação somativa. Finalmente, é necessário afirmar que, através desse tipo de trabalho, as crianças passam a se engajar ao redor de uma variedade de habilidades e conhecimentos indispensáveis ao seu próprio desenvolvimento, ao mesmo tempo em que exploram áreas de interesse pessoal e coletivo. No entanto, a implementação de um design eletivo baseado em projetos requer planejamento cuidadoso, implementação e avaliação por parte dos professores.

Incentivo à participação e interação

O sucesso na obtenção de um design eletivo funcional depende de fatores como a participação e interação entre crianças e mediadores. O professorado deve criar um ambiente acolhedor que indique confiança, escuta e debate não superficial a respeito das escolhas apontadas pelos membros do grupo. As crianças necessitam sentir segurança para indicar temas, explorar assuntos, fazer perguntas e exceder na defesa e proposição de seus interesses. Nesse caso, o professorado deve utilizar uma variedade de estratégias que facilitem a definição dos temas e assuntos que sejam comuns a maioria. Podemos elencar como estratégias fundamentais: (a) instrução direta; (b) composição de grupos cooperativos; (c) definição e construção de design eletivo baseado em projetos.

A **estratégia de instrução direta** é um método de enunciação, estruturado e guiado pelo professor. Consiste na apresentação clara e direta de informações a respeito de habilidades requeridas aos alunos, que os conduza à realização de atividades práticas, quer dizer, observáveis e procedimentais, baseadas em roteiros fixos de ações. A instrução direta ser-

ve para elucidar eventos, acontecimentos, situações, fatos, regras, sequências e estratégias específicas que devem compor a estruturação da narrativa.

O professorado deve apresentar os elementos que constituem a narrativa. Observemos que, quando se trata de contar histórias para crianças, a narrativa assume uma importância especial, pois tem o poder de gerar impressões na percepção que uma criança tem do mundo ao seu redor. Para criar uma narrativa para crianças, há vários elementos que devem ser considerados. Esses elementos incluem personagens, enredo, configuração, tema, ponto de vista, estilo e tom.

Os **personagens** ocupam lugar central em qualquer narrativa. Eles são os indivíduos que habitam a história e realizam as ações que movem o enredo. Em histórias para crianças, os personagens devem ser facilmente identificáveis. Tais personagens ou são seres humanos, animais, objetos inanimados ou criaturas míticas. Além disso, os personagens são classificados como protagonistas (o personagem principal que impulsiona a ação), antagonistas (o personagem ou força que se opõe ao protagonista) e personagens secundários (outros personagens que ajudam a preencher o mundo da história).

O **enredo** é a sequência de eventos que ocorre na história. Em muitas histórias para crianças, o enredo segue uma estrutura simples de "começo, meio e fim", com um problema inicial que o personagem principal deve resolver, uma série de tentativas e falhas para resolver o problema e, finalmente, uma solução. No entanto, nem todas as histórias seguem essa estrutura, e não há regra que diga que elas devem fazê-lo. Nessa parte da estratégia de instrução direta, junto às crianças, o professorado deve insistir na delimitação progressiva de acontecimentos, empregando consignas do tipo "sequenciação, progressão, clímax e desfecho".

A **configuração** corresponde ao lugar e ao tempo nos quais a história acontece. A estruturação desse elemento da narrativa envolve ocorrência de ações em espaço-tempo tão simples quanto em uma casa ou uma escola, ou tão complexo quanto em um mundo de fantasia, cheio de imprevisibilidade ou surpresas. A configuração desempenha um papel importante na história, influenciando a trama e o comportamento dos personagens. Esse aspecto, deve aparecer na estratégia de instrução direta, ou seja, o professor não deve deixar de chamar a atenção sobre os impactos da configuração sobre outros elementos da história.

O **tema** é a ideia ou mensagem central da história. Em muitas histórias para crianças, o tema permaneceu centrado ao redor de uma lição moral ou ética que a história pretende ensinar. No entanto, é imprescindível, a partir da instrução direta, elucidar a **intencionalidade pretendida**. Com esse tipo de destaque, junto ao grupo de crianças o professorado passa a permitir inúmeras leituras sobre o tema. Inclusive, deveremos chamar a atenção das crianças no sentido de que existem temas abstrato, como o amor, a amizade, o medo ou a perda.

O **ponto de vista** é a perspectiva da qual a história é contada. Tal perspectiva é apresentada em *primeira pessoa* (um personagem contando a história), em *terceira pessoa* (um narrador externo contando a história) ou considerar a enunciação em *segunda pessoa* (o leitor sendo diretamente abordado). O ponto de vista escolhido tem grande impacto na forma como a história é percebida pela criança.

Por fim, o **estilo** é a forma como a história é contada. Isso inclui a escolha das palavras, a estrutura das frases, o uso da descrição e do diálogo, entre outros elementos. O estilo, por isso mesmo, ajuda a estabelecer o **tom** da história, que é a atitude ou sentimento geral que a história transmite.

Em suma, a narrativa é uma tapeçaria complexa de elementos que trabalham juntos para criar uma história que expresse, agregue e veicule experiências valiosas para todos os envolvidos. Ao contar histórias para crianças, é importante considerar cuidadosamente cada um desses elementos, a fim de criar uma história que seja atraente, compreensível e relevante para um público exigente como as classes em fase inicial de alfabetização. Então, consolidada essa parte da mobilização da turma, passamos a composição de grupos cooperativos.

Na **composição de grupos cooperativos** os alunos trabalham juntos em pequenos grupos para completar uma tarefa ou decidir problemas como indefinição e embates de opiniões a respeito da história. As crianças passam a mobilizar habilidades sociais e de trabalho em equipe, de modo que aprendem uns com os outros, a gestão partilhada e coletiva de uma ideia.

O segredo para que a composição de grupos funcione é atribuir a cada membro do grupo a responsabilidade por uma parte da tarefa. Notemos que, ao redor desse eixo de ação, todos contribuem para o resultado final. No caso da contação de histórias para crianças podemos falar em cinco funções e atribui-

ções que são requeridas às crianças nesse tipo de trabalho, sob forma de equipe. São elas: (a) equipe de planejamento; (b) equipe de escrita ou redação; (c) equipe de ilustração ou cenário; (d) equipe de narração; (e) equipe de direção.

A **equipe de planejamento** é responsável por organizar as ideias do grupo e desenvolver um plano para a execução da história. Deve-se orientar os alunos a seguir um roteiro, marcado por etapas ou passos. Nessa equipe, as crianças vão manter contato direto com habilidades de organização e seletividade de informações, bem como a capacidade de ouvir e considerar as ideias de todos os membros do grupo.

A **equipe de escrita ou redação** é responsável por colocar as ideias do grupo em palavras. Na iminência de não se obter um registro alfabético, sugere-se que se estabeleçam rotinas de uso de suportes imagéticos, visuais ou indicadores, seguidos de escritura-fonte, que deve ser realizada pelo professor ou auxiliares do ensino. Sem dúvidas, esse tipo de equipe exige contato intenso com habilidades de escrita, criatividade e a capacidade de trabalhar bem sob pressão. Destaque-se que esse tipo de trabalho dá sentido à prática de escrita para as crianças porque demanda o

registro, veiculação e comunicação de ideias em sistema alfabético, cujas regras adquirem pertinência pelo contexto pragmático que englobam.

A **equipe de ilustração ou cenário** é responsável por selecionar, definir ou criar imagens que complementem, ilustrem e deem vida a história. Aqui, as habilidades artísticas, a atenção aos detalhes e a capacidade de trabalhar de forma dialógica e contextualizada ao redor de um objetivo comum são preconizadas. O cenário, e suas diversas partes, eliciam a percepção de elementos contextuais e outras ordenações de significados que integram a compreensão sobre os variados contextos de comunicação na vida cotidiana.

A **equipe de narração** é responsável por conhecer, recomendar e contar a história ao público. Nesse grupo, é fundamental conduzir a consciência do apelo emotivo e suas engrenagens dentro da história a ser contada. É o uso da voz, orientada para determinados fins que se está no centro dessa etapa da narrativa. Logo, essa função requer habilidades de comunicação, confiança e a capacidade de captar e manter a atenção do público.

A **equipe de direção ou coordenação** é responsável por garantir que todos os membros do grupo estejam cumprindo suas fun-

ções e trabalhando juntos de forma cooperativa. Então, as crianças envolvidas nessa tarefa serão exigidas no que concerne às habilidades de liderança, paciência e a capacidade de resolver conflitos de maneira dialógica e inclusiva. A próxima e última parte do **design eletivo** é a definição e construção de design eletivo baseado em projetos.

A definição e a construção de design eletivo baseado em projetos fazem parte de um processo complexo que envolve várias etapas, cada uma com suas peculiaridades e desafios. Para a obtenção de êxito nesse tipo de estruturação do ensino é fundamental que nos concentremos na criação de um **plano de projeto**. Este é um passo importante no processo, pois é aqui que as ideias começam a tomar forma e a se transformar em um produto ou ação viável.

A definição e construção de design eletivo baseado em projetos é caracterizada pela formulação de um **plano de projeto detalhado**. Este plano deve incluir todas as atividades que serão realizadas, os recursos que serão necessários, o tempo que cada atividade levará e a estratégia de avaliação que será utilizada para acompanhar e inferir potenciais barreiras do projeto.

A primeira ação nesta etapa é a definição

do **escopo do projeto**. Isto envolve a identificação dos objetivos do projeto, a determinação dos resultados esperados, a definição dos critérios de sucesso e a identificação das restrições que afetam a execução do projeto. Esta é uma etapa crítica, pois o escopo do projeto irá determinar a direção do projeto e a forma como os recursos serão alocados.

A próxima ação é a criação de um **cronograma do projeto**. Este cronograma deve incluir todas as atividades que serão realizadas, o tempo que cada atividade levará, os recursos que serão necessários para cada atividade e a sequência em que as atividades serão realizadas. O cronograma faz parte do gerenciamento do projeto, pois permite que a equipe responsável acompanhe o progresso das ações e faça ajustes conforme necessário.

A terceira ação nesta etapa é a **identificação dos recursos necessários** para a execução do projeto. Isto inclui a identificação dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos que serão necessários. A identificação dos recursos necessários é exigência inadiável para a execução bem-sucedida do projeto, pois permite que a equipe envolvida planeje e gereencie efetivamente os recursos.

A quarta ação nesta etapa é a **definição da estratégia de avaliação** que será utilizada

para medir o sucesso do projeto. Esta estratégia deve incluir a definição dos indicadores de desempenho que serão utilizados, a forma como os dados serão coletados e analisados e a forma como os resultados serão comunicados. A estratégia de avaliação define o sucesso do projeto, pois permite que a equipe avalie o desempenho atingido e faça ajustes conforme necessário. Nesse sentido, nos bastidores da organização do trabalho pedagógico ou na gestão pedagógica da aula, o professorado passa, então, a estruturar o rol de eixos formativos quanto aos objetos de conhecimento, aqueles que são específicos aos gêneros textuais mais adequados ao projeto em construção. Preparar e organizar esses elementos com antecedência é imprescindível.

Preparação e organização: antes do contato

A preparação e organização pré-contato com os textos de diferentes gêneros devem ser cuidadosamente planejada. O professor deve familiarizar-se com a história a ser contada, lendo-a várias vezes, para poder contá-la de maneira fluente e expressiva. Além disso, é importante planejar como a história será introduzida, quais perguntas serão feitas para

estimular a compreensão e a reflexão das crianças, e que atividades poderão ser realizadas após a contação, para aprofundar o entendimento e a aplicação dos conceitos aprendidos.

No que diz respeito à preparação para a contação de histórias, o primeiro passo é a **escolha dos textos**. Mais uma vez, chamo a atenção para a importância de selecionar histórias que sejam apropriadas para a idade e o nível de compreensão das crianças. Além disso, é fundamental que os textos escolhidos sejam diversificados em termos de gênero, tema, estilo e cultura. Isso permitirá que as crianças sejam expostas a uma ampla variedade de perspectivas e experiências narrativas.

O segundo passo é a **leitura e análise dos textos**. O contador de histórias deve ler cada texto cuidadosamente, analisando a estrutura da história, os personagens, o enredo, o tema e a mensagem. Isso o permitirá compreender profundamente a história e ser capaz de contá-la de maneira que desperte o interesse das crianças.

O terceiro passo é o **planejamento da contação de histórias**. Isso envolve decidir como a história será contada, quais técnicas serão utilizadas, como os personagens serão apre-

sentados, como o enredo será desenvolvido e como a mensagem será transmitida. Além disso, o contador de histórias deve planejar como irá interagir com as crianças durante a contação de histórias, como irá envolvê-las na história e como irá responder às suas perguntas e comentários.

Na organização pré-contato com textos de diferentes gêneros, é indispensável ter um conhecimento sólido sobre os diferentes gêneros literários e suas características. Isso permitirá ao contador de histórias escolher textos que sejam adequados e interessantes para as crianças. Além disso, é essencial ter uma compreensão clara do público-alvo. Isso permitirá ao contador de histórias adaptar a contação de histórias às necessidades, aos interesses e ao nível de compreensão das crianças.

Então, é fundamental ter uma boa organização dos materiais e recursos necessários para a contação de histórias. Isso inclui os textos, os livros, os objetos, as imagens, as músicas, os figurinos, entre outros. Uma boa organização permitirá que a contação de histórias flua suavemente e sem interrupções.

Técnicas de narração e interpretação

Quais são as principais técnicas de narração e interpretação que auxiliam o professorado e as crianças na **otimização do design eletivo** em projeto de contação de história? Em primeira mão, são todas aquelas que cativam processos atencionais das crianças. A narração precisa ser executada de maneira dinâmica, utilizando diferentes entonações de voz, gestos e expressões faciais, para dar vida aos personagens e aos eventos da história.

O professor faz uso de recursos como fantoches, figurinos, cenários, músicas e sons, para tornar a história mais concreta e interessante. A interpretação da história também é fundamental. Técnicas adequadas de interpretação permitem que as crianças compreendam o significado das palavras e das ações dos personagens, e relacionem a história com suas próprias experiências e conhecimentos.

Nessa perspectiva, os elementos da estrutura formal da narração passam a ser ativados como **técnicas**. Entre as principais técnicas de narração, podemos destacar a descrição, o diálogo, a narração em primeira ou terceira pessoa e a narração com o uso de recursos visuais. A **descrição** é uma técnica que

permite ao narrador criar um cenário vívido e detalhado, estimulando a imaginação das crianças. O **diálogo** é uma técnica que dá voz aos personagens, tornando a história mais dinâmica. A **narração** em primeira ou terceira pessoa permite ao narrador criar uma conexão emocional com o público, enquanto a narração com o uso de **recursos visuais** ajuda a reforçar o entendimento da história.

Já as técnicas de interpretação envolvem a expressão corporal, a entonação de voz, a modulação do ritmo da fala e a utilização de recursos sonoros e visuais. A **expressão corporal** é fundamental para transmitir as emoções e sentimentos dos personagens. A **entonação de voz** e a **modulação do ritmo da fala** são técnicas que permitem ao narrador criar suspense, surpresa e outros efeitos dramáticos. Os **recursos sonoros e visuais**, por sua vez, são usados para complementar a narração e a interpretação, tornando a história mais atraente e interessante para as crianças.

Para que os professores possam aprender e desenvolver habilidades na contação de histórias para crianças, algumas recomendações são necessárias. Em primeiro lugar, é importante que o professor **conheça bem a história** que vai contar, para que possa narrá-la de forma fluente e segura. Em segundo lugar, o

professor deve **praticar as técnicas de narração e interpretação**, para que possa usá-las de forma pedagógica. Em terceiro lugar, o professor deve buscar sempre a **interação com as crianças**, para que elas se sintam envolvidas e participativas. Por fim, o professor **deve ser criativo e inovador**, para que possa surpreender e encantar as crianças com suas histórias. Mas, quais são essas técnicas? Podemos elencá-las em seis principais tipos. Note-se:

1. Técnica de narração direta: Essa técnica envolve o narrador contando a história de forma direta e linear, sem interrupções ou desvios. É uma técnica simples, adequada para histórias curtas e diretas. Para desenvolver habilidades nesta técnica, os professores necessitam praticar contando histórias de forma clara e concisa, mantendo o foco na trama principal. É importante também manter o ritmo da narração, evitando pausas desnecessárias ou mudanças bruscas de ritmo.

2. Técnica de narração não-linear: Nesta técnica, a história não segue uma ordem cronológica linear. Envolve *flashbacks*, *flash-forwards* ou, em outras palavras, saltos no tempo. Esta técnica é bastante complexa, pois permite aumentar interesse à história. Para dominar esta técnica, os professores precisam praticar o planejamento de histórias com es-

truturas não-lineares, garantindo que a trama ainda seja compreensível para a audiência⁷.

3. Técnica de narração participativa:

Esta técnica consiste em envolver as crianças na história, fazendo perguntas, pedindo-lhes para prever o que acontecerá a seguir ou encorajando-as a agir como personagens. Essa é uma maneira de tornar a história mais interativa. Para desenvolver habilidades nesta técnica, os professores farão uso de elementos interativos em suas histórias, de modo que possam gerenciar a participação das crianças em situações de ensino.

4. Técnica de narração com recursos visuais:

Esta técnica envolve o uso de imagens, objetos ou gestos para ajudar a contar a história. Esse tipo de técnica é especialmente útil para crianças mais jovens ou para histórias complexas. Para melhorar nesta técnica,

⁷ No contexto de contação de histórias, "flash-forwards" se refere a momentos em que o narrador ou autor da história antecipa ou apresenta eventos ou cenários futuros que ainda não ocorreram no enredo principal da narrativa. Esses "flash-forwards" são usados para dar aos leitores ou ouvintes uma prévia do que acontecerá mais adiante na história. Eles são semelhantes aos "flashbacks," que são cenas ou eventos que ocorreram no passado. Portanto, "flash-forwards" são elementos narrativos que permitem aos espectadores ou leitores vislumbrar o que está por vir na história, criando antecipação e expectativa em relação aos acontecimentos futuros.

os professores farão uso de recursos visuais de forma a favorecer distintos processos de aprendizagem das crianças e integrá-los progressivamente na narrativa.

5. Técnica de interpretação dramática:

Esta técnica envolve o narrador assumindo os papéis dos personagens e agindo como eles. Inclui-se, portanto, mudanças de voz, expressões faciais e gestos. Para aprimorar as habilidades nesta técnica, os professores devem praticar diferentes níveis de atuação e de expressão vocal, bem como estudar os personagens para entender suas motivações e personalidades de cada um deles.

6. Técnica de interpretação narrativa:

Esta técnica envolve o narrador descrevendo as ações e emoções dos personagens, em vez de agir como eles. Essa técnica é adequada para histórias com muitos personagens ou eventos complexos. Para melhorar nesta técnica, os professores devem descrever detalhadamente a construção de imagens vívidas através das palavras.

Diante do exposto, até aqui, procurei demonstrar a complexidade que as experiências narrativas englobam quando passam a fazer parte das intencionalidades pedagógicas de professor(a). Outrossim, a associação ou contextualização das experiências narrativas às

práticas de contação de histórias para crianças nos permitiu vislumbrar possibilidades concretas de recursos, métodos, instrumentos e técnicas valiosas ao ensino e a aprendizagem em classes de alfabetização. Espero que esses elementos possam ser devidamente adotados pelo professorado com disposição e interesse em aprimorar suas práticas de ensino, mantendo foco no seu próprio desenvolvimento profissional, voltando-se à autogestão da formação como processo contínuo e permanente.

Recursos para a contação de histórias

Os recursos são partes importantes à contação de histórias para crianças. Nesse sentido, o objetivo é estimular a atenção do público, garantindo que a audiência e recepção sejam mobilizadas pelo interesse ou pelo estreitamento de vinculação projetiva, com a identificação das crianças, quer seja voltando-se aos personagens, situações, desfecho ou até mesmo ao cenário no qual se desenvolve

a narrativa. Muitos professores acreditam que os recursos, isoladamente, facilitam a sistematização do ensino. Contudo, não é o que acontece. Para ter funcionalidade, os recursos utilizados na contação de histórias para crianças devem ser estudados sem pressa, tendo em vista os objetivos pedagógicos a serem alcançados dentro de uma sequência didática.

Os recursos pertinentes à contação de histórias variam a depender do tema, tom, características psicológicas de personagens, enredo e objetivos da narrativa. Todavia, é possível enumerar aqueles que são mais conhecidos pelo professorado brasileiro que são os fantoches, bonecos, ilustrações, músicas e todo aparato que é utilizado a partir de sucata, materiais descartáveis e recicláveis.

Entre os recursos tradicionais, destacam-se aqueles mais concretamente identificados em termos de uso funcional pelo professorado. Assim sendo, o uso de fantoches e bonecos serve para representar os personagens e dar-lhes vida; a confecção de cenários com materiais recicláveis também permite recriar o ambiente em que a história se passa. E, sem dúvidas, a aplicação de jogos e brincadeiras relacionadas ao enredo ajuda a fixação dos elementos da narrativa, em casos de envolver, como intencionalidade pedagógica, a avalia-

ção de objetos de conhecimentos e habilidades. É relevante que não se perca de vista que existem atividades de contação de histórias para criança que não se concentram no ensino de "conteúdos curriculares", mas, é orientada à recepção e interação estéticas, com foco no entretenimento e na fruição.

As ilustrações sempre foram grandes aliadas de contadores de histórias. Atualmente, o uso de imagens 3D e materiais audiovisuais enriquecem ainda mais as práticas narrativas. Livros ilustrados impressionam pela combinação de texto e imagem. Já as tecnologias 3D possibilitam a imersão do público no universo da história. Por sua vez, vídeos e trilhas sonoras complementam a narrativa trazendo novos elementos que impactam e produzem efeitos e respostas comportamentais da audiência, recheadas de expressão de sensibilidade estética. O que isso significa? Significa que as crianças e demais destinatários da contação de histórias são afetados em seus sistemas de afetividade, respondendo emocional e sentimentalmente, com uma variação de "tons" aos conteúdos, etapas e culminância de cada narrativa.

Os livros impressos e os livros digitais são importantes aliados do contador de histórias. Disso não poderemos esquecer. De fato, os

livros físicos proporcionam uma experiência tátil e visual singular ao permitir o manuseio e a observação detalhada das ilustrações. Já os digitais, com suas animações, sons e recursos interativos, conquistam as novas gerações de nativos digitais. Portanto, a combinação dos formatos impresso e digital potencializa a contação de histórias atualmente, aquelas, sobretudo com ênfase em multissistemas de processamento sensorial e cognitivo de informações.

Outros recursos tradicionais bastante aceitos pelo professorado são as músicas, cantigas e rimas. A inserção de canções temáticas relacionadas ao enredo ajuda na compreensão e memorização dos elementos principais da história. Já as cantigas e rimas, selecionadas ou criadas especialmente para a história, facilitam a participação ativa da plateia. Fixa, elicia participação e memorização de elementos específicos com facilidade. O uso de instrumentos para criar efeitos sonoros torna o momento ainda mais envolvente. É a respeito de recursos tradicionalmente conhecidos e utilizados que trataremos nessa parte do livro.

Objetos e materiais lúdicos

Para enriquecer a contação de história é inevitável a busca por objetos e recursos lúdicos. O professorado mantém ativa a ideia segundo a qual a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo das crianças estão no centro do interesse pedagógico. O uso de objetos lúdicos, e seus diferentes tipos, associados ou não aos materiais audiovisuais, enriquece a experiência da contação de histórias, tornando-a mais adequada aos objetivos pedagógicos estabelecidos. Diante do exposto, quais são as vantagens e benefícios desses recursos, e quais técnicas são indicadas ao professorado para que a aplicação cumpra efetivamente sua função pedagógica?

A utilização de recursos supracitados traz diversas vantagens e benefícios. A primeira vantagem está ligada a atenção dirigida pelo professorado ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Em seguida, destaca-se a estimulação da criatividade e imaginação que, juntos, facilitam a compreensão e assimilação de conteúdos didáticos e a criação de um ambiente de aprendizagem mais prazeroso.

Os objetos e materiais lúdicos servem

como "ponte de travessia" a quem tem menor mobilização de engajamento coletivo. Trata-se, pois, de um importante meio de inclusão, uma vez que permitem a participação ativa de todos, independentemente de suas habilidades ou limitações. No entanto, cabe, mais uma vez, fazer um destaque: para que a aplicação desses recursos cumpra efetivamente sua função pedagógica, é fundamental que o professorado esteja preparado para utilizá-los de maneira adequada.

Essa preparação implica em conhecer as características e necessidades dos alunos, selecionar os objetos e materiais mais apropriados, planejar atividades que envolvam a participação ativa dos estudantes e avaliar constantemente os resultados obtidos, a fim de ajustar e aprimorar as técnicas utilizadas. Vamos conhecer, adiante, características e recomendações de uso funcional de cada um dos objetos e materiais tradicionalmente utilizados em contação de histórias para crianças.

Fantoches, bonecos e cenários

Os fantoches e bonecos são recursos lúdicos muito utilizados na contação de histórias. Eles permitem a representação visual dos per-

sonagens da história, facilitando a identificação e a manifestação empática das crianças. Os fantoches e bonecos são recursos que se integram com facilidade ao cenário e a estrutura das narrativas porque, quase sempre, são manipulados pelo contador de histórias, facilitando a criação de diálogos e interações entre os personagens. Os personagens e o cenário compõem uma díade inseparável. Por essa razão, optei a desenvolver o assunto dessa parte da obra, associando-o ao cenário.

Os fantoches e bonecos são elementos fundamentais na contação de histórias para crianças, pois proporcionam uma experiência visual e interativa que ajuda concretizar a imaginação. No entanto, existem algumas diferenças entre esses dois recursos que devem ser levadas em conta ao planejar uma atividade de contação de histórias.

O **fantoché** é um objeto manipulável, geralmente feito de tecido, espuma, madeira ou outros materiais, que representa um personagem. A característica principal do fantoché é que ele é controlado por uma pessoa, seja por meio de hastes, cordas ou inserindo a mão dentro do objeto. Os fantoches possuem diferentes graus de complexidade, desde simples fantoches de mão até marionetes complexas com vários pontos de articulação.

O **boneco**, por outro lado, é um objeto inanimado que representa um personagem, mas que não é controlado da mesma maneira que um fantoche. Os bonecos são manipulados para criar movimento, mas geralmente não possuem o mesmo nível de articulação que os fantoches. Eles são geralmente usados para representar personagens fixos ou para criar cenários em uma história.

Fantoche e/ou bonecos são usados em uma variedade de narrativas. É preciso analisar e definir com atenção as especificidades de cada um, seus pontos fortes e pontos fracos. Por exemplo, os fantoches são particularmente maleáveis em histórias que requerem uma grande quantidade de ação ou expressão de personagens, pois o manipulador controla diretamente seus movimentos e expressões. Os bonecos, por outro lado, são excelentes para histórias que requerem um cenário mais estático ou para representar personagens que não precisam se mover muito.

Os **diferentes tipos de manuseio técnico** de fantoche e de bonecos numa contação de história para crianças é outro ponto importante. O **manuseio técnico** de fantoches e bonecos **varia** dependendo do tipo de objeto e da história que está sendo contada. Para fantoches, o manipulador usa suas mãos e dedos

para controlar os movimentos e expressões. Para bonecos, o manipulador usa hastes ou cordas para mover o boneco, ou simplesmente posicioná-lo em diferentes locais no cenário.

Destaque-se que, em ambos os casos, o manuseio requer prática e habilidade para criar movimentos realistas e expressivos. Em outras palavras, tanto os fantoches quanto os bonecos são ferramentas valiosas na contação de histórias para crianças, cada um com suas próprias forças e características únicas. Ao entender as diferenças entre eles e como usá-los efetivamente, os contadores de histórias criam, portanto, experiências que serão dificilmente esquecidas pelas crianças.

Podemos falar em sete tipos de manipulação técnica de fantoches e bonecos. São eles: manipulação direta; manipulação de vara; manipulação de fio; manipulação de luva; manipulação de boca e braço; manipulação de títeres de mesa; manipulação por ventriculagem. Se cada um dos tipos de manipulação apresenta um grau de dificuldade e de facilitação, o professorado encontrará, pois, dificuldades na definição de escolhas, diante de muitas necessidades ou objetivos pedagógicos estabelecidos. Vejamos cada um dos tipos de manipulação técnica de fantoches e bonecos.

A **manipulação direta** (MD) é o tipo mais básico de manipulação de fantoches. O operador usa a mão para controlar o movimento da boca e, muitas vezes, as mãos ou braços do fantoche. O polegar controla a mandíbula inferior, enquanto os outros dedos operam a parte superior da cabeça. Para dar vida ao fantoche, o manipulador deve sincronizar os movimentos da boca do fantoche com as palavras que está a dizer.

A **manipulação de vara** (MV) é frequentemente usada em fantoches de sombra e bonecos. O fantoche ou boneco é controlado por uma ou mais varas ligadas ao corpo, cabeça, mãos ou pés. O manipulador move as varas para fazer o fantoche se mover. É importante praticar para garantir que os movimentos sejam suaves e naturais.

A **manipulação de fio** (MF) é comumente usada em objetos do tipo marionetes. Os fios são anexados a várias partes do corpo do fantoche, por exemplo, e o manipulador controla os fios para movê-lo. Este tipo de manipulação requer muita habilidade e prática, pois não é fácil coordenar os movimentos dos vários fios.

A **manipulação de luva** (ML) é um tipo comum no qual o manipulador coloca a mão dentro do fantoche, como se estivesse usando

uma luva. O dedo indicador e o médio vão para a cabeça do fantoche, enquanto o polegar controla a mão do fantoche. Este tipo de manipulação permite um grande controle sobre os movimentos que se deseja realizar.

A **manipulação de boca e braço** (MBB) é um tipo de manipulação de fantoche que combina a manipulação direta e a manipulação de vara. O manipulador usa uma mão para controlar a boca do fantoche e a outra mão para controlar uma vara ligada a um ou ambos os braços do fantoche.

A manipulação de títeres de mesa (MTM) é usada para fantoches que são colocados em uma mesa ou outra superfície plana. O manipulador está por trás ou abaixo da mesa e controla o fantoche de cima. É importante destacar que o termo *títeres* é originário da língua espanhola. É a palavra utilizada em espanhol para se referir aos fantoches ou marionetes. Nesse tipo de apresentação, os bonecos são controlados pelos titereiros que ficam em cima da mesa, movendo-os através de fios, varas ou até mesmo diretamente com as mãos. Os títeres de mesa são muito utilizados em espetáculos de teatro de bonecos, contando histórias e encantando o público com suas performances.

Por fim, a **manipulação de bonecos de**

ventríloquo (MBV). Este tipo de manipulação é usado por ventríloquos, através do qual o manipulador fala sem mover os lábios e faz parecer que as palavras estão vindo do boneco. O manipulador usa uma mão para controlar a boca e, às vezes, a cabeça do boneco, enquanto a outra mão é usada para gestos e movimentos do corpo.

Cada tipo de manipulação requer prática e habilidade para garantir que o fantoche ou boneco pareça vivo e realista. É importante lembrar que a história e o personagem são tão importantes quanto a habilidade de manipulação. Portanto, o manipulador deve trabalhar para desenvolver suas habilidades técnicas, aquelas habilidades de contar histórias com performatividade.

Em relação ao cenário, os objetos e materiais lúdicos fazem toda a diferença. Recomendando que a criação de cenários dê prioridade de seleção e uso de materiais recicláveis para construí-lo. Mas, por quê? Porque a criação de cenários com materiais recicláveis é uma forma criativa e sustentável de enriquecer a contação de histórias. Os cenários customizados, geralmente, são construídos a partir de caixas, papelão, garrafas plásticas e outros materiais reaproveitados. Essa atividade deve envolver as crianças na preparação do

ambiente da história, estimulando sua criatividade e senso de colaboração. Além disso, os cenários proporcionam um contexto visual para a narrativa, ajudando as crianças a visualizar os ambientes e situações descritas na narrativa, criando engajamento e expectativas para o momento em que será executado o projeto de contação da história.

Ilustrações e imagens 3D

A utilização de recursos visuais, como livros ilustrados e tecnologia 3D, enriquece a contação de histórias para crianças. Esses recursos atingem sobretudo sistemas atencionais das crianças. As ilustrações coloridas devem ser priorizadas pois ajudam as crianças a visualizar os personagens, cenários e fases que envolvem acontecimentos da história. No caso de escolha por ilustrações em preto e branco, deve-se, tal decisão, estar respaldada por objetivo pedagógico específico, a exemplo, de comparar diferentes modos de registros das experiências narrativas em épocas longínquas ou de acordo à definição técnica do produto em uso nas atividades de ensino, feito por especialistas de mídia ou comunicadores sociais. Refiro-me a produtos como

os filmes ou revistas em preto e branco que mantêm foco na estruturação de outros elementos, associados à estética clássica de produção (retrô).

Os livros ilustrados estão dentro dessa mesma abordagem. Não se pode esquecer que as imagens utilizadas para despertar a curiosidade servem de estímulo inicial às conversas. Assim, os contadores de histórias explorando as ilustrações, apontam detalhes, inclusive os detalhes técnicos, fazendo perguntas às crianças, incentivando a participação, observação e interpretação das muitas facetas semióticas das mensagens ali apresentadas.

A tecnologia 3D é utilizada para criar uma experiência imersiva durante a contação de histórias. Por exemplo, é possível utilizar óculos de realidade virtual para transportar as crianças para o ambiente da história, permitindo que elas visualizem os personagens e cenários em três dimensões. Isso proporciona uma sensação de realismo e proximidade com a narrativa, tornando-a mais atrativa às crianças. Nesses termos, a tecnologia 3D é aplicada na criação de animações ou vídeos interativos que complementam a história, estimulando a interação e a participação das crianças. A utilização de tecnologia 3D no tratamento de imagens aplicados ao ensino,

ainda é de reduzido acesso ao professorado. Contudo, devido a inovações de produtos cada vez mais sofisticados, pouco a pouco, ocorrerá a popularização, de modo que os benefícios do recurso poderão ser mais facilmente utilizados em sala de aula⁸.

Músicas, cantigas e rimas como recursos

Desde sempre, músicas, cantigas e rimas fazem parte da contação de histórias. Todas elas ajudam a criar um ambiente de mais fácil envolvimento à narrativa. Uma importante recomendação do uso de músicas, cantigas e rimas é que sejam escolhidas de acordo com a temática central da narrativa. Devem ser incluídas na contação de histórias, sem esquecer a relevância de sons, ruídos, barulhos e/ou modulações expressivas como interjeições, onomatopeias, etc.

Os recursos que incluem elementos acústicos permitem incluir as crianças em atmos-

8 Todavia, é possível encontrar vários sites e aplicativos gratuitos que trabalham com tecnologia 3D aplicados ao ensino. Exemplos: sketchfab, tinkercad, blender, unity, google poly. Essas ferramentas podem ser encontradas sob forma de aplicativos online que, de modo intuitivo, permitem criar modelagem, animação e renderização 3D. Existem muitas outras opções disponíveis, dependendo das necessidades específicas e do nível de experiência dos usuários.

fera afetiva. O que estamos querendo explicitar? Que a sonoplastia desempenha um papel fundamental na produção audiovisual, seja ela um filme, uma peça teatral ou até mesmo uma contação de histórias. Através dos sons, é possível criar uma experiência sensorial que envolve o público e desperta emoções e sensações. A atmosfera afetiva é a maneira como os sons são utilizados para transmitir sentimentos, criar tensão, estabelecer o clima de uma cena e evocar respostas emocionais no público.

A sonoplastia é responsável por criar uma ambientação sonora que complementa a narrativa e ajuda a transmitir as intenções do diretor, do roteirista ou do narrador. Para criar uma atmosfera afetiva através da sonoplastia, é necessário considerar diversos elementos sonoros, como efeitos sonoros, trilha sonora, diálogos e até mesmo o silêncio. Cada um desses elementos contribui de forma única para a construção da atmosfera emocional de uma cena. Os efeitos sonoros são utilizados para recriar sons do ambiente, como ruídos da natureza, sons de objetos, sons de ações, entre outros. Eles ajudam a criar uma sensação de realismo e imersão, transportando o público para o mundo da história. Por exemplo, o som de uma chuva torrencial transmite

uma sensação de melancolia ou tristeza, enquanto o som de risadas infantis evoca alegria e diversão.

A trilha sonora desempenha um papel importante na criação da atmosfera afetiva, pois é capaz de sugerir emoções, estabelecer o ritmo da narrativa e destacar momentos-chave. Uma música suave e melancólica intensifica a tristeza de uma cena, enquanto uma música agitada e empolgante aumenta a tensão e a excitação. A escolha das músicas e sua integração com as cenas são fundamentais para criar a atmosfera desejada.

Os diálogos também são importantes na sonoplastia. A forma como as falas são interpretadas e gravadas transmite emoções e nuances sutis. A entonação da voz, os suspiros, as pausas e até mesmo as respirações, certamente, contribuem para a atmosfera afetiva de uma cena. Por exemplo, uma voz trêmula e hesitante transmite medo ou insegurança, enquanto uma voz firme e confiante transmite coragem e determinação.

Por fim, o silêncio também desempenha um papel fundamental na sonoplastia. O uso estratégico do silêncio cria tensão, destacar momentos de reflexão e até mesmo transmitir uma sensação de vazio ou solidão. O contraste entre momentos de intensidade

sonora e momentos de silêncio absoluto gera impacto emocional e capturar a atenção do público. Assim, existem tipos de sons que o professorado deve incluir em suas práticas de contação de histórias. Destaquem-se, pois, onomatopeias, interjeições, ruídos e barulhos, associados, às modulações expressivas.

As **onomatopeias** são palavras que imitam sons reais, como "splash", "bang", "miau", "vrum", entre outros. As onomatopeias são usadas para representar sons de ações ou objetos específicos. Quase sempre são usadas para descrever sons de animais, sons de objetos sendo manuseados ou até mesmo sons de ações, como um beijo ou um suspiro.

As **interjeições** são palavras ou expressões curtas que expressam emoções ou reações, como "ah", "oh", "uau", "ih", "ufa", entre outros. As interjeições são usadas para transmitir sentimentos intensos, como surpresa, admiração, alívio, susto etc. Para dar vida aos personagens e a criar uma conexão emocional com as crianças, as interjeições são as melhores escolhas para a contação de histórias.

Ruídos e barulhos são sons ambientes ou específicos que são inseridos na história para criar uma atmosfera sonora. Por exemplo, o som da chuva caindo, o barulho de passos, o som de um carro passando, o ruído de um

trem, entre tantos outros. Esses ruídos e barulhos ajudam a contextualizar a história e criar um ambiente mais imersivo para as crianças.

As **modulações expressivas** são variações na entonação da voz ou na forma de narrar a história, que ajudam a transmitir emoções e dar vida aos personagens. Por exemplo, ao narrar um diálogo entre personagens, é possível alterar a voz para diferenciar as vozes dos personagens. Também é possível enfatizar palavras-chave ou momentos de suspense, alegria, tristeza, entre outros, por meio de modulações expressivas na voz.

As músicas diferem de cantigas, e ambas, podem ou não incluir rimas em sua estrutura. Entendamos que as músicas e as cantigas são formas de expressão musical que apresentam características distintas, embora também possam se sobrepor e se cruzar em alguns aspectos. Assim sendo, ambas utilizam a combinação de sons, ritmos e melodias para transmitir emoções, contar histórias e comunicar mensagens; ambas têm o potencial de envolver e unir as pessoas em uma experiência compartilhada, quando são cantadas em grupo, permitindo que as pessoas se juntem e participem ativamente da música.

Por conseguinte, tanto músicas, quanto cantigas desempenham um papel importante

na cultura e na sociedade. Desde que possam ser usadas em celebrações, rituais, festivais e eventos sociais, traduzem-se como forma de expressão cultural e de conexão entre as pessoas, ancoradas na construção de memórias ou tradições sociais e coletivas. A seguir, irei diferenciá-las e discutir a inclusão de rimas em sua estrutura.

As músicas são composições melódicas que são interpretadas vocalmente ou instrumentalmente. De maneira geral têm uma estrutura mais complexa que abordam uma variedade de temas e estilos musicais. As músicas são compostas por versos e refrões, e possuem uma estrutura mais livre em relação à rima. A inclusão de rimas nas músicas é uma escolha criativa do compositor, mas não é uma característica obrigatória. Muitas músicas populares não utilizam rimas, enquanto outras fazem uso extensivo delas.

As cantigas são formas tradicionais de música popular, geralmente marcada pela vocalização associada a culturas específicas ou a eventos festivos. Elas têm uma estrutura mais simples e repetitiva, com refrões que são facilmente memorizados e cantados em grupo. As cantigas muitas vezes incluem rimas, pois a repetição de sons e palavras ajuda a facilitar a memorização e a participação coletiva. As ri-

mas nas cantigas também são utilizadas para criar jogos de palavras, trocadilhos e brincadeiras sonoras. No entanto, é importante ressaltar que nem todas as cantigas precisam obrigatoriamente incluir rimas.

Existem cantigas que se baseiam mais na melodia e no ritmo, sem necessariamente seguir uma estrutura rítmica ou rimada. A inclusão de rimas nas cantigas é uma escolha estilística e apresenta variações de acordo com a tradição cultural, o contexto e o propósito da cantiga. Em síntese, as músicas são composições mais complexas e abrangentes, *que podem ou não incluir rimas em sua estrutura*. Já as cantigas são formas tradicionais de música popular, que geralmente incluem rimas para facilitar a memorização e a participação de maior quantidade de pessoas. No entanto, é importante lembrar que a inclusão de rimas é uma escolha criativa e não é obrigatória em nenhuma das formas musicais.

No aspecto geral, se a história fala sobre animais, pode-se incluir uma música que mencione os diferentes tipos de animais ou reproduza os sons que eles fazem. Isso ajuda a reforçar a conexão entre a música e a história, além de estimular a memória das crianças e a construção de categorias com base em traços distintivos, agrupamento, classificação etc. Quanto ao uso

de cantigas com rimas, destaque-se que esse tipo de escolha serve para facilitar a memorização de partes da história. Por quê? Qual justificativa? Porque cantigas com rimas podem ser criadas para facilitar a memorização de partes importantes da história. Por exemplo, pode-se criar uma rima que descreva os personagens principais ou uma cantiga que repita os eventos principais da narrativa. Isso ajuda as crianças a fixarem melhor os detalhes da história e a se envolverem de forma mais ativa na contação.

Finalmente, existe um recurso de alto impacto na contação de história. Trata-se do **uso de instrumentos musicais** para criar efeitos sonoros durante a contação. Por exemplo, um tambor é usado para simular o som de trovões em uma história de aventura ou um chocalho representa o som de chuva em uma história sobre o clima. Esses efeitos sonoros dão às narrativas uma condição de pregnância sociocognitiva devido ao efeito que geram na impressionabilidade e consolidação de memórias, que passam a ser vividas em diferentes valências, positiva ou negativa, a depender das memórias de atribuição a sons específicos, melodias e ruídos.

Livros impressos e digitais

A utilização de livros impressos e digitais na contação de histórias para crianças é um tema que tem gerado debates relevantes no campo educacional. O professorado nem sempre tem conhecimento sistematizado a respeito das origens, funções e impactos dos livros impressos ou digitais para públicos específicos como as crianças. De fato, não temos a mesma configuração mercadológica e social de consumidores de vinte anos atrás. Na contemporaneidade, o público-alvo, considerado consumidor de primeira ordem que mais tem despertado o interesse do mercado editorial é o grupo de crianças. É estranho que o professorado brasileiro, e em especial os profissionais da pedagogia, não se mobilizem diante do aumento vertiginoso de demandas voltadas à cultura de formação de crianças leitoras.

Crianças leitoras? Do que estamos falando? Sim. Crianças leitoras, reais, cheias de vontade de entender e interagir com o mundo das mediações sociais, suas lógicas e contradições. Infelizmente, ainda se consubstanciam estigmas, respaldados por crenças amplamente aceitas, verdadeiros "dogmas pedagó-

gicos", segundo os quais a criança é desinteressada pela leitura, privada de condições de participar das ordenações sociais porque não protagonizam condições de apresentar visão de mundo minimamente estruturada a respeito dos contextos dos quais fazem parte. No entanto, as mudanças mercadológicas na produção de livros para uso educacional e escolar influenciaram alterações importantes a respeito do assunto.

O livro impresso tem uma história rica e complexa. O lastro histórico dos livros impressos remonta ao século 15, com a invenção da imprensa por Johannes Gutemberg (1400-1468). Esta invenção revolucionou a maneira como as informações eram disseminadas, tornando o conhecimento mais acessível à população em geral. Destaque-se que a função atribuída aos livros impressos sempre foi a de ser um veículo de conhecimento, cultura e entretenimento.

Os livros têm sido um pilar fundamental na educação formal, sendo a principal ferramenta de aprendizado em escolas e universidades. Os livros impressos tiveram impacto na vida das pessoas e nas organizações sociais. Dessem modo, democratizaram o conhecimento, permitindo que as pessoas tivessem acesso a informações e ideias de todo

o mundo. Desde suas origens, os livros, portanto, desempenharam um papel central na formação de sociedades literárias, na promoção da alfabetização e no incentivo ao pensamento crítico.

Nos últimos trinta anos, temos testemunhado mudanças no mercado de livros impressos. Com a crescente digitalização, os livros impressos estão sendo substituídos por livros digitais em muitas áreas, incluindo a educação. As editoras estão se adaptando a esse novo cenário, produzindo cada vez mais livros digitais para uso educacional e escolar. Essa mudança é impulsionada por várias razões, incluindo custos de produção mais baixos, facilidade de distribuição e a crescente preferência dos consumidores por conteúdo digital. Porém, apesar dessas mudanças, o livro impresso ainda tem um lugar importante na educação.

Muitos educadores e pais preferem livros impressos para crianças, acreditando que eles oferecem uma experiência de ampliar a projeção mental de imagens. Além disso, estudos mostram que a leitura em papel é mais fértil para a compreensão de textos complexos e para a retenção de informações.

O livro digital, por outro lado, oferece várias vantagens. Além de ser facilmente aces-

sível, poderá ser lido em vários dispositivos , permitindo a interação com o texto através de recursos como hiperlinks e anotações digitais. Destaque-se que os livros digitais mais complexos em estrutura, geralmente, estão enriquecidos com multimídia, como áudio e vídeo, tornando a leitura mais atraente para as crianças.

No que diz respeito ao uso escolar, ambos os tipos de livro têm seus méritos. Os livros impressos são ideais para a leitura prolongada, para a exploração de textos complexos e para a promoção do amor pela leitura. Os livros digitais, por outro lado, são excelentes para a leitura interativa, para a pesquisa rápida de informações e para a leitura em movimento. Finalmente, é importante considerar como os livros impressos e digitais influenciam a atenção, o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da representação da criança.

Os livros impressos estimulam a concentração, a reflexão e a imaginação. O que operacionalizam em termos cognitivos, os livros impressos? Eles incentivam as crianças a se envolverem profundamente com o texto e a criar suas próprias imagens mentais. Há um hiato, uma espécie de suspensão, mais convergente à livre imaginação, dado que a "ausência" de certos objetos não se tornam tão

facilmente disponíveis na leitura impressa.

Por isso, sob o ponto de vista neurocognitivo, a livre criação mental tem seus pontos de vantagens e desvantagens. Refiro-me tanto a construção e representação de conceitos sobre as coisas, o mundo, quanto ao poder da linguagem em fundar novas ordens das coisas no mundo. Em outras palavras, esquemas mentais, por vezes são baseados em pseudo-conceitos e/ou a partir destes. Logo, criar novas possibilidades de representação, dando um salto no avanço de inovações, criações originais, é imprescindível no trabalho docente junto às crianças.

Os livros digitais, por outro lado, são mais atraentes para as crianças, com suas animações, sons e interatividade. No entanto, são igualmente mais distrativos, por vezes, menos propícios à reflexão profunda. Nesse contexto, é preciso enfatizar que, tanto os livros impressos quanto os digitais têm um papel importante a desempenhar na contação de histórias para crianças. Cada um tem suas próprias vantagens e desvantagens, e a escolha entre um e outro deve ser baseada nas necessidades específicas da criança e do contexto educacional. O mais importante é que tanto os livros impressos quanto os digitais são ferramentas adequadas para estimular

crianças, no sentido de auxiliar no ensino de alfabetização e fomentar o amor pela leitura.

No processo inicial de alfabetização, os livros impressos continuam sendo uma excelente opção para a contação de histórias. Pela experiência tátil e visual que proporcionam às crianças, ao manusear um livro impresso, temos a oportunidade de sentir a textura das páginas, virar as folhas e explorar as ilustrações de forma mais próxima e concreta. Os livros impressos são levados para qualquer lugar, permitindo que a contação de histórias aconteça em diferentes ambientes, como salas de aula, bibliotecas ou até mesmo ao ar livre. Não podemos esquecer do registro olfativo de "livro novo", "livro velho"...

Por outro lado, os livros digitais têm ganhado espaço na contação de histórias, principalmente pela interatividade que oferecem. Os livros digitais interativos, incluem jogos, quebra-cabeças, animações e outras atividades. É importante ressaltar que, ao utilizar livros digitais e recursos tecnológicos na contação de histórias, somente tem sentido ao se encontrar um equilíbrio entre o uso dessas ferramentas e a interação direta com as crianças.

É fundamental que o contador de histórias atue com vistas a causar impressão na audi-

ência durante a contação da história. Uma postura que esteja implicada em garantir a interação, a discussão e a reflexão sobre a narrativa, independentemente do formato do livro utilizado. Então, cabe ao contador de histórias adaptar e escolher as ferramentas mais adequadas para cada situação, levando em consideração a faixa etária das crianças, os objetivos pedagógicos e as preferências individuais de cada grupo. O importante é proporcionar uma experiência enriquecedora, divertida e estimulante, que desperte o gosto pela leitura nas crianças.

Estratégias inovadoras à contação de histórias para crianças

As estratégias inovadoras fazem recorrência, sempre, a processos criativos, interativos e lúdicos, seja na produção ou recepção de contação de histórias para crianças. Mas, o que são estratégias inovadoras? O conceito de estratégias inovadoras, aqui, refere-se a um conjunto de ferramentas e/ou instrumentos manejados tecnicamente pelo professorado

com a finalidade de potencializar a experiência de narração e fruição de histórias. Por esse motivo, é que ratificamos que, na contação de histórias para crianças, essas estratégias **transcendem a simples leitura em voz alta**, incorporando elementos multimídia, interatividade e imersão de receptores e produtores, para implementar pedagogicamente sequências didáticas⁹.

O conceito de estratégia inovadora engloba variações de acordo com o contexto, o público e o objetivo da contação de histórias. Em outras partes do livro, preconizamos a importância do professorado usar diferentes mídias em variados formatos, como livros digitais, podcasts, vídeos, jogos etc. Mais que

9 Sequências didáticas são conjuntos de atividades planejadas e articuladas com o objetivo de eliciar a aprendizagem de determinados conteúdos e habilidades. Geralmente são elaboradas com base na produção de conhecimento em pedagogia ou ciências da educação, considerando as teorias, os métodos e as práticas que orientam o trabalho docente. Uma das referências mais citadas sobre o conceito de sequências didáticas na literatura da educação é o trabalho de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, publicado em 2004. Esses autores definem as sequências didáticas como "conjuntos de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Desse modo, as sequências didáticas têm como objetivo desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos em situações de comunicação variadas.

isso, recomendamos explorar diferentes gêneros e estilos literários, como ficção científica, fantasia, humor, poesia etc. Outra necessidade é a incorporação de elementos da cultura e da realidade das crianças, como referências a músicas, filmes, personagens, lugares, problemas sociais.

Quando o professorado decide aplicar estratégias inovadoras na contação de histórias para criança, é preciso que se estabeleçam, previamente, caminhos inevitáveis. Primeiramente, conhecer bem o seu público, seus interesses, necessidades e preferências. Também é preciso planejar bem a história, escolher os recursos adequados, ensaiar a sua performance e avaliar os resultados.

De início, a mais frequente queixa apresentada como dificuldade pelos professores é a respeito de modelos de práticas. Sem dúvidas, as discussões teóricas auxiliam na compreensão aprofundada sobre o assunto. Contudo, o que se pode ser feito, efetivamente, para melhorar os resultados da contação de histórias ao ensino e à aprendizagem escolar de crianças?

Essa parte do livro é dedicada a responder a demanda de referências de modelos de práticas. Nesses termos, um modelo de práticas é um conjunto de princípios, estratégias e fer-

ramentas que orientam e apoiam a atuação profissional de professores em diferentes contextos institucionais e educacionais. Baseado em evidências científicas, experiências bem-sucedidas, referenciais teóricos ou demandas sociais, o modelo de práticas apresenta configurações de flexibilidade, adaptabilidade e, sempre, é atravessado por processos de avaliação de resultados obtidos. Dessa maneira, distintos modelos de práticas impactam o desenvolvimento profissional de professor(a), versando-lhe pressupostos de reflexão crítica, incentivo à colaboração e a inovação pedagógica.

Margueritte Altet (1947- ****), pesquisadora francesa, dedica-se ao estudo das práticas pedagógicas dos professores. Em suas obras, apresenta diferentes modelos de análise das práticas, que visam compreender os processos de ensino e aprendizagem, as representações e os saberes docentes, as interações entre os atores educacionais e os contextos institucionais. Defendendo uma abordagem clínica das práticas, considera a singularidade e a subjetividade dos professores, bem como a complexidade e a diversidade das situações didáticas. Desse modo, propõe uma análise formativa das práticas, tal que, buscando desenvolver a reflexão e a autonomia dos pro-

fessores, por meio de dispositivos de análise coletiva e de acompanhamento individualizado, modelos de práticas contribuem para orientação referencial do professorado. Existem três modelos de práticas pedagógicas que se diferenciam pela forma como o professor organiza o ensino e a aprendizagem dos alunos (ALTET, 2001).

O primeiro modelo é o de **transmissão**. Nesse plano de ação, o professor apresenta-se como detentor do saber e o transmite aos alunos de forma direta e autoritária. Não leva em consideração características, interesses e necessidades dos alunos. O modelo de práticas de transmissão é aquele em que o professor assume o papel de um transmissor de conhecimentos, que ele possui e domina, para os alunos, que são receptores passivos e dependentes. O professor não estimula a participação, a interação, a reflexão ou a criatividade dos alunos, mas apenas a memorização e a reprodução dos conteúdos transmitidos. Esse modelo é criticado por ser desmotivador e descontextualizado da realidade dos alunos e da sociedade.

O segundo modelo é o de **interação**. O professor apresenta-se como mediador entre o saber e os alunos, e busca desenvolver a participação ativa, a cooperação e a autonomia,

valorizando as suas experiências prévias e os seus processos de construção do conhecimento. Nesse modelo, o professor não é um transmissor de informações, mas um orientador que ajuda os alunos a desenvolverem as suas competências e habilidades, respeitando as suas experiências prévias e os seus ritmos de aprendizagem. O modelo de interação valoriza o diálogo, a reflexão e a problematização como estratégias pedagógicas que favorecem o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos.

O terceiro modelo é o de **investigação**. O professor propõe situações-problema que levam os alunos a questionar, pesquisar, experimentar, refletir e criar soluções para os desafios propostos, desenvolvendo assim as suas competências cognitivas, afetivas e sociais. Nesse modelo, o professor não transmite conhecimentos prontos e acabados, mas estimula os alunos a construírem o seu próprio saber a partir de problemas reais ou simulados, que exigem pesquisa, análise, argumentação e solução. O professor-mediador-orientador oferece recursos, materiais, estratégias e feedbacks que auxiliam os alunos a avançarem em suas hipóteses e conclusões. O modelo de investigação também engloba a interação e a colaboração entre os alunos, que devem tra-

balhar em grupos, trocar ideias, debater pontos de vista e elaborar produtos coletivos.

Sendo assim, ao redor das estratégias inovadoras em contação de histórias para crianças recomenda-se ao professorado aproximações com os modelos de prática voltados à interação e à investigação. Em outras palavras, o professorado dedica-se a pesquisar sobre o tema, o gênero e o formato da história que deseja contar; seleciona, estuda e define materiais de suporte à contação de histórias, incluindo livros, áudios, vídeos, objetos, entre outros. No que se refere à observância ao desenvolvimento sociocognitivo das crianças, o professorado se preocupa em adaptar a linguagem e o conteúdo da história para a faixa etária e o nível de compreensão que seja adaptado e desafiador às crianças. Logo, ao criar um roteiro com o início, o meio e o fim da história, inclui momentos de interação com as crianças, envolvendo-as na preparação do espaço onde você vai se realizar a contação da história, verificando, desde a iluminação, o som, a ventilação, até ensaiar voz, expressão corporal e facial e entonação junto ao grupo de alunos. Por fim, é aquele que sempre vai pedir feedback às crianças, buscando sempre se atualizar e se aperfeiçoar nas suas práticas de ensino e formação.

A integração de estratégias inovadoras na contação de histórias ajuda a preservar estas tradições, ao mesmo tempo que as adapta para a era digital. Além disso, estas estratégias facilitam o acesso a histórias de diferentes culturas, possibilita encontros com as diferentes facetas da diversidade e da inclusão. É nesse sentido que as práticas inovadoras exercem influências em dois importantes eixos das práticas sociais institucionalizadas da escolarização: o desenvolvimento profissional de professor(a) e o desenvolvimento da criança. São, por vezes, influências positivas, que auxiliam a conquista da autonomia e emancipação dos envolvidos. Citemos, a exemplo, a melhoria na gestão da aprendizagem, a partir do **aprendizado ativo e contextualizado**.

O aprendizado ativo coloca os alunos no centro do processo de aprendizagem. Torna-se, pois, um dos eixos estruturantes da cognição humana que mais auxilia na superação das barreiras comuns encontradas em sala de aula. O desinteresse ou reduzida motivação, impedem o engajamento do alunado em atividades propostas, como parte de processos formativos da escolarização.

Nesses termos, o desenvolvimento profissional de professor(a) e o desenvolvimento da criança, como eixos das práticas sociais

institucionalizadas da escolarização, trazem à cena emergentes oportunidades de atualização e aprimoramento contínuo do professor(a). Isso envolve, pois, tanto o domínio de novas tecnologias, quanto de metodologias de ensino.

Outro argumento baseado em evidências científicas é o princípio da aprendizagem colaborativa. Estudos têm mostrado que a interação entre os alunos durante as atividades práticas auxilia na construção de conhecimentos de forma mais contextualizada. A inovação na educação deve atender criticamente às necessidades de uma sociedade em constante evolução. Apesar dos benefícios evidentes, a implementação de práticas inovadoras na educação não é isenta de desafios. Alguns dos principais desafios incluem:

(a) resistência à mudança: professores, alunos e instituições muitas vezes resistem à adoção de novas práticas, preferindo métodos tradicionais;

(b) necessidade de formação: uma implementação bem-sucedida de práticas inovadoras requer treinamento e desenvolvimento profissional para os educadores;

(c) acesso à tecnologia: a falta de acesso a dispositivos e conectividade é um obstáculo para a adoção de práticas inovadoras;

(d) avaliação e mensuração: medir o impacto das práticas inovadoras na aprendizagem dos alunos é desafiador, exigindo abordagens de avaliação adaptadas;

(e) investimento financeiro: a inovação muitas vezes exige investimentos em tecnologia e recursos, o que se torna um obstáculo em contextos com recursos limitados.

(f) adoção de modelos de práticas que otimizem a execução e efetivo funcionamento de atividades de ensino: eis um ponto de inflexão ainda obscuro à aprendizagem de crianças em fase inicial de alfabetização.

Então, em resposta às demandas de centenas de professor(a), quanto a possibilidade de vislumbrar alternativas práticas, minimamente estruturadas à ação, a seguir, de modo progressivo, serão apresentados modelos de orientação prática de contação de histórias para crianças, considerando distintos modos de organização didática na distribuição dos elementos essenciais do planejamento pedagógico. Insisto que, nem sempre, a perspectiva teórico-epistêmica facilita a apropriação de conhecimentos necessários à atuação profissional de professor(a). Por isso, justifico que uma das funções da pesquisa acadêmica é resolver problemas que se apresentam de modo persistente nos cenários de atuação

profissional docente. Sem isso, qual é mesmo a finalidade da produção do conhecimento pedagógico, senão explicitar, fenomenografar e dialogar com as bases da escola pública, na tentativa de contribuir para a melhoria da profissionalidade docente, conjurando esforços na consecução de alto impacto de resolução do que se apresenta como barreira ou dificuldade?

Modelos de práticas

Essa parte do livro apresenta sugestões de atividades didáticas com foco em estratégias inovadoras de narrativa para crianças do primeiro e segundo anos do ensino fundamental, descrevendo objetivos, metodologias, recursos e formas de avaliação para cada proposta. Advirto que são apresentadas de modo progressivo, da simples estruturação à mais complexa. O objetivo é explícito: contribuir com o professorado, ao menos, na possibilidade de visualizar propostas que possam ser colocadas em ação. Sem dúvidas, as dimensões pragmáticas da atividade docente são parte de necessidades profissionais, que indivíduos ou instituições elegem como prioritárias no auxílio ao enfrentamento de problemáticas do ensino.

Nesse sentido, as sugestões são pontos de referências. Como tal, não necessariamente esgotam em si mesmas as possibilidades de rearranjos. Em tal perspectiva, relembro ao professorado da necessidade de ultrapassar nos limites da contação de história apenas no que já se é costumeiro, ou pelo menos, naquilo que é predominante nos circuitos das práticas de ensino. Refiro-me à contação de histórias restritas à leitura do material impresso. Por mais que cumpra suas funções pedagógicas junto às crianças, as inovações aplicadas à contação de histórias para crianças exige incrementação, articulação, endosso e, sobretudo, interatividade e recepção ativa.

Sugestão 1.

Contação de histórias com fantoches

Tema: fábulas tradicionais

Público-alvo: crianças dos primeiros dois anos do ensino fundamental

Objetivo: desenvolver a imaginação e interpretação, trabalhar aspectos éticos, considerando situação-problema por meio de fábulas tradicionais.

Metodologia: o professor selecionará fábulas tradicionais curtas para serem encenadas com fantoches. Em grupos, as crianças criarão fantoches de luva para representar as personagens e ensaiarão a encenação. Por fim, cada grupo apresentará a fábula encenada para a turma.

Recursos necessários: fantoches, fábulas impressas.

Avaliação: apresentação dos fantoches e encenação, observando criatividade, engajamento e transmissão da moral da história.

Sugestão 2.

Contação de histórias com sombras chinesas

Tema: lendas brasileiras

Público-alvo: crianças dos primeiros dois anos do ensino fundamental

Objetivo: conhecer lendas brasileiras de diferentes regiões, trabalhando expressão corporal e oralidade.

Metodologia: o professor selecionará lendas brasileiras de diversas regiões e as contará para a turma usando sombras chinesas, projetando sua silhueta e a dos alunos com uma lanterna e lençol. Depois, os alunos escolherão uma lenda e produzirão sua própria apresentação de sombras chinesas em grupos.

Recursos necessários: lanterna, lençol ou tecido branco, lendas impressas.

Avaliação: apresentação das sombras chinesas, observando criatividade, adequação de movimentos e narrativa.

Sugestão 3.

Contação de histórias com músicas

Tema: contos populares

Público-alvo: crianças dos primeiros dois anos do ensino fundamental

Objetivo: vivenciar contos tradicionais de forma lúdica e interdisciplinar com música.

Metodologia: o professor selecionará contos populares para serem narrados de forma teatral e musical, usando trilha sonora ao fundo e efeitos sonoros para ambientação. Após a contação, as crianças produzirão paródias das músicas inseridas na história.

Recursos necessários: aparelho de som, contos impressos

Avaliação: participação nas paródias musicais, observando criatividade e adequação à história.

Sugestão 4.

Conto animado

Tema: contação de histórias com animações

Público-alvo: crianças dos primeiros dois anos do ensino fundamental

Objetivo: desenvolver a criatividade, interpretação, atenção e vocabulário das crianças através de histórias animadas.

Metodologia: o professor apresentará uma história animada e, posteriormente, uma discussão em grupo sobre a história, permitindo que as crianças expressem suas opiniões e interpretações.

Recursos necessários: computador ou projetor, histórias animadas

Avaliação: participação das crianças, a compreensão da história, a capacidade de expressar suas ideias e o uso do vocabulário.

Sugestão 5.

Histórias interativas

Tema: contação de histórias interativas

Público-alvo: crianças dos primeiros dois anos do ensino fundamental

Objetivo: estimular o pensamento crítico, a tomada de decisões e a resolução de problemas através de histórias interativas.

Metodologia: o professor apresentará uma história interativa, onde as crianças terão que tomar decisões que afetarão o desenrolar da história.

Recursos necessários: livros de histórias interativas ou software de histórias interativas.

Avaliação: avaliará a capacidade das crianças de tomar decisões, resolver problemas e compreender as consequências de suas ações.

Sugestão 6.

Criação de história multimídia

Tema: criação de histórias multimídia

Público-alvo: crianças dos primeiros dois anos do ensino fundamental

Objetivo: desenvolver a criatividade, a expressão escrita e a habilidade de trabalhar em equipe através da criação de histórias multimídia.

Metodologia: as crianças serão divididas em grupos e cada grupo terá que criar uma história multimídia, utilizando diferentes meios de comunicação (texto, imagem, som, vídeo).

Recursos necessários: computadores com software de edição de multimídia, câmeras, microfones, materiais para desenho.

Avaliação: avaliará a criatividade das histórias, a habilidade de trabalhar em equipe, a expressão escrita e a capacidade de utilizar diferentes meios de comunicação.

Sugestão 7.

História digital interativa (transversal)

Tema: meio ambiente, sustentabilidade

Público-alvo: crianças dos primeiros dois anos do ensino fundamental

Objetivo: sensibilizar para a preservação ambiental e incentivar a sustentabilidade por meio de uma história digital interativa.

Metodologia: contar a história no formato de livro digital interativo (usar vídeos, áudios, animações e jogos educativos integrados ao longo da narrativa). As crianças poderão interagir com a história (perguntas, assistindo a vídeos curtos sobre a natureza etc.

Recursos necessários: computador, projetor multimídia, livro digital interativo (sobre meio ambiente).

Avaliação: observação do engajamento e participação das crianças durante a atividade.

Sugestão 8.

Contação de história com realidade aumentada

Tema: contos populares regionais

Público-alvo: crianças dos primeiros dois anos do ensino fundamental

Objetivo: resgatar e valorizar o folclore local por meio de narrativas imersivas de realidade aumentada.

Metodologia: O professor selecionará um conto folclórico da região e o adaptará para uma versão aumentada digitalmente, vista por dispositivos móveis. Durante a contação, as crianças interagem com a história usando tablets, visualizando os elementos extras em 3D.

Recursos necessários: tablets, aplicativo de realidade aumentada, livro impresso adaptado.

Avaliação: produção de releitura do conto em forma de desenho ou texto pelas crianças após a atividade.

Sugestão 9.

História oral com trilha sonora ao vivo

Tema: lendas brasileiras

Público-alvo: crianças dos primeiros dois anos do ensino fundamental

Objetivo: valorizar a tradição oral e musical por meio de narrativas de lendas com trilha sonora executada ao vivo.

Metodologia: o professor contará lendas brasileiras enquanto um músico convidado executa uma trilha sonora ao vivo com instrumentos típicos, explorando sons que remetam a cenários e personagens. As crianças são convidadas a participar reproduzindo sons e falas durante a história.

Recursos necessários: instrumentos musicais, aparelho de som.

Avaliação: as crianças reproduzem a história oralmente em pequenos grupos após a atividade

Sugestão 10.

Criação de histórias multimídia

Tema: aventuras na floresta encantada

Público-alvo: crianças dos primeiros dois anos do ensino fundamental

Objetivo: estimular a criatividade, desenvolver habilidades de escrita e narrativa, e familiarizar as crianças com diferentes formas de mídia.

Metodologia: apresentar uma história multimídia, que inclui texto, imagens, vídeos e áudio; discutir sobre a história e os diferentes elementos multimídia; as crianças criam sua própria história multimídia, usando uma variedade de meios.

Recursos necessários: computadores ou tablets com acesso à internet, software de criação de histórias multimídia, material para anotações.

Avaliação: a avaliação será baseada na participação na discussão da história, na compreensão dos diferentes elementos multimídia e na qualidade da história criada

Sugestão 11.

Histórias interativas com realidade aumentada

Tema: viagem ao fundo do mar

Público-alvo: crianças dos primeiros dois anos do ensino fundamental

Objetivo: desenvolver a aprendizagem interativa, a compreensão espacial e estimular a imaginação

Metodologia: apresentar a realidade aumentada através de uma história interativa; explorar a história e do ambiente de realidade aumentada; propor atividades interativas, como a busca por tesouros ou a resolução de enigmas, dentro da história.

Recursos necessários: dispositivos móveis com aplicativos de realidade aumentada, história interativa de realidade aumentada.

Avaliação: será baseada na participação ativa na exploração da história e nas atividades interativas, bem como na capacidade de resolver problemas e trabalhar em equipe.

Sugestão 12.

Dando vida às histórias favoritas

Tema: minha história favorita

Público-alvo: crianças dos primeiros dois anos do ensino fundamental

Objetivos: estimular a criatividade e imaginação das crianças através da contação de histórias; desenvolver habilidades de leitura, escrita e oratória nas crianças; incentivar a participação ativa das crianças na construção e narração de histórias; fomentar o interesse e apreciação pela literatura desde cedo.

Metodologia: o projeto será dividido em várias etapas interativas.

1. Exploração de livros: As crianças serão apresentadas a uma variedade de livros infantis para explorar e escolher suas histórias favoritas.
2. Criação de personagens: As crianças serão incentivadas a criar seus próprios personagens para suas histórias, desenhando e descrevendo suas características.
3. Construção da história: Com a ajuda do professor, as crianças irão construir suas

próprias histórias, utilizando os personagens que criaram.

4. Narração da história: As crianças serão orientadas a narrar suas histórias para a turma, utilizando diferentes vozes e expressões para cada personagem.

5. Revisão da história: As crianças serão incentivadas a revisar suas histórias, fazendo alterações e melhorias conforme necessário.

Recursos necessários: livros infantis variados; papel e lápis de cor para desenho; cadernos ou folhas de papel para escrita; microfone para a narração da história.

Avaliação: a avaliação será baseada na participação na discussão da história, na compreensão dos diferentes elementos multimídia e na qualidade da história criada

Sugestão 13.

Dando vida à imaginação

Tema: se eu fosse um personagem...

Público-alvo: crianças dos primeiros dois anos do ensino fundamental

Objetivos: estimular a criatividade e imaginação das crianças através da contação de histórias autorais que permitam autoprojeção e autoidentificação com personagem (protagonista) que anseios, perspectivas e visões sobre si mesmo, ou parte importante de sua história de vida.

Metodologia: o projeto terá início com o professor(a) identificando e compartilhando biografias de personalidades importantes, ou personagens de interesse da criança, ou até mesmo, contando partes da sua própria história pessoal de professor(a). Deve-se adotar as etapas do design eletivo proposto nesse livro (confira páginas 83 a 105). Não se esquecer: (a) da criação de personagens: incentivar as crianças a criar seus próprios personagens para suas histórias, desenhando e descrevendo suas carac-

terísticas.; (b) da construção da história: com a ajuda do professor, as crianças irão construir suas próprias histórias, utilizando os personagens que criaram; (c) das técnicas de narração e interpretação da história: as crianças serão orientadas a narrar suas histórias para a turma, utilizando diferentes vozes e expressões para cada personagem; (d) da revisão da história: as crianças serão incentivadas a revisar suas histórias, fazendo alterações e melhorias conforme necessário.

Recursos necessários: livros infantis variados; papel e lápis de cor para desenho; cadernos ou folhas de papel para escrita; microfone para a narração da história, recursos para montagem do cenário, sonoplastia etc.

Avaliação: a avaliação será baseada na participação na discussão da história, na compreensão dos diferentes elementos multimídia e na qualidade da história criada.

Modos de integração de relações e efeitos das práticas inovadoras

A prática inovadora de contação de histórias para crianças exerce influências tanto no desenvolvimento profissional de professor(a), quanto no desenvolvimento sociocognitivo das crianças. Tais influências são identificadas a partir de dois conceitos principais: (a) acoplamento estruturante da ação; (b) expansividade socializadora. Mais adiante, esses conceitos serão desenvolvidos na perspectiva de entender "efeitos" que afetam diretamente aos sistemas de desenvolvimento profissional de professor e no desenvolvimento sociocognitivo das crianças.

O conceito de acoplamento estruturante da ação refere-se à percepção direta e consciente de arcabouços estruturais que servem de orientação pragmática ao corpo docente. A expansividade socializadora refere-se à condição de ampliação, tanto em professores, quanto em alunos, de situações comunicacionais, manifestações de expressividade e interação social, mediadas por ferramentas e recursos sociotécnicos. Quando utilizo o **sociotecnia** faço referências aos objetos técnicos que passaram a uso escalar em práticas

sociais. Objetos técnicos são elementos que constituem redes (ligações, pontes, teias) entre os atores sociais e, nesse ínterim, interferem e se intercalam na elaboração de processos de fabricação da natureza e da sociedade, do próprio objeto e do sujeito. Nessa perspectiva, a natureza humana se expressa na natureza dos objetos técnicos na medida em que ao criá-los, transforma-se a si mesmo. Nessa relação a história do homem é também a história de sua produção. Porém, essa complexidade é mais bem delineada quando passamos a discutir a relação entre ciência, sociedade, tecnologia. Para mim, essa relação deve estar situada no âmbito das transformações culturais advindas da influência produzida pelas tecnologias da informação e da comunicação nos diversos campos da cultura, através da produção, uso e exploração em escala cada vez mais crescente de instrumentos midiáticos, demarcados pela intensa volatilidade, virtualidade, interatividade de dispositivos quantitativa e qualitativamente variados.

Tais conceitos apresentam implicações para o domínio da educação, particularmente no que tange à formação e ao aprimoramento profissional dos educadores. Ao explorarem métodos inovadores de narração de histórias, os educadores se deparam com desafios que

instigam a procura por abordagens pedagógicas dinâmicas, as quais fornecem uma estrutura robusta para o desenvolvimento de suas competências profissionais. Contudo, existem outras dimensões do acoplamento estruturante da ação que não foram abordadas anteriormente e que merecem um exame mais aprofundado.

Uma dessas dimensões é a relação entre o acoplamento estruturante da ação e a capacidade dos professores de se adaptarem a novas realidades e desafios. A inovação na contação de histórias deve ser vista como uma forma de mobilização de professores no sentido de lidar com as mudanças rápidas e constantes que caracterizam o ambiente educacional contemporâneo. Ao se envolverem com práticas inovadoras, os professores são incentivados a questionar suas próprias práticas e a buscar novas maneiras de transmitir conhecimento e habilidades aos seus alunos. Porquanto, amplificam-se resiliência e adaptabilidade dos professores, já que o campo educacional está sempre em evolução.

Outra dimensão do acoplamento estruturante da ação que merece atenção é o seu impacto na motivação e no engajamento dos professores. A contação de histórias inovadora proporciona aos professores uma sensação

de propriedade e autonomia em seu trabalho, o que leva a um maior engajamento e satisfação profissional. Além disso, o desafio de explorar novas abordagens pedagógicas serve como um estímulo motivacional, incentivando os professores a se esforçarem constantemente para melhorar suas práticas e habilidades ligadas ao ensino e à organização do trabalho pedagógico que desenvolvem.

A terceira dimensão do acoplamento estruturante da ação relaciona-se com o seu potencial para fomentar a colaboração e a partilha de conhecimentos entre os professores. As práticas inovadoras de contação de histórias muitas vezes exigem que os professores trabalhem juntos, compartilhando ideias e recursos. De fato, exige uma maior colaboração e a uma cultura de aprendizagem contínua entre os professores, o que, sem dúvidas, beneficia tanto os indivíduos quanto a organização educacional como um todo.

Um dos objetivos encontrados nos efeitos de acoplamento estruturante da ação é "fornecer um arcabouço estrutural de orientação pragmática ao professorado". Isso significa que potencializam o provisionamento de um conjunto de diretrizes práticas e teóricas para orientar os professores durante sua atuação em diferentes espaços de trabalho. O termo

"arcabouço estrutural" refere-se a uma estrutura ou esqueleto que serve como base para a construção de algo, enquanto "orientação pragmática" se refere a uma abordagem prática e realista para a resolução de problemas. Tal perspectiva é, aqui, usada para descrever a existência de recursos sociocognitivos ligados à profissão de professor(a), os quais afetam direta e indiretamente os resultados do processo ensino-aprendizagem.

Um arcabouço estrutural de orientação pragmática é composto por um conjunto de regras e princípios que ajudam os professores a tomar decisões com base em graus sofisticados de informatividade e a desenvolver estratégias funcionais na gestão pedagógica da aula. As principais características de um arcabouço estrutural de orientação pragmática incluem cinco elementos:

Praticidade

As diretrizes devem ser práticas e aplicáveis à realidade da sala de aula, permitindo que os professores as utilizem de forma adequada.

Flexibilidade

O arcabouço deve ser flexível o suficiente para permitir que os professores adaptem as dire-

trizes às necessidades específicas de seus alunos e contextos de ensino.

Base teórica sólida

O arcabouço deve ser baseado em teorias sólidas e comprovadas, que possam ser aplicadas de forma prática na sala de aula.

Orientação à resolução de problemas

O arcabouço deve fornecer orientação prática para a resolução de problemas específicos que os professores possam enfrentar em sua prática educativa.

Foco no desenvolvimento do aluno

O arcabouço deve estar centrado no desenvolvimento do aluno, fornecendo orientação para ajudar os professores a criar um ambiente positivo de aprendizagem.

Essas são características indispensáveis para garantir que o arcabouço produza mudanças efetivas na atuação profissional de professor(a). Sob a ativação do acoplamento estruturante da ação, o professorado, na busca de práticas inovadoras, enfrenta desafios que são superados com a adoção de abordagens

pedagógicas dinâmicas, visando proporcionar uma estrutura sólida para o desenvolvimento de suas habilidades profissionais.

Nesses termos, as práticas inovadoras, no sentido pedagógico, visam a utilização de metodologias e estratégias diferenciadas, com eficácia e exigências de que sejam minimamente atualizadas. Nisso, o professor(a) necessita estar aberto ao estudo aprofundado sobre o assunto, orientando-se ao domínio e utilização de metodologias que induzam à apropriação técnico-instrumental de suas ações.

Participar de treinamentos e programas de desenvolvimento profissional é uma necessidade de primeira ordem. Nas instituições em que atuam profissionalmente, os professores nem sempre encontram cultura de colaboração e diálogo entre os professores e a gestão administrativo-pedagógica. Logo, metodologias estruturadas ao redor de contextos específicos e situações típicas ao microensino, aqui e acolá, emergem.

Além disso, o acoplamento estruturante de ação ajuda a orientar os professores, fornecendo-lhes ferramentas e estratégias para enriquecer a aprendizagem dos alunos. Em classes de alfabetização, o acoplamento estruturante da ação favorece o domínio da gestão autodirigida, a respeito das suas habilidades linguísticas.

Tal gestão ocorre de diversas maneiras. Uma delas é através do fornecimento de feedback aos alunos.

O acoplamento estruturante de ação ajuda os professores a fornecer respostas (feedback) aos alunos de maneira mais diretiva, permitindo que eles identifiquem suas habilidades e áreas que necessitam de melhoria. Com a utilização de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, o acoplamento estruturante da ação, em seus efeitos, elicia a tomada de consciência das crianças sobre seus processos de aprendizagem.

O que ocorre, então, como consequência? Destaca-se que os alunos passam a construir o conhecimento de forma autônoma, desenvolvendo habilidades socioemocionais, como a capacidade de trabalhar em equipe, a comunicação e a tomada de decisão. Por isso é falamos em estímulo à gestão autodirigida.

O acoplamento estruturante de ação estimula a gestão autodirigida nos alunos. Isso significa que preconiza a necessidade dos estudantes assumirem a corresponsabilidade pelo próprio aprendizado, desenvolvendo habilidades de autorregulação. Esse processo ocorre porque, sob a influência do acoplamento estruturante da ação, as crianças são expostas a estímulos que organizam e estruturam o pensamento à ação.

A expressão "estímulos organizam e estruturam o pensamento à ação" é entendida como a ideia de que a exposição a estímulos externos pode influenciar a forma como as pessoas organizam e estruturam suas ações e pensamentos. Mas, observa-se que esse tipo de organização e distribuição de "arcabouço estruturante" afeta a sociocognição de professores e crianças.

Em psicologia genética, por exemplo, as crianças constroem seu conhecimento a partir da interação com o meio ambiente, e essa interação é mediada por esquemas mentais que organizam e estruturam a percepção e a ação. Assim, quando uma criança é exposta a um estímulo, ela tenta "encaixar" esse estímulo em um esquema disponível, organizando e estruturando sua percepção e ação de acordo com esse esquema. Esse processo de organização e estruturação do pensamento à ação é influenciado por diversos fatores, como a cultura, a educação, a linguagem e a experiência narrativa, no caso de contação de histórias.

O acoplamento estruturante da ação tem o potencial de trazer uma série de benefícios para o campo da educação. Além de fornecer uma estrutura sólida para o desenvolvimento profissional dos professores, aumenta a adaptabilidade dos professores, melhorar a motiva-

ção e o engajamento, e eliciar a colaboração e a partilha de conhecimentos. É nessa instância que estreita configurações com o conceito de "expansividade socializadora".

A expansividade socializadora é a capacidade dos indivíduos de (heteroeco)autoorganizar a aprendizagem por meio da interação social e da mediação de ferramentas e recursos. Conforme já destacamos, essa capacidade é fundamental para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas, permitindo que os indivíduos se tornem mais autônomos e capazes de gerenciar sua própria aprendizagem. No entanto, a expansividade socializadora é distinta em relação aos professores e aos alunos. Em outras palavras, exibem fronteiras. Vejamos.

Para os professores

A expansividade socializadora implica em uma postura aberta e colaborativa, que valoriza a interação social e a troca de conhecimentos que se desenvolve e se manifesta entre os alunos e o professor. De fato, as atividades propostas nas situações de interação educativa são distribuídas por ordem de interesse e significação partilhada.

Os professores expansivos socializadores

são capazes de mediar a aprendizagem dos alunos de forma que se lhes delineiam contornos e rompem barreiras no contato com os desafios de ordem cognitiva. Para isso, utilizando ferramentas e recursos adequados, com vistas à interação social e à construção do conhecimento. Nesse sentido, os professores são capazes de adaptar as diretrizes curriculares às necessidades específicas dos alunos, permitindo que eles desenvolvam habilidades socioemocionais e cognitivas de maneira autônoma.

Para os alunos

Já que a expansividade socializadora implica em uma postura ativa e colaborativa, que valoriza a interação social e a troca de conhecimentos entre os alunos e o professor, os alunos expansivos socializadores são estimulados e orientados a gerenciar sua própria aprendizagem de forma autônoma. Nesse sentido, pouco a pouco, vão demonstrando que são capazes de trabalhar em equipe, comunicar-se de forma concisa e tomar decisões de forma autônoma, desenvolvendo habilidades socioemocionais e cognitivas que serão úteis em sua vida pessoal e profissional.

Sendo assim, das características pertencentes à expansividade socializadora, estão

inclusas: a postura aberta e colaborativa; a valorização da interação social e da troca de conhecimentos; a utilização de ferramentas e recursos que auxiliem a construção do conhecimento; a adaptação das diretrizes curriculares às necessidades específicas dos alunos; o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas de forma autônoma; o trabalho em equipe, comunicação e tomada de decisão autônoma.

Podemos falar em quatro principais tipos de relações que emergem a partir da ativação dos efeitos do acoplamento estruturante da ação e da expansividade socializadora, considerando o desenvolvimento profissional de professor(a) e os sistemas sociocognitivos das crianças. O que quero dizer é que essas relações afetam, tanto o ensino, quanto a aprendizagem. São elas:

Para o ensino
organizativas e distributivas

Para a aprendizagem
autorreguladoras e performáticas

Os modos de integração de relações referem-se aos métodos utilizados para combi-

nar, conectar ou unir diferentes elementos de um sistema. Na prática, esses modos são aplicados para integrar diferentes áreas de conhecimento, diferentes perspectivas ou diferentes níveis de análise.

No âmbito do ensino, as relações organizativas e distributivas são essenciais. As relações organizativas referem-se à maneira como os professores estruturam e organizam o conteúdo a ser ensinado. Isso inclui a seleção de materiais didáticos, a sequência em que os tópicos são apresentados e a forma como as atividades de aprendizagem são organizadas. As relações distributivas, por outro lado, referem-se à maneira como o conhecimento é distribuído entre os alunos. Por isso mesmo, envolve a divisão de tarefas, a atribuição de papéis e responsabilidades, e a promoção de uma aprendizagem colaborativa.

Já para o âmbito da aprendizagem, as relações autorreguladoras e performáticas são requeridas. As relações autorreguladoras referem-se à capacidade dos alunos de monitorar e controlar seu próprio processo de aprendizagem. Isso inclui a definição de metas, o planejamento de estratégias de aprendizagem e a avaliação do próprio desempenho. As relações performáticas, por outro lado, referem-se à habilidade dos alunos de demonstrar o

que aprenderam. Assim, envolve a realização de tarefas, a apresentação de trabalhos e a participação em avaliações.

Os modos de integração de relações exercem distintos impactos no desenvolvimento profissional dos professores e no desenvolvimento sociocognitivo das crianças. No caso dos professores, a compreensão e a aplicação desses modos ampliam habilidades profissionais no sentido pedagógico, o que nos permite acompanhar aumento da qualidade na oferta do ensino, implicando em aprendizagens mais efetivas no terreno da profissão de professor(a). Para as crianças, a exposição a esses modos amplifica o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, melhorar o desempenho acadêmico e prepará-las para os desafios da vida.

Sendo assim, podemos afirmar que os efeitos dentro de sistemas cognitivos humanos se referem às mudanças que ocorrem como resultado de processos cognitivos. Esses efeitos são observados no comportamento, nas emoções, nas percepções e nas habilidades cognitivas. Abaixo, considero importante ressaltar aspectos centrais de cada tipo de relação:

(a) As relações organizativas são aquelas que estruturam e coordenam a atividade em um sistema. Elas são caracterizadas pela exis-

tência de regras, normas e procedimentos que orientam o comportamento dos membros do sistema.

(b) As relações distributivas são aquelas que determinam a alocação de recursos em um sistema. Elas são caracterizadas pela existência de critérios de justiça e equidade que orientam a distribuição de benefícios e custos entre os membros do sistema

(c) As relações autorreguladoras são aquelas que permitem que um sistema se adapte e se ajuste a mudanças no ambiente. Elas são caracterizadas pela existência de mecanismos de feedback que permitem ao sistema monitorar seu próprio desempenho e fazer ajustes conforme necessário.

(d) As relações performáticas são aquelas que envolvem a realização de tarefas ou atividades. Elas são caracterizadas pela existência de padrões de desempenho que orientam a execução de tarefas e a avaliação de resultados.

Os efeitos de acoplamento estruturante da ação no desenvolvimento profissional do professor se referem às mudanças que ocorrem como resultado da integração entre a ação do professor e o ambiente de aprendizagem. Esses efeitos são observados na prática pedagógica do professor, na sua capacidade

de adaptação a novas situações e na sua capacidade de tornar a aprendizagem dos alunos efetivamente concreta.

Os efeitos de expansividade socializadora no desenvolvimento profissional do professor e no desenvolvimento sociocognitivo das crianças referem-se às mudanças que ocorrem como resultado da interação entre o professor e os alunos em um ambiente social de aprendizagem. Esses efeitos são observados no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas dos alunos, na formação de valores e atitudes e na construção de uma comunidade de aprendizagem.

Conclusão

Escrever sobre práticas inovadoras na contação de histórias para crianças, considerando rigor e heurística acadêmicos, sem perder de vista as demandas socioprofissionais, firmadas no interesse de torná-las devidamente aplicáveis, não foi tarefa simples. A opção por demonstrar sistemas de uso social da contação de histórias para crianças sob o ponto de vista pragmático, não excluiu a reflexão epistemológica e a intercrítica de pressupos-

tos vinculados à produção científica sobre o assunto. No esforço intelectual de manter dialogia fecunda com os muitos colegas de profissão, procurei apresentar uma visão integrativa sobre os impactos da contação de histórias para crianças no desenvolvimento profissional docente e nos sistemas sociocognitivos das crianças em fase inicial de alfabetização. Por isso, encontrei heurística valiosa: os efeitos do acoplamento estruturante da ação e os efeitos da expansividade socializadora. Nesse percurso, o desafio de não perder de vista “o tempo presente” me permitiu tecer circuitos errantes e fecundos ao redor de atualidades típicas à pedagogia contemporânea.

As práticas de contação de histórias, não podem ser apenas uma atividade voltada ao ensino. Para além de lúdica, a contação de história é brincante. Faz pensar, movimentar afecções e redistribui ordenações sociais pela dançante marcação de inteligibilidade que comporta. Por isso mesmo, é uma atividade que delineia estados variados do aprender, em suas manifestações, aparições e “sumiços”. Assim, é campo e objeto, processo e produto, é via problemática, configurada por redes de sentidos que se encontram, provocam vinculações, naquilo que desfaz arranjos, mantém contatos e contágios em alteração com as

multiplicidades das experiências narrativas, com as quais compomos e recompomos a vida. Ao mesmo tempo, a contação de histórias para crianças é ferramenta pedagógica que estimula a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo, podendo, inclusive, provocar esgotamento através de **ortopedagogias vesgas**, sedentas por “corrigir, adequar, cessar movimentos...”.

O convite, aqui, foi outro. Provocação, formação, estranhamento e mobilização à coragem de fazer diferente. Assim sendo, a análise sobre as influências das tecnologias digitais e interativas na prática da contação de histórias, apresentando ao público leitor os novos formatos como a contação de histórias digitais, interativas e multimídia, possibilitou analisar pormenores, típicos às barreiras tão comuns nos cenários de atuação docente. No âmbito da arte da narração, durante a escrita da obra, dei ênfase à seleção de histórias adequadas, ao incentivo à participação e interação, à preparação e organização prévias e das técnicas de narração e interpretação, em parceria estreita com as crianças.

Ao explorar os recursos utilizados na contação de histórias, desejei contribuir com uma variedade de instrumentos e estratégias que, com base nas intencionalidades pedagó-

gicas, nos permitiu ver de outro modo e de outro lugar objetos e materiais lúdicos, como fantoches, bonecos, cenários, ilustrações e imagens 3D, músicas, cantigas e rimas, livros impressos e digitais.

Todos estes instrumentos enriquecem a experiência da contação de histórias, tornando-a, certamente, mais interativa. Certamente, a integração de atividades digitais, o uso de tecnologias interativas, a contação de histórias em diferentes sistemas de culturas, a gamificação e a realidade aumentada foram todas como motes de “dedinho de prosa” que muito me alimentou, construindo pontes e mantendo viva a certeza de que nunca estive só. Espero que, cada um de vocês, colega ou aluno, como intelectuais, possam ter obtido incentivo a dar outros passos na direção que mais nos encanta: fazer a diferença, mudar vidas!

Referências

ABBOTT, Andrew. **The system of professions**: an essay on the division of expert labor. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA, L. P. **Escrita e Leitura, a produção de subjetividade na experiência literária**. Curitiba: Juruá, 2009.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In PAQUAY, L. , PERRENOUD, P., ALTET, M e CHARLIER, E. (Orgs). **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, N. **Trajetórias em redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ALVES, Vera Maria Souto. Formação de professores alfabetizadores: a perspectiva de alfabetizar letrando - avanços e desafios. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n.esp.2, p.1353-1367, nov. 2017.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 8 ed. Petrópolis Vozes, 2009.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ANGELIN, Paulo Eduardo. Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**. Araraquara, v. 3, n. 1, jul/dez, 2010.

ANTUNES, Celso. **Educar em um mundo**

interconectado: um livro para pais e professores. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARRUDA, M. C. C. Reflexos do processo de globalização na capacidade profissional. **Informação & Sociedade:** estudos, João Pessoa, v. 8, n.1, p. 11-24. 1998.

ASSMANN, H. (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ASSMANN, H. **Reencantar e educação:** rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2000.

AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** Uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BACICH, L e MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. (Org). **Ensino**

híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARROS, R. T. **Os contos de fada e a educação infantil.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade São Marcos, São Paulo, 2006.

BAUMAN, **Globalização:** As consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BEDRAN, Bia. **A arte de cantar e contar histórias:** narrativas orais e processos criativos. Rio de Janeiro: Nova fronteira 2012.

BELLO, S. C. **Quem conta um conto:** A narração de histórias na escola, suas implicações pedagógicas. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BENJAMIN, W. Experiência. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Editora 34, 2014, p. 21-27.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. (Tradução Sérgio Paulo Rouanet) 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERBEL, N.A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina:** Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40, Londrina-PR jan./jun. 2011.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico:** classes, códigos e contro-

le. Petrópolis, Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. Language público: algunas implicaciones sociológicas de la forma lingüística. **Clases, códigos y control**: estudios teóricos para uma sociologia del lenguaje. Madrid, Akal Universitária, 1989. p. 51-68.

BERTAUX, Daniel. **Le récit de vie**. Paris: Armand Colin, 2016.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1988.

BIANCHETTI, L. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, set/dez, 2001.

BLANCHOT, M. A voz narrativa. BLANCHOT, M. **A conversa infinita**: a ausência do livro. São Paulo, SP: Escuta, 2010.

BOCHNIAK, Regina. **Questionar o conhecimento**. São Paulo: Loyola, 1992.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**, 19, 20-28, 2002.

BORGES, M. L. X. de A. **Contos de fadas**: edição comentada e ilustrada e notas de Maria Tatar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOTINI, Gleise Aparecida Lenha Verde; FARAGO, Alessandra Corrêa. **Formação do Leitor**: papel da família e da escola. Ca-

ternos de Educação: ensino e sociedade. São Paulo, 2014.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. **Ler e escrever na educação infantil:** discutindo as práticas pedagógicas. – 2. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2005. Ed. 46°.

BRUNER, J. **Cultura da educação.** Tradução de Abílio Queirós. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

BRUNER, J. e SCHNITMAN, D.F. (Orgs). **Novos paradigmas:** cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRUNER, Jerome. **Acts of Meaning.** Cambridge: Harvard University Press, 1990.

BUCKLAND, Michael. **Information and Information Systems.** New York: Praeger, 1991.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI.** Petrópolis, RJ: 2006.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar:** pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAFÉ, Ângela Barcellos. **Os contadores de histórias na contemporaneidade:** da prática à teoria, em busca de princípios e fundamentos. Universidade de Brasília Instituto de Artes, Brasília-DF, 2015.

CAMARGO, Fausto e DAROS, Thuinie (Org.). **A sala de aula inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARR, D. **Time, Narrative and History**. Bloomington: Indiana University Press, 1991.

CARTAXO, S. R. M. **Formação continuada do professor alfabetizador**: abordagens, processos e práticas. 2009.

CARVALHO, Audrey. **O lúdico no desenvolvimento da criança**. São Paulo: Rideel, 2010.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetiza e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CASTANHO, Maria Eugênia e VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Pedagogia universitária**: A aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. 10º. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v.1.

CASTRO, C. M. Há produção científica no Brasil? SCHWARTZMAN, S e CASTRO, C. M. (Org.) **Pesquisa universitária em questão**. São Paulo: Unicamp/Ícone/CNPq, 1986.

CÊA, G. S. dos S. (Org.). **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990. Cascavel: Edunioeste, 2007.

CESAR, Cintia; MAGALHÃES, Linda Cristina; PEREIRA, Silvana; LEITE, Vânia Aparecida Marques. As contribuições da contação de histórias como incentivo à leitura na educação infantil. **Revista interação**, 2014.

CHAVALLARD, Yves. Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, v. 4, n. 2, p. 133-170, 1983.

CHAVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1992.

CHRISTODOULOU, D. **Teachers vs Tech?** The case for an ed tech revolution. Oxford: Oxford University, 2020.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, N. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

DADOY, M. As noções de competência e competência à luz das transformações na gestão da mão-de-obra. TOMASI, A. (Org.). **Da qualificação à competência**: pensando o século XXI. Campinas: Papirus, 2004, p. 105-142.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emo-

ção, razão e o cérebro humano. Trad. Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 10^a. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2015.

DEPRAZ, Natalie; VARELA, Francisco; VERMERSCH, Pierre. **À l'épreuve de l'expérience**. Bucarest: Zénith, 2011.

DINIZ, Marli. **Os donos do saber**: profissões e monopólios profissionais. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

DOHME, Vânia D' Angelo. **Técnicas de contar histórias**. São Paulo: Informal Editora, 2000.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUQUE, Rita de Cássia Soares et. al. As práticas inovadoras na educação. **Research, Society and Development**. 11. e03111738285. 10.33448/rsd-v11i17.38285, 2022.

ECO, Humberto. **Los limites de la interpretación**. Barcelona: Editorial Lumen, S.A., 1992.

ESCARPIT, Robert. **Le littéraire et le social:** elements pour une sociologie de la littérature. Paris: Flammarion, 1970.

FARIA, Inglide Graciele; FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes; GUIMARÃES, Maria Severina Batista; FALEIRO, Wender. **A influência da contação de histórias na educação infantil.** Goiás: Ed. Mediação, 2017.

FARIAS, Carlos Aldemir. Contar histórias é alimentar a humanidade da humanidade. PRIETO, Benita (org.) Contadores de Histórias: um exercício para muitas vozes. Rio de Janeiro: s. ed., 2011.

FÁVERO, Osmar. Educação Não Formal: contextos, percursos e sujeitos. **Educação e Sociedade.** Campinas, v.28, n.99, p. 614-617, maio/ago. 2007.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas: Papirus, 1994. 143 p. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** São Paulo: Loyola, 2002.

FERNANDES, T; GONÇALVES, V. P; SANTOS, Z. V. dos, e SILVA, M. C. da. **A contação de história e a aprendizagem.** Semana Acadêmica da Universidade Federal do Paraná, 2015.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana.

Psicogênese da língua escrita. Trad. Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre; Artes Médicas, 2007.

FIDALGO F. **A formação profissional negociada.** França e Brasil, anos 90. São Paulo: A. Garibaldi, 1999.

FONSECA, Edi. **Interações:** com olhos de ler. São Paulo: Ed Edgard Blucher, 2012.

FONSECA, Lúcia Lima. **O universo da sala de aula.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FRADE, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos de alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, p. 21-40, 2007.

FRADE, I. C. A. da S. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização – RBA.** Florianópolis, v. 1, n. 10, ed. esp., p. 15-25, jul./dez. 2019.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais.** Rio de Janeiro: Vozes 2011.

FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. **Os intelectuais na história da infância.** São

Paulo: Cortez, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **A century of philosophy**. New York: Continuum International Publishing Group. 2006.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1991.

GARCIA, Regina L.; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, I. (Org.). **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GAZZANIGA, Michael; TODD Heather-ton. **Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

GIRARDELLO, G. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 26, 2003.

GIRARDELLO, G.; FOX, G. A narração de histórias na sala de aula. GIRARDELLO, Gilka. (Org.). **Baús e chaves da narração de**

histórias. Florianópolis: SESC-SC, v. 1, 2004.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, A. L.. **Tudo era uma vez no tempo em que sempre será:** o contador de histórias na perspectiva da formação do leitor. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1999.

GONDIM, M. V. **Conta outra vez:** o texto literário como suporte mediador do desenvolvimento de narrativas orais. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

GOUGH, P.; EHRI, L.; TREIMAN, R. (Ed.). **Reading acquisition.** Hillsdale: Erlbaum, 1992.

GURGEL, E. P. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 40, p. 3, 2014.

HANKE, M. **Narrativas orais:** formas e funções. Contracampo, Rio de Janeiro, v. 7, 2003.

HARGREAVES, Andy e outros. **Aprendendo a Mudar:** o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

HARGREAVES, Andy. **Os Professores em**

Tempos de Mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Portugal, Editora McGraw-Hill, 1998b.

HARGREAVES, Andy. The Emocional Practice of Teaching. **Teaching and Teacher Education**. 14 (8), 1998a, p. 835 a 854.

HARGREAVES, Andy. The Four Age of Professionalism and Professional Learning. **Unicorn**. vol. 23, n. 2, 1997, p. 86 a 114.

HERNÁNDEZ, F. e VENTURA, M. **A Organização do currículo por projetos de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. Tradução de Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1996.

JAPIASSU, R. O. V. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, p. 34-59, Dezembro/99, v.20.

JAUSS, Hans Robert. Petite apologie de l'expérience esthétique. JAUSS, Hans Robert. **Pour une esthétique de la réception**. Paris: Gallimard, 1978.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2006.

KRAMER, S. & SOUZA, S. J. (Org.) Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo, Ática, 1996.

KROKER, Arthur. **Technology and the Canadian Mind**: Innis/McLuhan/Grant. Montreal: New World Perspectives, 1984.

LAHIRE, B. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo** - Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, 2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: história e histórias. São Paulo: Ed. Ática, 6º edição, 2007.

LARA, Ricardo. **Saúde do trabalhador**: considerações a partir da crítica da economia política. Revista Katálýsis, v. 14, n. 1, p. 78-85, 2011.

LE FRANÇOIS, Guy R. **Teorias da Aprendizagem**. Traduzido por Vera. Magyar. 5ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LÉVY, P. **Cibercultura**. SP: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LIMA, E. S. **Ciclos de Formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Editora Sobradinho, 2002.

LIMA, J. G.; BAPTISTA, L. A. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. **Princípios** - Revista de Psicologia.

Natal, v. 20, n. 33, p. 449-484, jan./jun. 2013.

LIMA, Luiz Costa (Org.). **A Literatura e o leitor:** textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LOBATO, Alessandra de Jesus; MIGUEL, Joelson Rodrigues. Concepções Históricas da Alfabetização na Leitura e Escrita no contexto das escolas públicas. **Id on Line Revista de Psicologia.**, mai. de 2020, vol.14, n.50, p. 227-241.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo, formação em atos?** para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus : Editus, 2011b.

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

MAFESSOLI, M. **A conquista do presente.** Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

MAFESSOLI, M. **O conhecimento comum.** São paulo: Brasiliense, 1988.

MAFESSOLI, M. **À sombra de Dionísio.** Rio de Janeiro: Graal, 1985.

MAFESSOLI, M. **O tempo das tribus:** declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

MANOLA, T. P. **O desenvolvimento da narrativa na criança pequena.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Uni-

versidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

MASETTO, M. T. **Didática**: a aula como centro. 4 ed. São Paulo: FTD, 1997.

MATOS, Gislayne Avelar. Qual educação? MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias**: sua dimensão educativa na contemporaneidade. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; VEIGA, Maurício Biscaia; MORAES, Taiza Mara Rauen. (Orgs). **Contar histórias**: uns passarão e outros passarinho. Joinville-SC: Editora Univille, 2015.

MENDONÇA, Rosa Helena.; CARVALHO, Maria Angélica Freire (Orgs). **Práticas de leitura e escritas**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MENEZES, Antônio. **A cultura da formação**: aprendizagens, sociedades e escolarização. Aracaju: Edições Seminalis, 2023.

MICOTTI, Maria Cecília O. **Alfabetização**: propostas e práticas pedagógicas. São Paulo: Contexto, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, José. **Criar leitores**: para profes-

res e educadores. 1 edição. São Paulo: Manole, 2013.

MORAN, J. **Educação híbrida**: um conceito chave para a educação, hoje. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José M. Gestão Inovadora da Escola em Tecnologias. VIEIRA, Alexandre (Org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo, Avercamp, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloa Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização do Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, Maria do R. Longo. et al. (Org.). **Sujeito da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2015.

NÓBREGA, Lyéde Ruggero de Barros. **Educar com contos de fadas**: vínculo entre a realidade e fantasia. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação e sociedade**: introdução à sociologia da educação. São Paulo: EPU, 2012.

OLIVEIRA, M. C; e SOUZA, A. C. O uso de materiais lúdicos na contação de histórias: uma proposta para a educação infantil.

Revista Educação em Análise, 1(2), 2019. p. 47-57.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Didática: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

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

PANKSEPP, J.; DAVIS, K. **The emotional foundations of personality: a neurobiological and evolutionary approach**. New York: Norton, 2018.

PARENTE, Claudia da Mota Darós; VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do; MATTOS, Maria José Viana Marinho de. (Org.) **A formação de professores e seus desafios frente as mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PAIVA, Natália Moraes Nolêto de; COSTA, Johnatan da Silva. **A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça?** Piauí, 2015.

PÉREZ, C. L. V. Alfabetização: um conceito em movimento. GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (org.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

PERRENOUD, P. A. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed editora, 2002.

PERRENOUD, P. A. et al. (Orgs). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. A. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na certeza.** Porto Alegre, RS: Editora Artes Médica Sul, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **O Ofício do Aluno e o Sentido do Trabalho escolar.** Porto: Porto Editora, 1995.

PHILIPPI Jr., A. et al. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais.** São Paulo: Signus, 2000a.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

PICCOLI, Luciana.; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade.** Edelbra, 2012.

PIETRE, Emerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente.** 2.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, O. S. **Contribuições do ato de contar histórias na Educação Infantil para a formação do futuro leitor**. Maringá: UEN, 2011.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula**. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC – Rio, 2016.

PONTE, J. P. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. In: ProfMat, Lisboa, 1998.

PRIETO, Benita (Org.) **Contadores de Histórias: um exercício para muitas vozes**. Rio de Janeiro: s. ed., 2011.

PROPP, V. **As raízes históricas do conto maravilhoso**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** - tomo 2. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** - tomo 3. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

RIGLISKI, A. S. **Contribuições da contação de histórias no desenvolvimento das linguagens na infância**. Ijuí: Unijuí, 2012.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia: Gwaya, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, es-**

cola e inclusão. 1 edição. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSA, C. B. **Contação de histórias:** memória e prática. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

RUSSO, M. F. **Alfabetização:** um processo em construção. 6ª ed. São Paulo; Saraiva, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno e GÓMEZ A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1993.

SANTOS, M. L. **A contação de história na educação infantil na escola.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba, 2014.

SANTOS, R. C., e RIBEIRO, M. C. A contação de histórias como recurso pedagógico: uma análise sobre sua importância no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, 5(12), 2020. p. 40-51.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 2013.

SCHERMACK, K. Q. **A contação de histórias como arte performática na era digital:** convivência em mundos de encantamento. Passo Fundo: Ed. UPF, 2010.

SCHWARTZ, Y. A experiência é formadora? **Educação e Realidade**, 35(1), 35-48, 2010.

SCHWARTZ, Y. Qual sujeito para qual experiência? **Revista Tempos** - Actas de Saúde Coletiva, 5(1), 55-67, 2011.

SERRES, Michel. **Hominescências**: o começo de uma outra humanidade. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SERRES, Michel. **Notícias do mundo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SERRES, Michel. **Ramos**. Tradução Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

SFORNI, M.S.F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara – SP: J M, 2004.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos da nova reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

SILVA, A. B. A importância da contação de histórias na educação infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, 3(8), 2018. p. 17-25.

SILVA, Ana Rosa Cloet da. **Inventando a nação**: intelectuais ilustrados e estadistas luso-brasileiros na crise do Antigo Regime Português (1750-1822). São Paulo: Hucitec: FAPESP, 2006.

SILVA, Emanoela Cargnin da. Uma boa his-

tória, um bom contador, uma criança e a imaginação: características da contação de histórias. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 22, 15 de junho de 2021.

SILVA, Ezequiel T. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, M. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, M. B. C. O contador de histórias no contexto da literatura infantil. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, n. 9, 1987.

SILVA, M. C. da; SANTOS, A. L. Contação de histórias como estratégia de aprendizagem: uma experiência na educação infantil. **Anais da ANPED**. XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Salvador: UFBA, 2020.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da**

educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVEIRA, B. F. da. Contação de histórias na sala de aula: um poder mágico! **Prolíngua**. João Pessoa, v. 1, no 2, 2008, p. 34-39.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001.

SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Ed.). **The science of reading: a handbook**. Oxford: Blackwell, 2005.

SOARES, A. **Os gêneros literários**. São Paulo: Ática, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7ª edição. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1ª edição. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18ª ed. São Paulo: Contexto, 2017

SOUSA, Franciele Ribeiro de; STRAUB, Sandra Luzia Wrobel. A arte de contar histórias na educação infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 5, n. 2, p. 122 - 131, jun./jul. 2014.

SOUZA, Antônio Vital Menezes de. **Marcas**

de Diferença: subjetividade e devir na formação de professores. Rio de Janeiro: E-Papers, 2007.

SOUZA, Antônio Vital Menezes de; OLIVEIRA, José Mário Aleluia. **Cibercultura e Cibereducação: estados ambivalentes da formação na cultura e uso social das tecnologias da informação e da educação.** SCHNEIDER, H. N. e CARVALHO, G. (Orgs). **Ciclo de Conferências “TIC & Educação.** São Cristóvão: Criação, 2014.

SOUZA, Linete Oliveira; BERNADINO, Andreza Dalla. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental.** São Paulo: Educereet Educare, revista de educação, 2011.

SPINK, M.J. **Linguagem e produção dos sentidos no cotidiano.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano.** São Paulo: Cortez Editora, 2004.

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

TAVARES, F. G. O. **Práticas educacionais inovadoras e costumeiras: fatores de diferenciação.** Mestrado em Educação e Ciências Sociais. Universidade de São Paulo, 2020.

THADEI, J. **Mediação e educação na atua-**

lidade: um diálogo com formadores de professores. BACICH, L; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018, p. 91-105.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas.** Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 5.ed. São Paulo: Perspectivas, 2008.

TOLEDO, A. V. et al. **Educação 4.0 aprendizagem, gestão e tecnologia.** Quipá Editora, 2021.

TOMASI, A. (Org.). **Da qualificação à competência: pensando o século XXI.** Campinas: Papirus, 2004.

TORRES, Santomé J. **Globalização e interdisciplinaridade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TURNMER, W. Como a ciência cognitiva forneceu as bases teóricas para resolução do “grande debate” sobre métodos de leitura em ortografias alfabéticas. MALUF, Maria Regina e CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Orgs.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever.** Porto Alegre: Penso, 2013.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VAZ, Alexandre Fernandes. **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas.**

as. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 1992.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G.; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000, p. 161-191.

YOUNG, M. F. D. e WHITTY, G. **Society, State and Schooling**. Lewes: Falmer Press, 1977.

YOUNG, M. F. D. **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. Londres: Collier/MacMillan, 1971.

YOUNG, M. **O currículo do futuro: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 2000.

YOUNG, Michael, & MULLER, Johan. **Verdade e veracidade na sociologia do conhecimento educacional**. Educação em Revista, 45, 159-196, 2007.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymar, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**

rio: seu cenário e seus protagonistas. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZACCUR, E.; GARCIA, R. L. (Org.). **Alfabetização:** reflexões sobre saberes docentes. São Paulo: Cortez, 2008.

ZANELA, Mariluci. **O Professor e o “laboratório” de informática:** navegando nas suas percepções. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Ed. Global, 11, ed. rev. atual e ampl. 2003.



EDIÇÕES SEMINALIS

Copyright ©2023

ANTÔNIO MENEZES é professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Líder do SEMINALIS - Grupo de Pesquisa em Tecnologias Intelectuais e Aprendizagens Contemporâneas. É pesquisador em neurociências cognitivas, ciências humanas e ciências ambientais. Possui formação multidisciplinar, abrangendo diferentes áreas do conhecimento e campos disciplinares. Atuou como professor nos cursos de pós-graduação em educação e na pós-graduação em desenvolvimento e meio ambiente na Universidade Federal de Sergipe, orientando dezenas de pesquisadores entre 2009 e 2019 a partir da pesquisa de base interdisciplinar. Atualmente, dedica-se aos estudos sistêmicos da neurociência cognitiva aplicada ao ensino, tecendo articulações e dialogias com campos epistemológicos convergentes, multirreferenciais e intercríticos.



A contação de histórias é uma prática de grande poder de alteração de sistemas cognitivos, sociais e afetivos. Não apenas desempenha um papel central no desenvolvimento holístico das crianças, mas, integra sistemas em disjunção, sem os quais poucas chances e oportunidades teremos, professores e pedagogos, diante do desafio de, além de aprimorar nosso desenvolvimento profissional, estar lado a lado com nossas crianças, acolhendo-as, incentivando-as e auxiliando-as a partir do poder transformador que o conhecimento nos permite pôr em ação....

