

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

VÂNIA ALVES CARVALHO

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A APRENDIZAGEM DAS QUATRO
OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS DA MATEMÁTICA EM TURMAS DE 5º ANO**

JATAÍ

2021

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Vânia Alves Carvalho

Matrícula: 20192020280081

Título do Trabalho: A Contação de histórias e a aprendizagem das quatro operações fundamentais da matemática em turmas de 5º ano.

Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/___ (Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
- O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
- Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Jataí, 26/01/2022



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

VÂNIA ALVES CARVALHO

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A APRENDIZAGEM DAS QUATRO
OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS DA MATEMÁTICA EM TURMAS DE 5º ANO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação para Ciências e Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Linha de pesquisa: Organização escolar, formação docente e Educação para Ciência e Matemática

Sublinha de pesquisa: Linguagem, cultura e sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas

JATAÍ

2021

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Carvalho, Vânia Alves.

A Contação de Histórias e a aprendizagem das quatro operações fundamentais da matemática em turmas de 5º ano [manuscrito] / Vânia Alves Carvalho. -- 2022.

191 f.

Orientadora: Prof^{ra}. Dr^a. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas.

Dissertação (Mestrado) – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós – Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2022.

Bibliografia.

Apêndices.

1. Contação de Histórias. 2. Aprendizagem matemática. 3. Quatro operações. 4. 5º ano. I. Chagas, Flomar Ambrosina Oliveira. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ

VÂNIA ALVES CARVALHO

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A APRENDIZAGEM DAS QUATRO OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS DA MATEMÁTICA EM TURMAS DE 5º ANO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação para Ciências e Matemática, defendida e aprovada, em 16 de dezembro de 2021, pela banca examinadora constituída por: **Profa. Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas** - Presidente da banca / Orientadora - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; **Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz** - Membro interno - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e **Prof. Dr. Claudionor Renato da Silva** - Membro externo - Universidade Federal de Jataí. A sessão de defesa foi devidamente registrada em ata que depois de assinada foi arquivada no dossiê da aluna.

(assinado eletronicamente)

Profa. Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas
Presidente da Banca (Orientadora - IFG)

(assinado eletronicamente)

Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz
Membro Interno (IFG)

(assinado eletronicamente)

Prof. Dr. Claudionor Renato da Silva
Membro Externo (UFJ)

Documento assinado eletronicamente por:

- Claudionor Renato da Silva, Claudionor Renato da Silva - 234515 - Docente de ensino superior na área de pesquisa educacional - UFJ (35840659000130), em 21/03/2022 21:31:49.
- Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 14/03/2022 09:01:18.
- Flomar Ambrosina Oliveira Chagas, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 11/03/2022 10:47:33.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 10/03/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 255598
Código de Autenticação: 53f71b0725



Dedico este trabalho a minha mãe, Maria Cleusa Carvalho, pela eterna abdicação de sua vida em favor dos filhos.

A meu pai, Delvani de Carvalho, pelo exímio contador de histórias que é.

A minha filha, Cassiana Alves Carvalho, que me faz um ser humano melhor a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo, Clayton Alves Gomes, pelo olhar paciente que pergunta sem palavras, “ainda falta muito?” Pelos lanches e a água colocados gentilmente ao lado do mouse “você não tomou água hoje”.

À professora Flomar, pela presteza em me atender sempre. Com carinho me levou pelas mãos e me fez perceber o quanto aprendemos a cada dia. Pelos nossos encontros acompanhados de café, bolo, cachorras e muito conhecimento.

Às minhas professoras e meus professores do Instituto Federal de Goiás por me mostrarem que aos quarenta e oito do segundo tempo ainda é tempo para aprender.

Às minhas colegas e aos meus colegas da turma do ano de 2019. Para cada um (a), o meu carinho especial pelo compartilhamento e apoio em todos os momentos que precisei.

À Taís Santos Neves Carvalho (*in memoriam*), pela altivez com que representou toda a nossa turma. De forma tão abrupta nos deixou, não porque era a hora, ou o destino. Ela se foi tão cedo em consequência de um governo tirano, cruel e descomedido. Taís Santos Neves Carvalho não é um CPF a menos, ou uma força de trabalho que pode ser substituída por outra. É a colega, a filha, a aluna, a irmã, a mãe do Alexandre, a qual não conseguiu esperar pela tardia vacina e foi vencida pela Covid. A você, a minha tristeza, mas também a minha indignação, que é maior que o próprio luto.

À Karine de Assis Soares, da turma do ano de 2018, por ter dedicado o seu fim de semana para me auxiliar com a submissão do trabalho à Plataforma Brasil. Estudo gostoso com sabor de café coado na hora.

Às (aos) onze professoras (es) que participaram do minicurso de formação, mesmo cansadas (os) e adoecidas (os) devido ao período de pandemia, concordaram em participar. Sem elas (es) não teria conseguido realizar esse trabalho.

Aos membros da banca pela leitura de meu texto e por compartilharem seus conhecimentos.

Às (aos) contadoras (res) de história da minha família, que, com muita simplicidade, me ensinaram a ouvir e contar histórias, e ser mais feliz.

O meu carinho a cada um (a)

Agradeço ao Universo pela dádiva da vida, nesse período pandêmico, escuro e mórbido, no qual já perdi tantas pessoas queridas.

E Sherazade se casa com o sultão.
Realizados os atos de amor físico que acontecem nas noites de núpcias,
quando o fogo do amor carnal já se esgotara no corpo do esposo,
quando só restava esperar o raiar do dia para que a jovem fosse sacrificada,
ela começa a falar.
Conta estórias.
Suas palavras penetram os ouvidos vaginais do sultão.
como música.
Sherazade sopra suavemente.
Fala.
Erotiza os vazios adormecidos do sultão.
Acorda o mundo mágico da fantasia.
Cada estória contém uma outra, dentro de si, infinitamente.
Não há um orgasmo que ponha fim ao desejo.
E ela lhe parece bela, como nenhuma outra.

(As mil e uma noites, por Rubem Alves)

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada com doze docentes do 5º ano do ensino fundamental, da rede municipal de ensino da cidade de Jataí - GO. Teve como objetivo geral analisar as contribuições da Contação de Histórias para a aprendizagem das quatro operações fundamentais da matemática em turmas de 5º ano da Rede Municipal de Ensino de Jataí e como objetivos específicos, compreender os princípios e fundamentos da Contação de Histórias e analisar de que forma essa prática pode auxiliar na aprendizagem das quatro operações matemáticas, conhecer a experiência das (os) professoras (es) com a Contação de Histórias para identificar as necessidades formativas. E, ainda, analisar os efeitos dessa prática desenvolvida com as (os) docentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual se utilizou como instrumento de coleta de dados o questionário, via *Google Forms*, devido à situação de pandemia e à necessidade de isolamento social. A maior parte da pesquisa foi desenvolvida de forma remota, seguindo os protocolos de segurança sanitária impostos nos anos de 2020 e 2021. Na busca para resposta da questão problema - *Quais as contribuições da Contação de Histórias para o ensino das quatro operações fundamentais da matemática em turmas de 5º ano?*- realizou-se leituras, em âmbito nacional e internacional sobre afetividade e aprendizagem matemática, princípios e fundamentos que orientam a Contação de Histórias e metodologias para aprendizagem das quatro operações matemáticas a partir da Contação de Histórias. Como produto educacional, foi desenvolvido um minicurso para formação docente, no qual abordou-se os princípios e os fundamentos da Contação de Histórias, entre eles, a escolha do repertório e a sua aproximação com a disciplina de matemática. Os resultados indicam que as (os) professoras (res) contam histórias em sua prática diária, mas nem todas (os) possuem subsídios teóricos e metodológicos capazes de converterem essa interação afetiva da Contação de Histórias em aprendizagem matemática. E por fim, concebeu-se que a instituição escolar é o melhor meio social para a formação de conhecimento e que há uma relação intrínseca entre a Contação de Histórias, o desenvolvimento afetivo discente e a aprendizagem matemática.

Palavras-chave: Contação de Histórias. Aprendizagem matemática. Quatro operações. 5º ano.

ABSTRACT

This research was carried out with twelve 5th grade elementary school teachers, from the municipal school system in Jataí - GO. Its general objective was to analyze the contributions of Storytelling to the learning of the four fundamental operations of Mathematics in 5th grade classes of the Municipal Education Network of Jataí and as specific objectives, to understand the principles and foundations of Storytelling and to analyze in what ways, this practice can help in learning the four mathematical operations, getting to know the experience of (the) teachers (s) with Storytelling to identify training needs. And also, analyze the effects of this practice developed with (the) teachers. This is a qualitative research, in which the questionnaire was used as a data collection instrument, via Google Forms, due to the pandemic situation and the need for social isolation. Most of the research was developed remotely, following the health safety protocols imposed in 2020 and 2021. In the search for an answer to the problem question - What are the contributions of Storytelling to the teaching of the four fundamental operations of mathematics in 5th grade classes?- readings were carried out, nationally and internationally, on affectivity and mathematical learning, principles and foundations that guide Storytelling and methodologies for learning the four mathematical operations from Storytelling. As an educational product, a mini course for teacher training was developed, in which the principles and foundations of Storytelling were addressed, including the choice of the repertory and its approach to the subject of mathematics. The results indicate that (the) teachers (the) tell stories in their daily practice, but not all (them) have theoretical and methodological support capable of converting this affective interaction of Storytelling into mathematical learning. Finally, it was conceived that the school institution is the best social environment for the formation of knowledge and that there is an intrinsic relationship between Storytelling, affective student development and mathematical learning.

Keywords: Storytelling. Math learning. Four operations. 5th grade.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
Covid	Corona vírus Disease
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
h	Hora ou horas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
min	Minuto ou minutos
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SESC	Serviço Social do Comércio Jataí
SND	Sistema de Numeração Decimal
SME	Secretaria Municipal de Educação de Jataí
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	PALAVRAS INICIAIS.....	13
1.1	Recorte de Memorial	13
1.2	Alguns referenciais e organização do estudo.....	17
2	PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.....	22
2.1	Oralidade.....	22
2.2	Outros princípios para além da oralidade.....	29
2.3	O espaço para a Contação de Histórias.....	41
3	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E APRENDIZAGEM MATEMÁTICA.....	45
3.1	Linguagem matemática na Contação de Histórias – um recurso de comunicação.....	45
3.2	Simbologia dos contos de fadas e aprendizagem matemática.....	52
3.3	As quatro operações matemáticas na Contação de Histórias.....	57
3.4	Etnomatemática: contar histórias, resgatar os contextos socioculturais e “as matemáticas” culturalmente diferentes.....	65
4	A INDISSOCIABILIDADE ENTRE AFETIVIDADE E COGNIÇÃO.....	71
4.1	Contação de histórias: professora (or) mediadora (or) de afetividade.....	71
4.2	Aprendizagem matemática e afetividade.....	76
5	ESCOLHA DO REPERTÓRIO: UMA RESPONSABILIDADE SOCIAL.....	82
5.1	Escolher não é “uni duni tê salamê minguê”.....	82
5.2	Por um repertório de leitura etnicorracial.....	89
5.3	Mensagens subliminares na Contação de Histórias.....	92
5.4	Documentos oficiais.....	97
6	CAMINHOS TRILHADOS.....	103
6.1	Método e procedimentos.....	103
6.2	Análise de conteúdo: unidades de análise, pré-análise, definição de categorias e interpretação.....	107
6.2.1	<i>Unidades de análise.....</i>	109
6.2.2	<i>Pré-análise.....</i>	109
6.2.3	<i>Definição das categorias e interpretação.....</i>	111
6.3	Pesquisa: sujeitos, local e instrumentos de coleta de dados.....	112
6.4	O produto Educacional.....	114
6.5	Análise e interpretação do questionário.....	120
7	PALAVRAS FINAIS.....	137
	REFERÊNCIAS.....	142

APÊNDICES.....	150
ANEXO.....	189

1 PALAVRAS INICIAIS

Dividimos o capítulo introdutório em duas partes. Na primeira, apresentamos um recorte de memorial que delinea partes da minha vida pessoal e profissional, que de uma forma ou de outra, justificam o meu interesse pela Contação de Histórias. Na segunda parte, apresentamos a organização do trabalho, a literatura na qual nos embasamos e a divisão da pesquisa em capítulos.

1.1 Recorte de Memorial

O interesse por essa temática deu-se por eu inferir, ao longo de minha carreira como professora e/ou coordenadora pedagógica que as crianças que passam parte de seu tempo escolar com professoras e professores contadores de história têm um desenvolvimento afetivo e cognitivo bem mais desenvolvido que aquelas que não têm essa oportunidade. Para sair do âmbito das hipóteses e do senso comum, precisava dialogar com autores que também defendem a ideia de os aspectos afetivos serem proporcionadores de aprendizagem, bem como da Contação de Histórias estabelecer vínculos emocionais entre quem conta e quem ouve, por isso o interesse por esse tema. Conforme Leite (2006), os estudos sobre os aspectos emocionais mostram que o conceito de ser humano, outrora em uma visão racional, vem sendo modificado, de modo que as dimensões de afetividade e cognição devam ser interpretadas na constituição humana de forma indissociável, o racional não se separa do emocional para a apreensão do conhecimento.

De acordo com o autor, a criança vai construindo a sua vida afetiva a partir de sensibilizações que a atraem para as pessoas com as quais ela convive. Na maioria das vezes, nossas (os) discentes passam mais tempo com as(os) professoras(es) em sala de aula, que com as próprias mães e pais. Para Dantas (1993, p. 85-86) “é a atividade emocional que realiza a transição entre o estado orgânico do ser e sua etapa cognitiva racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é social”. Sendo assim, essa afetividade precisa ser fortalecida entre os pares, e a Contação de Histórias, que por essência necessita da mediação da (do) outra (o), tem função primordial no desenvolvimento do cognitivo, bem como do afetivo.

O que também me levou à pesquisa dessa temática, além do profissional, é o fato de pertencer a uma família de contadoras e contadores de história: meus avós maternos, meu pai e minha mãe são exímios contadores de história, mesmo sem nenhum conhecimento teórico sobre a capacidade que as narrativas têm sobre a afetividade e a aprendizagem cognitiva, elas (es)

souberam despertar em mim o amor pelos livros e pela literatura em geral. Isso foi o que me fez trilhar pelo caminho do magistério, e, nessa caminhada, inferir que a criança, de qualquer idade, aprende com muito mais facilidade quando tem professoras (es) contadoras (es) de histórias que lhe apresentam as Sherazades em mil e uma noites ou os mistérios da mitologia greco-romana.

Desde que iniciei carreira no magistério, tive o hábito e a rotina de contar histórias para as (os) minhas (meus) alunas (os) e sempre percebi que esse era um momento de prazer em mão dupla. Tanto eu gostava muito do que fazia, quanto praticamente todas (os) as (os) discentes se deliciavam com essas contações. Na minha rotina de leitura, lia gêneros variados, tanto escolhidos por mim, quanto trazidos de casa pelas (os) alunas (os), depois de eu ter avaliado a pertinência ou não daquela leitura para a turma. Algumas vezes, até repetia o mesmo livro, atendendo a pedidos da turma. Quando havia alguma comemoração, de datas especiais na escola, lá estava eu para contar alguma história. Reuniam-se todas (os) no pátio – hoje sei o quanto a acústica era ruim – e eu contava algumas histórias para um público variado de mães, pais e crianças de diversas idades. Assim fui aprendendo, como as (os) contadoras (res) tradicionais, meio que sozinha, buscando ajuda em um livro aqui, outro acolá, participando de algumas oficinas de formação e também seguindo algumas (uns) contadoras (res) de história na internet.

Minhas (meus) colegas de trabalho sempre me perguntavam por que eu não ensinava as pessoas a contarem histórias. Na minha ignorância, eu acreditava que fosse algo que não se poderia ensinar. Já tínhamos que saber. E na maioria dos cursos e oficinas dos quais participei, dava-me a impressão de que as (os) contadoras (es) já traziam isso de berço e não poderia ser ensinado. Percebia o mesmo em relação aos contadores de histórias que seguia nas redes sociais. No entanto, nas minhas buscas constantes para me tornar realmente uma professora contadora de histórias, nunca parei com minhas leituras e pesquisas nessa área. E foi assim que pude compreender, nas palavras de Girardello (2004) que se as narrativas são formas de arte, então essas podem ser ensinadas. Compreendi que o que eu havia aprendido, de forma solo, eu poderia ensinar às (aos) outras (os), principalmente porque eu já conseguia perceber como errar menos ao exercer o ofício de contadora de histórias. Eu ainda continuo errando.

Agora, em 2021, há oito anos trabalhando como assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Jataí (SME), com formação de professoras e professores, percebi um momento para trabalhar com essas (es) docentes, princípios e fundamentos necessários à (ao) professora (or) contadora (or) de histórias. Café (2015) aponta que alguns princípios são essenciais para aquele ou aquela que pretende se dedicar a esse ofício, entre eles: memória, imaginação, emoção

e espontaneidade. Sendo que nenhum desses princípios tem hierarquia sobre o outro. A contadora (or) deve usá-los em igual forma no momento da Contação da História.

Entre as minhas atividades como assessora pedagógica, está o envio de avaliações periódicas às (aos) discentes para verificação da aprendizagem, conforme orientação da própria SME. Para esse momento, não me cabe avaliar a pertinência ou não dessas avaliações externas, como também as diversas formas possíveis de se avaliar a aprendizagem discente. Cito essas avaliações por ser uma realidade do meu trabalho, mas esclareço que meu objetivo ao propor um trabalho pedagógico baseado na Contação de Histórias, não há interesse em avaliar o alcance ou não das habilidades e competências propostos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pois uma proposta que tem como subsídio a literatura e a Contação de Histórias está para além do que propõe estes sistemas de avaliações, os quais percebem a educação como uma proposta de governo e não de Estado, e as avaliações, não como um processo, mas como um fim em si mesmas.

Ainda sobre a minha função, envio às escolas diagnósticos inicial, bimestral e final, os quais abordam conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Com os dados desses diagnósticos em mãos, observo quais habilidades foram alcançadas pelas (os) discentes e quais não conseguiram atingir. A partir dessa análise, tenho percebido, de forma reiterada, a dificuldade das (os) discentes em relação a alguns conteúdos matemáticos, principalmente as quatro operações.

Em relação a essas avaliações, percebo que outra habilidade, também pouco desenvolvida pelos discentes, é a compreensão e interpretação de textos, o que culmina em um analfabetismo funcional. Assim, a Contação de Histórias se torna um canal comunicativo que faz com que elas (eles) ouçam a (o) professora (or), e quando o fazem, passam a compreender melhor os textos que leem, sejam esses de qualquer área. A Contação de Histórias é capaz de alfabetizar tanto no sentido da decodificação de letras e sílabas, para crianças em fase de alfabetização, como também promover o letramento social, para crianças maiores, adolescentes e adultos (as).

Villardi (2012) afirma que é necessário ensinar a gostar de ler mais que ensinar a ler. E é a partir da literatura, arte cujo instrumento é a linguagem, e mais especificamente da Contação de Histórias¹ que professoras e professores² podem atingir esse objetivo. A literatura,

¹ Utilizo o termo Contação de Histórias com inicial maiúscula no sentido de um substantivo próprio que delimita e dá destaque à ação de contar histórias.

² Em Diretrizes para uma linguagem não-sexista, a Unesco faz valer sua ação em favor da justiça, - da comunicação -, em que está fundado sobre a linguagem. [...] “Em vários países e organizações internacionais as formas discriminatórias de linguagem estão sendo banidas dos documentos”, (edição francesa), (UNESCO, 1996, p. 11).

por ser um recurso de sociabilidade, comunicação e difusão de conhecimentos culturais acumulados ao longo dos séculos, promove a cidadania. O modo como algumas ou alguns dessas (es) profissionais se utilizam do recurso de Contação de Histórias para despertar a afetividade em suas (seus) discentes e, conseqüentemente, desenvolver a aprendizagem, faz o diferencial quando o intuito é fomentar o prazer pela leitura, pois não se ensina literatura para crianças, mas despertam-nas para o senso estético literário.

Sobre a formação de professoras (es), elaboro encontros periódicos voltados principalmente para proposta de discussões baseadas em leituras de textos com abordagem de teorias da educação e variadas propostas pedagógicas, análise do trabalho realizado no bimestre e sugestões de metodologias que possam auxiliar na superação das dificuldades apresentadas pelas (os) discentes.

Também observo o trabalho desenvolvido pelas (os) docentes em sala de aula com elaboração de relatórios, envio de avaliações periódicas nas disciplinas de língua portuguesa e matemática às (aos) discentes, análise da devolutiva das avaliações feitas, retorno das observações e análises feitas para as (os) professoras (es). Ainda, verifico a forma com que a professora ou o professor contadores de histórias se utilizam da prática da Contação de Histórias como mediação afetiva para o desenvolvimento da aprendizagem, seja na disciplina de matemática ou nas demais. Analiso o tom de voz, as expressões faciais e corporais, a escolha do repertório e sua adequação para quem ouve, o uso ou não de acessórios que complementem a história.

Tenho percebido, a partir de minhas próprias contações de histórias para docentes e discentes em geral, o interesse por essa prática em ambiente escolar e também a busca pelas técnicas de contação por algumas (uns) professoras (res) contadoras (es) de histórias em nosso município, com vistas a uma estratégia pedagógica diferenciada para a sua sala de aula. Mesmo que seja perceptível a estratégia da Contação de Histórias ter ocupado um espaço significativo em nossos espaços escolares e extraescolares, ainda se faz necessário que haja uma sistematização desse trabalho.

Percebo que as professoras e os professores contam histórias, e fazem isso bem, mas nem todos possuem suficientes subsídios teóricos e metodológicos capazes de converterem essa interação afetiva em real aprendizagem de determinados conteúdos e disciplinas. Assim, justifico a necessidade de o Produto Educacional- requisito parcial para a obtenção do título de mestra- ser um minicurso de formação docente. Necessidade que pôde também ser constatada por meio do questionário aplicado às (aos) docentes, como durante o desenvolvimento do minicurso, por meio das fragilidades apresentadas pelas (os) professoras (res) ao desenvolverem

as atividades propostas. Se a (o) professora (or) vivenciar momentos prazerosos de Contação de Histórias, ela (e) será capaz de proporcionar esse prazer. Conforme Parreiras (2009, p. 11) “viver a literatura não é tarefa fácil. Costumamos transmitir o que aprendemos. Se muitos professores não aprenderam a lidar com a literatura e com as outras artes (plástica, teatral, musical), como transmitir à (ao) aluna (o) o que não viveram?” Daí a nossa proposta de socializar experiências.

Sobre as contribuições que a Contação de Histórias proporciona a uma criança, citamos que, ouvir histórias bem contadas, além de estimular a imaginação, desenvolve o potencial linguístico para as atividades de comunicação em situações de trabalho coletivo. A linguagem matemática presente em determinados contos, pode converter-se em material manipulativo para a aprendizagem dessa disciplina. A Contação de Histórias também desperta a afetividade sem a qual não há cognição de alto nível e serve também de ligação entre os instrumentos e símbolos e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. É capaz de proporcionar um efeito psicanalítico que leva a criança a vencer o medo de não aprender. É também uma estratégia de alfabetização, somada, é claro, com outras interferências da (o) professora (or) para a aquisição do sistema de escrita. As contribuições citadas são pormenorizadas ao longo dos capítulos desse estudo.

Mesmo que essa pesquisa seja voltada aos aspectos afetivos em paralelo com a Contação de Histórias e a aprendizagem matemática, não poderíamos deixar de mencionar, as contribuições para além disso, que a estratégia de contar histórias pode trazer a uma criança, entre elas, a alfabetização.

A literatura, diferentemente das demais artes, exige a alfabetização para que possa ser contemplada. Assim, tem-se mais um motivo para afirmar a necessidade de uma professora ou professor contadores de histórias em nossas instituições escolares, visto que a alfabetização está intimamente ligada à literatura e à Contação de Histórias.

1.2 Alguns referenciais e organização do estudo

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições da Contação de Histórias para a aprendizagem das quatro operações fundamentais da matemática em turmas de 5º ano da Rede Municipal de Ensino de Jataí. Como objetivos específicos busco, de forma teórica, compreender os princípios e fundamentos da Contação de Histórias e analisar de que forma essa prática pode auxiliar na aprendizagem das quatro operações matemáticas. De forma empírica, conhecer a experiência das (os) professoras (es) com a Contação de Histórias para

identificar as necessidades formativas, e, com base nessa identificação, desenvolver como produto educacional, um minicurso sobre a Contação de Histórias e o ensino das quatro operações matemáticas e, ainda, analisar os efeitos práticos dessa prática desenvolvida com as (os) docentes.

O produto educacional, justifica-se pela exigência do Programa de Pós-Graduação e o minicurso pelo fato de perceber a presença da Contação de Histórias na rotina de sala de aula de algumas (uns) professoras (res), porém sem a necessária metodologia e teorização sobre o tema. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, que procedeu à rigorosa revisão de literatura e à análise de dados coletados durante e depois da experiência formativa dos professores. Foi utilizada a perspectiva do materialismo histórico dialético por considerarmos o aspecto mutável do conhecimento, o qual se faz no contato com a (o) outra (o) e no contexto social, histórico, econômico e social em que as pessoas estão inseridas.

Trago como principal aporte teórico: Bettelheim (2002), Gómez-Chacón (2002), Zilberman (2005), Smole (2007), Matos (2014), Café (2015), Medeiros, Veiga e Moraes (2015) e Duarte (2017).

Como subsídio de resposta para o problema de pesquisa –“Quais as contribuições da Contação de Histórias para o ensino das quatro operações fundamentais da matemática em turmas de 5º ano?”– além dos teóricos sobre a temática, realizamos uma busca no banco eletrônico de artigos e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), em agosto de 2019, com os seguintes descritores de busca e critérios de seleção: Contação de Histórias, Contação de Histórias e aprendizagem matemática, quatro operações básicas da matemáticas, cinco últimos anos (2015 a 2019), área de Educação e Ensino Fundamental. Identificamos aproximadamente 15.500 resultados com o termo Contação de Histórias e área de educação. A partir desses resultados, refinamos a busca com mais um critério de seleção, Contação de Histórias e aprendizagem matemática. Obtivemos, assim, cerca de 6000 resultados. Aplicamos mais um filtro de seleção, com o critério 5º ano do Ensino Fundamental, para o qual conseguimos 3000 resultados. Iniciamos, a partir desse resultado, a seleção de títulos, que julgávamos contribuir plena ou parcialmente com o nosso estudo. Por meio do título, separamos 120 trabalhos para leitura dos resumos. Após a leitura dos resumos, desses 120 escritos, entre artigos e dissertações, por fim, selecionamos 14 trabalhos para leitura total.

Ao realizarmos esta leitura, percebemos que as (os) autoras (res) citaram fontes que poderiam contribuir para a temática da nossa pesquisa. Algumas dessas citações não se encaixavam no critério de seleção de últimos cinco anos, mas devido ao título fazer referência

a nossa busca, selecionamos também, 6 artigos e dissertações de anos anteriores (2008 a 2014) totalizando para leitura de subsídio à pesquisa, 20 trabalhos.

Lisboa (2011), Costa (2015), Murbach (2017), Souza (2018), Canto (2019), Sena (2019), Ramos (2020), Oliveira (2021) referem-se à Educação Infantil ou ao ciclo de alfabetização, primeiro ao terceiro ano. Entre os artigos lidos, Silva (2012) e Cunha (2017) também abordam os anos iniciais e a Educação Infantil. Rossoni (2013), Souza (2015) e Pizaneschi (2017) referem-se, em suas dissertações, à formação de professoras (res) para a Contação de Histórias. Novais (2018) e Alencar e Cunha (2019) tratam, também em seus artigos, da formação de professores para a Contação de Histórias.

Não identificamos nenhuma pesquisa específica que contemplasse a nossa busca: a professora e o professor contadores de histórias e a aprendizagem das quatro operações matemáticas, no 5º ano do Ensino Fundamental. Todavia, encontramos dissertações e artigos cuja temática se assemelhava a nossa pesquisa por abordarem a literatura como basilar para o ensino da matemática. O artigo de Lopes e Ferreira (2013) refere-se à Contação de Histórias e a aprendizagem matemática no Ensino Fundamental II. Misse (2014), em sua dissertação, aborda a Contação de Histórias para alunas (os) do 6º ano. Souza (2008) trata do uso das histórias infantis para discentes do 4º ano.

Menezes (2011) aborda a relação entre a Contação de Histórias e aprendizagem matemática e Café (2015) escreve sobre os princípios e fundamentos para a (o) docente que deseja se dedicar ao ofício da Contação de Histórias.

Com o referencial delineado e o curso das disciplinas em andamento, iniciamos nosso estudo. No ano de 2020, no entanto, mais especificamente, a partir do mês de março, mudanças inesperadas, em virtude da pandemia, com a propagação da Covid-19³, levou-nos a adaptar a proposta inicial, que seria presencial, para o modo remoto⁴ de ensino, sendo esse último amplamente utilizado durante os anos de 2020 e ainda perdurando em 2021.

Sobre as questões éticas dessa pesquisa, o projeto foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, via Plataforma Brasil, e aprovado em 26 de outubro de 2020, sob o CAE 33846520.0.0000.808 e Parecer nº 4.362.667.

3 É o nome da doença causada pela infecção com o novo coronavírus, cujo nome oficial é SARS-CoV-2. A sigla Covid vem do nome em inglês COrona VIRus Disease, que literalmente quer dizer doença do coronavírus, e o número 19 diz respeito a quando o vírus foi identificado pela primeira vez, ao final de 2019 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, [2020]).

4 As aulas remotas realizadas no contexto do coronavírus são atividades de ensino mediadas pela internet, mas que se orientam pelos princípios da educação presencial.

Este trabalho está dividido em seis capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo, Palavras Iniciais, apresentamos um recorte de memorial, a justificativa da pesquisa, a temática, os objetivos geral e específicos desenvolvidos, a pergunta de pesquisa, a metodologia e o principal aporte teórico.

No segundo capítulo, abordamos os princípios e fundamentos da Contação de Histórias, entre estes estão: oralidade, memória, imaginação, emoção e espontaneidade, que juntos são responsáveis pela formação de imagens mentais, tanto em quem conta, como em quem ouve. Trazemos com subsídio teórico: Benjamin (1985), Cascudo (2006), Brant (2015), Café (2015) e Yunes (2015).

No terceiro capítulo tratamos da relação de aprendizagem entre a matemática e a Contação de Histórias. Para tanto, relacionamos a simbologia presente na linguagem dos contos maravilhosos/de fadas, apresentada por Bettelheim (2002), com os símbolos presentes na linguagem matemática. O autor também aborda os aspectos afetivos que os contos maravilhosos podem proporcionar no desenvolvimento da subjetividade da criança e culminar com a maturação dos processos cognitivos. Para embasamento do capítulo, também nos apoiamos em Smole (2007) e na etnomatemática de D'Ambrosio (2009).

No quarto capítulo, a partir, principalmente, de Wallon (2010) e Gómez-Chacón (2002), apresentamos a indissociabilidade entre os processos cognitivos e a afetividade, os quais se relacionam e concomitantemente desencadeiam a aprendizagem.

No quinto capítulo apresentamos a importância da escolha do repertório para o êxito da Contação de Histórias, especialmente para a aprendizagem da matemática. Abordamos essa escolha como um ato de responsabilidade social da professora e do professor, o qual refere-se ao conhecimento das mais variadas formas literárias, a valorização da linguagem, sem disseminação de preconceitos, assim como a busca pela diversidade temática, a presença de personagens negras (os) e índias (os), sem restringir-se aos contos europeus hegemônicos, e ainda, a aparência gráfica do livro.

Neste capítulo retomamos Bettelheim (2002) e as questões da simbologia apoiado nos estudos de Geertz (2008) e Cuche (1999), autores que demarcam a questão da diversidade cultural em seus estudos antropológicos. Encontramos também em Laraia (2001) contribuições à discussão que se faz nesse estudo: da negra e do negro na escola pública e privada brasileira e muitos exemplos das comunidades indígenas. Com base, ainda, em D'Ambrosio (2009), percebemos o quanto a etnomatemática vem ao encontro da proposta deste estudo, por considerar no ensino da matemática, os contextos culturais e aspectos emocionais de aprendizagem.

No sexto capítulo, intitulado de Caminhos Trilhados, expusemos o método e os procedimentos utilizados na pesquisa, com aporte em Gil (2008) e Triviños (2012). Fizemos a análise do conteúdo conforme Bardin (2010) e Franco (2005). Analisamos e interpretamos o questionário a partir de Bettelheim (2002), Bussato (2006), Café (2015), Cândido (1992), D’Ambrosio (2009), Duarte (2017), Gómez-Chácon (2002), Libâneo (2019), Martins (2010), Matos (2014), Smole (2007), Torrês (2009) e Zilberman (2016). Apresentamos os sujeitos, o local de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados, e ainda, o produto educacional.

Nas Palavras Finais, retomamos aos objetivos e à pergunta de pesquisa “Quais as contribuições da Contação de Histórias para o ensino das quatro operações fundamentais da matemática em turmas de 5º ano?”, para sintetizar e analisar os resultados encontrados. Consideramos que esse estudo representa um ganho para o ensino da matemática, por discutir questões sobre afetividade em paralelo à aprendizagem das quatro operações matemáticas a partir da Contação de Histórias.

2 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Neste capítulo temos como objetivo explicar sobre os princípios e fundamentos que orientam a Contação de Histórias, para os quais, não há hierarquia no momento da contação. Oralidade, memória, imaginação, emoção e espontaneidade, juntos, são responsáveis pela formação de imagens mentais, tanto em quem conta, como em quem ouve. Também abordamos a importância do espaço adequado para a Contação de Histórias, ambiente proporcionador da emoção, afetividade e formação de imagens subjetivas.

2.1 Oralidade

Quando utilizamos o termo contadores de história, pelo menos duas acepções semânticas exteriorizam-se: a imagem das (os) contadoras (es) tradicionais, que parecem nascer sabendo contar histórias e a imagem das (os) contadoras (es) contemporâneas (os) que buscam por formações e, muitas vezes, apresentam-se em programas de televisão ou até mesmo possuem canais em redes sociais. De acordo com Benjamim (1985, p.197) “São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente.” Isso se dá, de acordo com o autor, porque a fonte pela qual procuram todas (os) as (os) contadoras (res), que são as experiências passadas de forma oral, são cada vez mais raras. As nossas formas orais foram substituídas pela escrita e isso faz com que a oralidade perca, em parte, o seu alcance. Entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas por inúmeros narradores anônimos (BENJAMIM, 1985).

Este autor escreve que entre as (os) contadoras (es) anônimos existem dois grupos somente. Aquelas (es) que podem ser representadas (os) pelas (os) camponesas (es) sedentárias (os) e, que, portanto, contam as histórias e tradições de seu povo e aquelas (es), cujos representantes arcaicos são os marinheiros, que contam as histórias do além mar. Para que a (o) contadora (or) seja pleno é preciso que ele integre características dos dois grupos. Conforme Benjamim (1985, p.198), “a extensão do reino narrativo, em todo o seu alcance histórico, só pode ser compreendida se levarmos em conta esses dois tipos arcaicos”. Para situar esses dois personagens, o autor retoma ao sistema corporativo medieval nas figuras dos mestres artesãos e seus aprendizes imigrantes, esses últimos, antes de se estabelecerem de forma sedentária, passaram por vários portos, trazendo histórias de todas as partes do mundo. Tanto o mestre quando seus aprendizes foram responsáveis por interpenetrar as mais arcaicas formas de contadoras (es) de histórias, a (o) camponesa (ês) e a (o) marinheira (a).

Benjamim (1985) cita esses dois grupos essenciais como os que deram origem às narrações, mas também considera muito expressiva a contribuição dos comerciantes para desenvolver a arte narrativa. Para ele, a contribuição didática desse extrato não é tão significativa, mas o desenvolvimento da astúcia para prender a atenção da (o) ouvinte precisa ser considerada ao se falar da origem das primeiras narrativas e creditá-las aos comerciantes.

Os comerciantes deixaram marcas profundas no ciclo narrativo das *Mil e uma noites*. [...] independentemente do papel elementar que a narrativa desempenha no patrimônio da humanidade, são múltiplos os conceitos através dos quais seus frutos podem ser colhidos. (BENJAMIM, 1985, p. 214)

Este autor afirma que narrar é uma troca coletiva que vem perdendo espaço com a modernidade, pois a transmissão de experiências, a coletividade e a cultura comum repassadas, que antes nos davam base e estabilidade, hoje são subjugadas nas sociedades modernas. Por isso, a necessidade da retomada das narrativas, das histórias populares e principalmente, das formas orais que perpetuam os saberes populares tão ricos. Retomar a oralidade é refletir sobre os significados da narrativa e resgatar a diversidade cultural. Sobre as características da narrativa, o autor diz

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. (BENJAMIM 1985, p.203)

Para o autor, quando se conta uma história, os fatos podem ser tanto verossímeis como miraculosos, mas nas duas formas, não serão impostos a quem lê ou ouve, pois interpretá-los-ão, cada um à sua maneira. Ainda, quem ouve estará sempre em companhia da (o) contadora (or), que na astúcia de contar, torna os fatos sempre verdadeiros à (ao) ouvinte. Conforme Benjamim (1985), essa companhia pode ocorrer até mesmo para aquele que lê. Outra característica das (os) contadoras (es), citada pelo autor, é a facilidade com que se movem de cima para baixo e de baixo para cima, nos degraus de sua experiência. Entretanto, o primeiro narrador verdadeiro é, e continua sendo, o narrador de contos de fadas. (BENJAMIM,1985, p.215).

Mesmo que vez ou outra, citemos o ofício das (os) contadoras (es) de histórias tradicionais, por questões das origens dessa arte, para efeito desse estudo, são consideradas (os) a professora e o professor contadoras (es) de histórias. As (os) contadoras (es) tradicionais, quase já não vistos mais, são naturalmente espontâneas (os), e, na sua maioria, aprenderam a

contar suas narrativas sem necessidade de uma sistematização ou estudo. E ainda, são pessoas que possuem maior facilidade com as palavras, porque, provavelmente, conviveram com uma vasta cultura oral. Isso passa a imagem de que já nasceram sabendo o seu ofício, sem a necessidade de ensaios ou dificuldade para escolha de repertório.

Para o nosso estudo, consideramos nesse grupo de contadoras (es) de histórias, a (o) professora (or), que de acordo com Café (2015, p. 26) “procura deliberadamente por uma formação, um contador que também assume a responsabilidade dos saberes que envolvem essa arte.” Assim, abordamos, não a (o) contadora (or) tradicional, tampouco a (o) contadora (or) artista contemporâneo que faz presença com recursos de mídia. Traçamos algumas características essenciais para a (o) professora (or) contadora (or) de histórias, não apenas histórias com uma linguagem matemática, como poderia se pensar pela leitura do título da pesquisa, mas uma professora ou professor simplesmente contadores de histórias. Para isso, iniciamos pelo que julgamos ser o essencial na formação desse profissional: a oralidade⁵ e os princípios básicos para a Contação de Histórias.

Cascudo (2006) afirma que a oralidade está embutida na convivência e na construção das práticas e saberes. Para ele, o início do século XX, com o surgimento das indústrias e dos meios modernos de produção, as práticas orais foram se perdendo e isso se deu devido à absorção dos valores advindos de outros países já industrializados e a própria organização dos meios de produção, os quais, baseados na produção fabril e mecanização, afastaram a convivência diária entre operárias (os) e com isso a oralidade, que tem a sua origem nas histórias do povo, foi se perdendo, sem registro. Daí a importância das anotações escritas. Sobre a oralidade ser inerente às práticas de vivência natural das pessoas e a necessidade de seu registro. Para Cascudo (2006, p.14)

Todos sabiam contar histórias. Contavam à noite, devagar, com gestos de evocação e lindos desenhos mímicos com as mãos. Ia eu ouvindo e aprendendo. Era o primeiro leite alimentar da minha literatura. Cantei, dancei, vivi com todos os outros meninos sertanejos do meu tempo e vizinhanças, sem saber da existência de outro canto, outra dança, outra vida. Voltava carregado de folhetos de cantadores, centos de versos na memória, lembrança dos romances reeditados há tantos cem anos, vivos no espírito de milhões de homens e jamais citados nas histórias registradoras das atividades literárias do Brasil.

⁵ Caso a (o) profissional deseje trabalhar em uma perspectiva inclusiva que contemple as especificidades linguísticas das pessoas surdas, ela (ele) deverá adequar o material proposto, como também se atentar para a interpretação na Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) de todas as sugestões apresentadas.

Todos nós contamos histórias, de uma forma ou de outra, somos narradoras (es) de nossas odisséias particulares. Parece ser um ato tão natural do ser humano, que não faria sentido dizer que algumas pessoas, de diferentes formações têm procurado cada vez mais por cursos e oficinas de formação de contadoras (es) de história. Por que aprender a contar histórias se essa ação já nos é inata? As pessoas procuram por essas formações, porque, na maioria das vezes, desconhecem esse potencial oral que é tão nosso.

Vivemos em uma cultura completamente letrada: livros, revistas, jornais, textos semióticos e outros gêneros em diferentes suportes. Entretanto, nos esquecemos de que muitos dos tesouros da humanidade, que se encontram na forma escrita, só puderam ser preservados pela oralidade, “de boca em boca”, guardados na memória de nossas (os) antepassadas (os), em cada roda de fogueira. De que forma poderíamos nos deliciar com os Contos Maravilhosos de Grimm, Perrault ou Andersen? Não teríamos tantas coletâneas escritas, se não as tivessem recolhido dos contos da gente do povo. Foi a linguagem quem salvou esses tesouros. E quantos não se perderam juntamente com a memória oral não preservada. Quanta riqueza se perdeu em cada terra colonizada pela ganância eurocêntrica! Com os povos dizimados é certo que muita cultura oral não entrou para a história.

Mesmo que as diferentes formas orais tenham sido transformadas em registros escritos, ao longo dos séculos, é necessário que se conheça e se diferencie esses dois tipos de literatura, as quais, de acordo com Cascudo (2006), não possuem elos, se criaram e se mantêm de maneiras independentes. Por isso, “o transmissor das tradições orais populares”, ao se basear nos textos escritos, precisa resgatar os hábitos e os valores orais, que muitas vezes, se perdem nas transcrições. Isso se dá porque os registros escritos não conseguem alcançar a dimensão da oralidade, por ser esta vinculada à memória, coletiva ou individual. Assim, o subjetivismo dos momentos orais, não são passíveis de serem absorvidos pela forma escrita (CASCUDO, 2006).

Este autor afirma que a cisão entre oralidade e escrita se dá, principalmente, em função do progresso. Enquanto a escrita é indissociável do que é moderno e faz parte desse contexto, a oralidade é exatamente o oposto. Para o autor, a escrita subjuga a oralidade, e por isso, essa não pode restringir-se às brincadeiras, adivinhações, rezas, cantos, louvores e provérbios. Sua abrangência precisa ser mais ampla. Além disso, a apresentação de todas essas formas orais está relacionada ao desempenho da (o) contadora (or) e a forma com que se apropria da língua em um determinado momento de interação. Essa facilidade de apropriação da palavra se dá, porque a (o) contadora (or), como ninguém, sabe manipular o sistema linguístico. Desse modo, a oralidade está presente

[...] na estória, no canto popular e tradicional, nas danças de roda, danças cantadas, danças de divertimento coletivo, roda e jogos infantis, cantigas de embalar (acalantos), nas estrofes das velhas xácaras e romances portugueses com solfas, nas músicas anônimas, nos aboios, anedotas, adivinhações, lendas e etc. (CASCUDO, 1949, p.22)

Para este autor, a literatura oral deve ser perpetuada a partir das tradições orais, que, por sua vez, são responsáveis por manter vivo todo o universo cultural com suas tradições, imaginário e trajetórias de um povo. Quando se valoriza a literatura oral, valoriza-se também os saberes de uma dada comunidade e ainda leva em consideração aquelas (es) que não puderam ter acesso à educação formal. Mesmo as (os) que não sabem ler são capazes de perpetuar a sua vivência pela linguagem verbal e perpetuação da memória coletiva e individual porque o grande narrador tem sempre as suas raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais (BENJAMIN, 1985).

Da mesma forma, Cascudo (2006) considera que nos estudos da literatura oficial, a oralidade, mesmo que tenha sua indiscutível importância para os estudos linguísticos, sempre foi relegada a segundo plano, considerada inferior em relação à literatura escrita. Por ser algo inerente aos saberes e trajetórias populares, mesmo quando registrada, por um ou outro estudioso da língua, acaba assumindo um caráter escriturístico, e, com isso, perde a sua riqueza, que é exatamente o distanciamento da escrita. Nada mais resta dessa literatura oral, preciosa e milionária de curiosidade, senão os registros literalizados (CASCUDO, 2006, p. 76).

Tanto Cascudo (2006) como Café (2015) afirmam sobre a figura da (o) contadora (or) tradicional ser rara e a necessidade de novas (os) perpetuadoras (es) da oralidade, de forma que a proposição de que somente a literatura oficial e escrita deveria ser oferecida para a sociedade não procede, pois considerar uma forma de linguagem em detrimento de outra é uma forma de discurso opressivo que desvaloriza os saberes e falares do povo. Sobre a resistência tanto da literatura oral como da sua perpetuação por meios orais, Cascudo (2006, p. 25) escreve

[...] sem nome em sua antiguidade, viva e sonora, alimentada pelas fontes perpétuas da imaginação, colaboradora da criação primitiva, com seus gêneros, espécies, finalidades, vibração e movimento, continua rumorosa e eterna, ignorada e teimosa, como rio na solidão e cachoeira no meio do mato.

O que somos hoje, mesmo depois de mais de cinco mil anos da história da escrita, está relacionado a nossa oralidade que de uma forma ou de outra, nos diferencia dos demais animais. Nós a fazemos pela perpetuação da cultura e da visão de mundo que existiu em cada época da humanidade. É a força oral que nos impulsiona a interagir com a (o) outra (o), a palavra escrita tem seu peso e a sua função na interação entre os seres, mas não tem o valor da palavra falada,

do verbo que se faz vida e uso, não só da voz, mas de todo o corpo para interagir com a (o) outra (o). Assim, na oralidade, nos tornamos sujeitos e configuramos o mundo a nossa maneira. Para Yunes(2015, p.41)

A linguagem que tateia sobre o mundo, ou seja, a linguagem da poesia, da poética, do devaneio, do imaginário, permite que vários mundos sejam filtrados, de modo que não tenhamos que nos conformar com o mundo dado, com o mundo acabado, com o mundo feito. Nós podemos reconfigurá-lo com as nossas histórias de vidas e com as histórias das histórias que compuseram a nossa vida.

No entanto, mesmo sendo todas (os) contadoras (es) de histórias, temos permitido que a nossa oralidade caia cada vez mais no modo automático dessa vida tão efêmera que temos levado. Não só pelo paradoxo da tecnologia digital, que ao mesmo tempo que desenvolveu as melhores formas de comunicação, também tem castrado o nosso potencial linguístico, uniformizando a linguagem, conforme afirma Yunes (2015). Copiamos não só a ideia que está ali posta, muitas vezes de forma deturpada e errônea, como também copiamos essa linguagem midiática que tem se tornado universal. Acabamos nos acomodando em uma linguagem única, cujo falante, parece não querer mudanças, mas que continua dizendo o que todos dizem. Temos esquecido-nos de que a oralidade tem uma força subjetiva inestimável, por isso, é urgentemente necessário que a recuperemos na ancestralidade, de forma a nos encontrarmos com a (o) contadora (or) de histórias que está presente em cada uma (um) de nós. Trata-se de um exercício de oralidade. De acordo com Yunes (2015, p.46)

O exercício da oralidade permite que qualquer um de nós seja um narrador. Nós contamos histórias todos os dias, o tempo todo, seja com mais ou menos habilidade, com mais ou menos ênfase, com mais ou menos beleza. Mas nós fazemos, uma vez que todos somos narradores da vida. O direito de narrar, e narrar cuidadosamente, colocando as ênfases nos lugares certos, colocando bem as palavras para o outro, constitui um exercício por meio do qual vamos tomando posse da linguagem que nos constitui [...] Trata-se de um exercício que podemos fazer no cotidiano, nas nossas relações pessoais. Mas essa linguagem é maltrada e descuidada, pois não pensamos no peso que ela tem para o outro ou que está tendo para nós mesmos.

Mesmo que a inserção nessa cultura letrada e a sua não desvinculação da oralidade, faça-nos acreditar que aquela seja superior a essa, a (o) professora (or) contadora (or) de histórias, precisa ter a flexibilidade de transferência da linguagem escrita, em maior presença cotidiana, para a linguagem oral, atentando-se a todas as multifacetadas e repertórios de uma (um) contadora (or). Não significa considerar uma linguagem em detrimento de outra, mas conforme Yunes (2015, p.48), “a palavra, antes de ser escrita, foi desenho, foi sonoridade, e é daí que

trazemos representações capazes de serem traduzidas pelo verbo. Daí a importância inesgotável da oralidade”. Assim, tanto o escrito, quanto o oral têm o seu lugar na formação humana.

Por mais que as formas de comunicação e também de leitura evoluam e que alguns cheguem a afirmar que o livro físico, da forma que ainda existe, corre o risco de desaparecer, a oralidade se fará sempre presente. Assim como foi pelo antigo rádio, pelo telefone, pelas primeiras televisões, e hoje, digitalmente, a voz está ali para contar as narrativas da vida real ou da ficção. Com o apoio ou não do livro, físico ou digital, a voz estará presente para que a (o) outra (o) possa ouvir, e essa audição se faz tão importante para esse estudo quanto o ato de falar. O saber ouvir é equivalente ao saber falar. Infelizmente, a capacidade de ouvir tem se tornado cada vez mais rara em nossa comunidade desenfreada e sem tempo para a escuta. Mais um motivo para desenvolver a oralidade, o que requer escuta. Treinar a voz, mas principalmente, treinar os ouvidos a ouvirem o silêncio.

É paradoxal, que em meio a um mundo que mais parece um turbilhão de informações, quando *bloggers* e *vloggers*, com pena de serem cancelados, lançam a sua palavra como algo pronto e indissolúvel às gerações, ainda ressurgem, em meio a essa mesma geração, um apelo pelo convívio, por meio da palavra e da escuta e do mundo fascinante da Contação de Histórias. As pessoas têm solicitado contadoras e contadores de histórias para também poderem se ouvir, porque quando essas (es) expressam o seu verbo, não só ela (e) fala, mas dá a outra (o) a oportunidade de se ouvir também, se questionar e não apenas questionar e julgar outrem. Yunes (2015) afirma que o ser que ouve é capaz de sintetizar imagens, visualizando-as, inicialmente de forma imaginária, e a partir disso, concretizá-las, de forma a melhorar a escuta e conseqüentemente a oralidade.

O termo oralidade também nos remete aos acalantos, nas suas formas mais simples e primárias. Que mãe, ou pai, ou avós precisaram de um livro para remeter à memória do acalanto e fazer acalmar as crianças na hora de dormir? Isso não foi e não é necessário, porque essa memória oral afetiva está guardada em algum lugar da nossa mente, ou do nosso coração (saber de cor), esperando para ser usada. Como que por encanto, ou por um ato ritualístico, vamos nos lembrando do ritmo, das aliterações, das assonâncias e por fim, de todas, ou quase todas as palavras que compunham esse momento tão significativo em família. É a presença da oralidade, na sua forma mais terna e primária que vem confirmar a sua necessidade para a calma dos bebês. E por incrível que pareça ser, os bebês apreciam as sequências narrativas das cantigas, porque, de acordo com Brant (2015) é um animal narrativo. Assim como os acalantos, guardamos também as cantigas de roda, as ladainhas de nossas avós em dias religiosos, as cantigas pagãs ou não. Essa memorização da oralidade só é possível porque é composta de

ritmo, musicalidade e paralelismos, conceitos que mesmo desconhecidos da maior parte da população, são internalizados de forma natural e essenciais na preservação da memória. O ritmo temporal não é esquecido. Para Brant (2015, p.94)

Hoje, num mundo cheio de dispositivos digitais que nos contam histórias, torna-se impossível decidir o que a criança vai ou não vai escutar. Então, mais do que nunca, cresce no mundo de hoje, o papel do mediador de leitura, afetuoso e atento a todas as mensagens do mundo.

Se a oralidade é um ponto primordial para a formação da professora e do professor contadores de histórias, ela (e) só consegue desenvolvê-la a partir da audição. Conforme Bussato (2006), antes de saber contar, é preciso saber ouvir em dimensão maior que a própria fala. Da mesma forma que para ensinar a gostar de ler é preciso gostar de ler, também para saber contar histórias, é preciso ouvir histórias. Evidente que nem sempre um momento de contação de histórias exige um silêncio total. É um momento de troca com as (os) discentes, as “interferências” das crianças, podem, e muito, enriquecer o momento de contações. Quando falamos em saber ouvir, é proporcionar aquele prazer de mão dupla, para quem conta e para quem ouve, é despertar emoções e poder criar diferentes imagens em quem ouve, visto que essa criação de imagens depende unicamente da vivência de mundo de cada uma (um) que ouve, de seu imaginário, memória e imaginação.

Yunes (2015) não se refere à oralidade como somente técnicas de preservação vocal, vocalidade, expressões faciais e corporais que agregam valor à voz, mas, também o bom trato com a linguagem seja para conosco ou para aquela (e) com quem queremos interagir. De acordo com a autora, a subjetividade da linguagem faz com que ela seja muito nossa para ser maltratada e mal usada. É a retomada aos nossos ancestrais, em volta das rodas de fogueira com contações de histórias, que levará a esse exercício oral. Mesmo que a nossa sociedade pareça estar desgastada e não haver mais espaço para a oralidade, havemos de reiterar que não somente há espaço oral, como há também espaço para as técnicas de se saber ouvir. E há professoras e professores buscando por isso, então, haverá alunos e alunas aprendendo a escutar, seja o silêncio ou a palavra dita, bem dita, ou bendita.

2.2 Outros princípios para além da oralidade

Além da oralidade, Café (2015) discrimina outros princípios essenciais para aquele ou aquela que pretende se dedicar ao ofício da Contação de Histórias.

A autora utiliza o termo memória relacionado à Contação de Histórias, portanto, não se refere à memória individual somente, mas à memória coletiva da humanidade que pode ser preservada, ao longo dos tempos, a partir da oralidade e também dos textos escritos. É por meio dela que os outros princípios, imaginação, emoção e espontaneidade se concretizam no momento de se contar uma história, de forma indissociável e atrelados ao ato de narrar. Para Café (2015, p.123), as (os) contadoras (es) de histórias só existem até hoje, graças à arte da memória que pode preservar as nossas ancestralidades. A autora diz.

No meu entender, essa memória de um grupo, ou memória cultural elucidada é a soma das minhas memórias com as suas, é o que vai nos caracterizar como indivíduos. A soma de memórias de uma terra é o que chamamos de memória cultural. É a participação do ser humano em sociedade, o viver e compartilhar dos mesmos interesses, em busca de novos saberes. A vida dá ao homem a oportunidade de mudar os caminhos de sua história e de contribuir para mudanças da história do mundo, quando colabora na construção da cultura, alargando o saber. E contar e ouvir histórias é uma das contribuições para ampliação da memória coletiva

Contando histórias estamos recriando-as de acordo com a nossa memória e nossas lembranças, o que, na maioria das vezes, está ligada às afetividades que vivemos na infância. Essas histórias, ao se encontrarem com a memória de outros, passam a fazer parte do que somos, e, assim, as (os) contadoras (es) de histórias se tornam a memória da humanidade, recriando-a do seu modo, mas sempre retomando à ancestralidade. Para Café (2015, p.126) “quando observamos os aspectos da memória que interferem no trabalho do contador de histórias, percebemos uma ligação interna e afetiva, íntima e diretamente ligada ao interesse pessoal do contador, vinculados à reminiscência.”

Para a autora, é necessário diferenciar essa memória afetiva, ao mesmo tempo subjetiva e coletiva, da capacidade de memorização. A memória simplesmente está ali, acumulada de forma cultural e representa tudo o que somos e vivemos, já a memorização é técnica, é saber a forma com que as palavras se ordenam e carregam significados em uma determinada história. É entender os mecanismos para colocar a memória em ação. Ou ainda conforme Brant (2015), a memória se funde ao texto vivido e contado. Essa cumplicidade entre a memória de quem conta e a memória coletiva carrega a verdade da (do) contadora (or). Somente quando ela (ele) realmente acredita naquilo que conta é capaz de transferir as imagens mentais advindas da sua própria memória para a memória da (o) ouvinte.

Café (2015) explica ainda que memória e memorização não são dois atos distintos, um complementa o outro, porque ao construir mecanismos de memorização, a (o) contadora (or) procura em sua memória o que mais lhe interessa e lhe é familiar, são as lembranças afetivas

guardadas que possibilitam a memorização, por isso, tanto a memória quanto o desenvolvimento de técnicas para guardar imagens mentais estão diretamente ligadas à afetividade.

As formas de se fazer associações para registro de fatos na memória é algo muito pessoal, uma associação de uma determinada imagem com aquilo que se quer contar pode fazer muito sentido para um e não ter o menor significado para outro. Isso acontece, de acordo com Café (2015), porque a memória individual e a coletiva existem simultaneamente, o indivíduo pode ter conhecimento da memória coletiva armazenada, mas a sua identificação com ela é pessoal, é feita ao seu modo, conforme as suas vivências. Por isso a memória também está ligada ao imaginário de cada um de nós.

Cascudo (2006) também fala sobre a importância da memória coletiva, pois, é pela coletividade que as vivências, particulares e grupais, são compartilhadas entre os componentes desse coletivo. Nessa troca é que surgem, ressurgem, se modificam e são perpetuadas as diversas formas orais como reflexo da cultura em que estão inseridas. Para o autor, o coletivo está para além da junção de várias memórias individuais, é um todo que nos auxilia a buscar por detalhes, que nem sempre, seríamos capazes de nos lembrar sozinhos.

O mesmo autor tem uma relação muito próxima com a memorialística, por ser a sua própria obra, originária, em grande parte, de suas reminiscências. Para ele, a memória deve passar por uma espécie de filtro para separar o que deve ser guardado e o que deve ser evocado para posterior perpetuação. Portanto, nem tudo que está armazenado em nossa memória será transmitido a outros por meio da oralidade. Negar que a memória precisa ser selecionada, seria negar as manifestações coletivas e individuais responsáveis pela formação dela.

Benjamin (1985) afirma que a maneira mais fácil que se tem para memorizar as narrativas, é se afastar ao máximo das análises psicológicas que se pode fazer sobre elas. Para o autor, a (o) contadora (or) deve se aproximar da narração com a maior naturalidade que lhe for possível, dessa forma, a própria história se assimilará com outras vivências da (o) contadora (o), tornando-se inerente e familiar a ela (e). Sendo natural para ela (e), a verdade será também para quem ouve. Assim

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. (BENJAMIN, 1985, p.205)

Tanto Benjamin (1985) como Cascudo (2006) associam a perda das narrativas e da oralidade ao progresso, à modernidade e ao modo de produção do trabalho. Para os dois autores, o ato de narrar nasceu e cresceu junto aos meios artesanais de trabalho, pela mão e voz da (o) artesã (ão), se imprime a oralidade durante as atividades laborais. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, escuta-se as histórias de tal maneira que se adquire espontaneamente o dom de narrá-las (BENJAMIN, 1985). O ritmo das atuais formas de produção, mecânicas, impedem a assimilação das características narrativas, porque não se contam e nem se ouvem mais histórias nesses ambientes.

Conforme Benjamin (1985), contar histórias é trazer novamente a época em que as pedras conversavam com os homens e que a ordem ou desordem dos planetas interferiam em sua sorte ou ainda qualquer voz, vinda de onde viesse, conseguia a obediência humana sem questionamento. É trazer de volta uma época de conexão das criaturas com a natureza e as vozes ritualísticas. Conforme o autor, a (o) contadora (or) é fiel a essa época de magia e de imaginário. Uma das características dessa fidelidade é a valorização das circunstâncias em que os fatos a serem contados aconteceram, assim, é comum que as (os) contadoras (es) iniciem as suas histórias contextualizando quando aconteceram, com expressões como, no tempo do meu avô, em uma viagem ao Oriente, na época dos grandes deuses. A relação ingênua entre ouvinte e narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado, e a memória é a mais épica de todas as faculdades (BENJAMIN, 1985).

Da mesma forma, Benjamin (1985) aborda a reminiscência como forma de transmitir os acontecimentos a outras gerações. Ela é encarnada pela (o) contadora (or) ao narrar os fatos, por isso, o autor considera a memória como a musa da narração. Para ele, mesmo que a (o) contadora (or) corra o risco de não encontrar herdeiros, ela (e) sempre deixará reminiscências.

Bussato (2006) nos mostra como a capacidade imaginativa do sujeito não era vista como algo positivo, até o século XVI, ao contrário, ela poderia atrapalhar os processos cognitivos e era própria dos devaneios e loucuras. A imaginação apresentava-se dentro de um rótulo de racionalismo que não considerava a complexidade da vida, considerando para efeitos de aprendizagem somente os aspectos de caráter científicos e de capacidade comprobatória, como se o ser humano tivesse um modelo arquetípico único. A mente, sem os subterfúgios da imaginação era sempre superior nos processos para a aprendizagem, sem considerar as várias dimensões da realidade. Bussato (2006, p. 52) afirma

Uma das consequências desse processo cientificista (doutrina que só considera a verdade quando comprovada por métodos científicos) foi introjetar no ser humano uma espécie de arquitetura interna, composta de compartimentos

isolados, onde cada qual corresponde apenas à atividade exercida, sem qualquer relação com o todo, onde a faculdade de pensar foi exaltada e a mente reconhecida como soberana nos processos de aprendizagem, desconsiderando dessa forma, a observação da vida por diferentes aspectos.[...] o pensamento predominante do século XXI, ainda se caracteriza por uma visão determinista e rasa, que olha com desconfiança para o que sugere diversidade e para o que propõe a aceitação das diferentes dimensões da realidade.

A contação de histórias tem a capacidade de fazer transcender do real para um espaço imaginário de forma plural e não dicotômica, em um viés em que um complementa o outro e ambos servem à aprendizagem. Tanto as (os) docentes, quanto as (os) discentes que ouvem as histórias contadas, devem ter o seu imaginário estimulado e quanto mais acesso tiverem à audição de contos e outros gêneros diversos, mais essa capacidade será aguçada. Conforme Lisboa (2015), quando ouvimos histórias, somos capazes de formar imagens daquilo que ouvimos. Essa é uma capacidade que teve a sua importância em todas as épocas, todavia, no período midiático, pelo qual estamos passando, ouvir histórias e formar imagens a partir delas se torna mais importante ainda. Bussato (2006, p. 58) diz que devemos

Pensar o imaginário como um vasto campo de possibilidades, que proporciona, entre tantas coisas, a compreensão e a aceitação de diferentes níveis de percepção da realidade, abrindo-se para um sistema participativo, plural, sensível e passível de outras lógicas. A partir dele e das suas manifestações é possível retornar à matéria humana, e ressensibilizar o mundo e o ser humano. E isso pode ocorrer pelo aconchego oferecido pelas histórias; pelo embalo do acalanto; pelo espírito de amorosidade que flui numa narrativa oral realizada com prazer. Por outro lado, contar histórias pode ser fermento para o imaginário.

Assim, retornamos à oralidade como forma de se dar tempo para que a (o) ouvinte possa formar as suas imagens mentais, em um mundo de imagens marcadas por guerras, assassinatos, roubos e toda sorte de ações que repercutem nos meios de comunicação em geral, de forma sensacionalista, que também não deixam de ser orais. No entanto, a contadora e o contador de histórias, com a sua memória diferenciada, o seu imaginário e imaginação são capazes de converter tais imagens macabras e manipuladoras em imagens literárias fundamentais e carregadas de valor semântico.

As imagens descarregadas pela mídia impedem que formemos nossas próprias imagens porque elas já estão ali prontinhas (BUSSATO, 2006). Poderíamos até considerar que o fato de as imagens, nesse mundo imagético em que vivemos, pudesse trazer vantagens, por já estarem prontas, mas é um engano. No momento em que não fomos nós que as formamos no nosso imaginário, elas deixam de ser significativas e passam a ser somente produtos fins que nos manipulam e desinformam com uma capa velada de informação.

De acordo com Bussato (2006), o mundo carrega um excesso de imagens que no fundo não dizem nada por já estarem saturadas, e devido a isso, apenas poluem os nossos sentidos de todas as formas, tornando-nos passivos perante esses simulacros prontos e acabados, que não nos deixam espaço para a criação das nossas próprias imagens. A autora afirma, ainda, que, diante desse cenário, muitos creem que não há espaço para o ouvir, o imaginar e o criar, já que tudo está pronto e finalizado. Dessa forma, entra em ação a (o) professora (or)contadora (or) de histórias: parar e retomar o ritmo da leitura e da contação, porque a pressa cega e não deixa enxergar cada detalhe da história.

Acrescenta que é preciso retomar as descrições responsáveis por materializar cada espaço, cada personagem, cada ação e trazer a (o) nossa (o) ouvinte para perto de quem conta. Sem pressa, no ritmo certo que a contação e o enredo pedem. Somente com a capacidade de fazer a (o) ouvinte formar imagens, a partir da audição de uma história, e, despertar emoções, é que se aproximam a (o)contadora (or) e a (o) ouvinte. Bussato (2006) nos mostra três formas de imagens que podemos formar ao ouvir uma história: verbal, sonora e corporal.

O processo de formação da imagem verbal acontece quando a contadora ou contador são capazes de criar uma paisagem em sua mente a partir do texto que leram e internalizaram, sendo possível verbalizá-lo de forma que a (o) ouvinte também crie a sua própria imagem, porque cada uma (um) cria a sua, de acordo com suas vivências, memórias e construção de imaginário. A formação da imagem verbal é endossada por Finardi (2015, p.81)

Quando contadas ou lidas em voz alta, as histórias podem vir a afetar ainda mais, pela potencialidade que a voz tem de emocionar. Isso porque a própria sonoridade das palavras acorda memórias ou auxilia na criação de imagens pelas paisagens sonoras formadas[...] ao contarmos ou lermos em voz alta, ou ainda ao lermos uma história, seja ela da tradição oral ou um conto de autoria, as palavras e suas sonoridades afetam, acordam imagens, paisagens visuais e sonoras e também memórias. Quais memórias são suscitadas em cada um de nós pela palavra trovão?

Essas imagens, sejam elas verbais, sonoras ou corporais não agem desvinculadas umas das outras, quando contamos ou ouvimos histórias, há todo um constructo plural que irá formar a nossa memória. Tanto para quem conta, trazer guardado na memória as imagens de suas vivências e leituras, quanto conseguir formar essa memória acumulativa em quem ouve, é que se cria a cumplicidade entre contadora (or) e ouvinte. E como não se separa a formação dessas imagens em nossa memória, a voz se torna o canal para despertar a emoção em quem ouve e formar a imagens sonoras da nossa memória. Para Finardi (2015), a nossa voz retoma a memória de nosso passado, a qual pode ser repassada às novas gerações a partir das histórias contadas. Portanto, um elo entre o que fomos e o que somos. Se não fosse por meio desse portal de

abertura e comunicação, muito do que sabemos hoje haveria se perdido pelo tempo, porque ninguém lhe deu voz.

Bussato (2006, p. 62) define as imagens sonoras como

Pequenos recursos poéticos propiciadores de encantamento, pingos de deleite para os ouvidos do espectador da história narrada. Grunhidos, sons, duplos sons lançados no espaço, animando a recepção. Onomatopeias, fragmentos sonoros cheios de querer-dizer, projetando no espaço, onde se movem narrador e ouvinte, paisagens sonoras nítidas que falam à vida da alma. Esse fenômeno sensível animado pelo contador de histórias, esse sopro carregado de significados é o corpo da palavra. Essa teia de animações intencionais lançadas pelo sujeito-emissor desperta os sentidos que ressoam e repercutem no outro, o sujeito-receptor.

Se falamos de som, falamos também das onomatopeias nas Contações de História. De acordo com Café (2015), são recursos sonoros riquíssimos que transbordam em capacidade imagética e ainda nos dispensa da preocupação com uma forma padrão de expressão escrita ou falada. Cada contador e contadora têm a sua própria onomatopeia, mesmo que alguns sons já tenham sido consagrados pelo uso, a onomatopeia é livre, assim como o contador e a contadora o são. No entanto, há de se ter cuidado com o seu exagero, separando, na preparação da história, as partes do texto que se enriqueceria com o uso de onomatopeias, sem que essas se tornem invasivas demais, ao ponto de ao invés de encantar, despertar a fruição do ouvinte e reativar a memória esquecida, elas se tornem enfadonhas.

Café (2015, p.216) demonstra a importância de a (o) contadora (or) de histórias reconhecer a sua capacidade fonética e, a partir disso, enriquecer com diferentes sons as contações de história.

As características de individualidade da voz humana são constituídas tanto pelas condições biológicas, quanto pela experiência cultural de cada um, resultando em aspectos semelhantes e diferentes, ao mesmo tempo. Este entendimento, por si só, indica caminhos para que o narrador oral explore o potencial do seu aparelho fonador, com possibilidades de transformações.

Não existe uma separação nas imagens que formamos em nossa memória, sejam essas, verbais, sonoras ou corporais. A (o) contadora (or) de histórias é um todo, plurissignificativo, não há, na Contação de Histórias, o momento da voz, o momento do corpo ou o momento da formação das imagens verbais, mesmo que em alguns momentos, a técnica de contação penda mais para o gestual corporal, ali há uma voz, que mesmo que não tenha sido expressa em sons, ela foi dita.

Sobre a prática da Contação de Histórias e a sua plurissignificação, Benjamim (1985, p.220) associa-as ao modo de produção do trabalho e suas mudanças ao longo do tempo. Afirma

que “a alma, o olho e a mão estão inscritos no mesmo campo. Interagindo, eles definem uma prática, que nos deixou de ser familiar. O papel da mão no trabalho produtivo tornou-se mais modesto e o lugar que ela ocupava na narração está agora vazio”. Conforme o autor, a narração nunca foi e nem é produto exclusivo da voz, pois está relacionada também com os gestos desenvolvidos pelas mãos, os quais foram desenvolvidos na experiência laboral.

A antiga coordenação da alma, do olhar e da mão é típica do artesão, e é ela que encontramos sempre, onde quer que a arte de narrar seja praticada. Podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o contador e a sua matéria prima, a vida humana, não seria ela própria uma relação artesanal. (BENJAMIM, 1985, p. 220)

Em relação a imagens corporais que formamos, essas estão intimamente ligadas com a presença corporal da narradora e do narrador, de modo a construir na (o) ouvinte a imagem daquela cena que está sendo narrada. Os gestos, meticulosamente desenhados pela (o) contadora (or), tem cada um o seu valor e não meras mímicas sem peso e significância, pois são eles que, segundo Bussato (2006), podem provocar na (o) ouvinte uma certa ilusão de realidade. Quem conta acredita naquele personagem e espaço criado, e por ser verossímil à narradora e ao narrador, também se torna para a (o) sua (seu) ouvinte.

Da mesma forma que para o uso dos sons, a expressão corporal das (dos) contadoras (res) também deve ser sem exageros e pesos desnecessários, caso isso aconteça, corre-se o risco de já se entregar a imagem pronta à (ao) ouvinte. É necessário sobrar para o imaginário. A voz, os sons diversos, as expressões corporais e principalmente o olhar, apenas direcionam a (o) ouvinte para o seu lugar imaginário, e a (o) contadora (or) deve fazê-lo com tanta sensibilidade e treino, que se passa a impressão de que tudo é muito fácil de se fazer, mas na verdade, houve uma preparação meticulosa para se conseguir tal intento. Ouvir uma história bem contada é compará-la a um bordado pronto, no qual não se vê o avesso, somente a parte perfeita e sem emendas ou rasuras.

Em relação ao uso dos gestos e expressões corporais como complementares à Contação de Histórias, Café (2015, p. 233) diz

Se esse corpo fica andando de um lado para outro, sem um significado específico para a compreensão da história, com gestos imprecisos e incompletos, confunde e rouba a atenção do ouvinte. Definir os gestos para uma história pode não ser fácil, no início, pela falta de hábito. Depois que o contador conhece seu próprio repertório, os gestos saltam para dentro da história.

Ao falarmos da formação de imagens mentais, no momento de uma Contação de Histórias, seja essa formação por parte de quem conta ou por parte de quem ouve, mencionamos também a importância da afetividade para a concretude dessas imagens. Afetividade da voz, que nos leva a locais nunca antes imaginado, mas que estavam ali guardados, em algum lugar do nosso imaginário, apenas esperando para ser provocado, voz que desperta o poder da provocação, da exaltação, como nas chamadas dos rituais. Como também cada movimento e cada olhar direcionado ao local certo e no momento certo pelo contador ou contadora. Juntos, voz, corpo e verbo carregam as imagens do nosso imaginário, essas, por sua vez, terão mais sentido se forem carregadas de afeto.

Quando relacionamos a afetividade à formação de imagens e à capacidade de essas se fixarem mais facilmente em nossa memória para depois voltarem em um outro momento, relacionamos também ao desenvolvimento de uma cultura de paz a partir dessas imagens afetivas. Lisboa (2015) afirma que o ato de contar histórias pode desenvolver entre nós uma cultura de paz porque as leituras, quando bem selecionadas, ajudam as crianças a aprenderem a desenvolver a empatia e se colocarem no lugar do outro. Ouvindo histórias, elas podem se sentir no lugar do personagem e da mesma forma que pensa em artifícios para ajudá-lo, ela também se coloca no lugar de pessoas reais, desenvolvendo empatia e afeto. De acordo com Lisboa (2015, p.147)

Quanto melhor a história for contada, maior será a empatia narrador-ouvinte. E, quanto maior a empatia, maior será o desenvolvimento de uma cultura de paz. Assim, as nossas possibilidades de sermos narradores e ouvintes, em nos consternar pela desgraça do outro e nos sentirmos bem pela alegria do outro, nos fazem vivenciar o destino do outro como se fosse nosso. Contar histórias pode, então, contribuir para desenvolver a empatia e para transformar uma cultura de guerra em uma cultura de paz [...]. Então, ao escolher o repertório de histórias que vamos contar, de histórias que vamos viver, temos essas imensas possibilidades de transformação do mundo.

Nesse entrelace das imagens verbais, sonoras e corporais é que suscitam a emoção e a espontaneidade de uma contadora ou contador de histórias. Quando o espaço é preparado e há cumplicidade entre quem conta e quem ouve, as imagens são formadas e a áurea da emoção aparece, seja esse texto contado para qualquer público, de qualquer idade. A emoção a ser despertada na (o) ouvinte começa no momento em que a (o) contadora (or) prepara a sua história para ser apresentada, quando separa cada trecho e nele inclui aquilo que ela (e) considera gerar a emoção, tanto em si, quanto no outro. É a escolha do timbre de voz, sem exagero, a onomatopeia perfeita, a direção do olhar, a voz do corpo. A emoção se inicia quando as (os) contadoras (res), na sua experiência, conseguem imaginar quais as imagens mentais que o seu

público já carrega consigo, para a partir dessas, produzir outras imagens e se emocionar com a história ouvida. Sobre a emoção, Café (2015, p. 148) escreve

Quem nunca se emocionou ouvindo uma história? Lida, contada, desenhada ou filmada, pode-se afirmar que as histórias emocionam os que entram em contato com ela, por meio de qualquer linguagem, fazendo emergir sentimentos, emoções e sensações várias. Refiro-me àquele conto que não escolhe idade, tipo de pessoa ou classe social, agrada se não a todos, à maioria, seja por sua astúcia ou pela estrutura que escolhe e envolve as palavras. Os contos tradicionais, sobretudo os arquetípicos, que atravessaram milênios, acompanhando gerações em suas transformações culturais, são exemplos de contos que emocionam.

De acordo com a autora, para despertar emoção é necessário que a (o) ouvinte se permita, por isso a importância de saber ouvir, de vivenciar a trama de cada personagem, de inserir-se no espaço da narração e tornar-se cúmplice da (o) contadora (or). Quando há essa cumplicidade, quem ouve acredita em quem conta e pela verdade da (o) contadora (or) suscita a emoção. Por ser a emoção uma condição humana que exige tanto os aspectos físico-químicos como os psicológicos, ela necessita de estímulo, seja do meio externo ou interno. Sobre os meios externos para provocar emoções, a (o) contadora (or), a partir da vida que proporciona ao texto, desde o momento de sua escolha e preparação, ressuscita emoções que poderiam estar adormecidas.

Café (2015, p. 150) alerta sobre a responsabilidade da (o) contadora (or) ao despertar essas emoções na (o) ouvinte, “tudo pode acontecer porque as ações duram somente o tempo em que elas estão vivas, ou seja, enquanto estão sendo lidas ou contadas. Quando a história acaba, as emoções foram experimentadas e a realidade volta a ocupar a rotina.” Assim, as emoções despertadas durante a narração, podem ser passageiras, mas também têm a capacidade de despertar outras emoções à parte daquela história. O primeiro passo para proporcionar essa emoção é que a (o) própria (o) contadora (or) mantenha laços afetivos com a história, caso contrário, a externalização emotiva fica comprometida, sem veracidade para a (o) ouvinte. Daí o significado de “contar”, “contar com”, quem conta precisa contar com a (o) outra (o) para o surgimento da emoção. As histórias, principalmente, se contadas em qualquer forma de linguagem, emocionam e fazem surgir diferentes sensações em quem ouve. Café (2015, p. 149) afirma

Ao buscar o conceito de emoção, analiso seu uso junto ao contador e ao ouvinte de histórias, portanto, no momento da narração oral, envolvendo quem estiver presente, ligado na narração; no momento solitário da preparação do conto, em que o contador investiga, aprofunda, conhece e seleciona as emoções que envolvem o conto. Deste modo, considero que emoção é um

estado psicofísico do ser humano, uma vez que envolve sensações físicas, químicas e psicológicas do organismo, ao mesmo tempo que abrange sensações internas e subjetivas, que se expressam por meio de sentimentos e sensações; é uma resposta ou uma reação a um estímulo externo ou interno, que movimenta o sentimento de cada um, causando reações semelhantes e diferentes.

As emoções também interferem na aprendizagem da matemática, e, antes de tudo, precisamos perceber quais sentimentos são despertados nas (os) discentes quando se deparam com situações nas quais precisam utilizar-se de conhecimento matemáticos para resolvê-las. Também reconhecer o tipo de reação que cada uma (um) tem, frente ao sucesso ou ao fracasso na resolução de problemas matemáticos e compreender como se dá a relação entre docentes, discentes e objeto de aprendizagem, porque essas relações, de acordo com Leite (2006), são de naturezas afetivas. Gómez-Chacón (2002) aborda os mitos e crenças sobre a aprendizagem da matemática, os quais, de acordo com a autora, representam obstáculos, muitas vezes intransponíveis para a aprendizagem da disciplina. De acordo com a autora, muitas (os) estudantes carregam consigo emoções negativas em relação a essa aprendizagem, e com isso, acabam desenvolvendo complexos autodestrutivos a partir de frases reiteradas de “não posso”, “não consigo”, o que gera reações de ansiedade e impede o desenvolvimento. Conforme Gómez-Chacón (2002, p. 3, tradução nossa)

Cada vez mais temos evidências de como os estados emocionais interagem com as funções emocionais. A relação se estabelece entre afetos, emoções, atitudes e crenças- e a aprendizagem é cíclica: de um lado, a experiência que tem o estudante ao aprender matemática lhe provoca distintas reações e influencia na formação de suas crenças- por outro lado, as crenças que o sujeito detém são uma consequência direta de seu comportamento nas situações de aprendizagem em sua capacidade para aprender.⁶

Mesmo que a contadora ou contador traga uma carga afetiva e emocional com o conto apresentado, é necessário o controle disso para não entregar a sua própria emoção, de forma exagerada, à (ao) ouvinte. Essa emoção deve ser apenas apresentada de modo que aquela (e) que ouve apenas perceba a sua presença e verdade, mas que possa senti-la pela sua subjetividade, a seu modo. Da mesma forma que a (o) contadora (or) não deve entregar prontamente as imagens de uma história, também não deve fazê-lo com as emoções. É pela sonoridade de sua voz, pelas palavras escolhidas, pelas pausas que levam ao imaginário, pelas

⁶ Cada vez más tenemos evidencias de cómo los estados ernocionales interactuan con las funciones cognitivas. La relación se establece entre afectos, emociones, actitudes y creencias- y aprendizaje es cíclica: de una parte, la experiencia que tiene el estudiante al aprender matemáticas le provoca distintas reacciones e influye en la forinación de sus creencias-, por otra, las creencias que sostiene et sujeto tienen una consecuencia directa en su comportamiento en situaciones de aprendizaje y en su capacidad para aprender.

onomatopeias que a (o) ouvinte forma as suas próprias imagens e suas emoções pessoais (CAFÉ, 2015). Antes de toda e qualquer técnica de Contação de Histórias, para suscitar emoções, a (o) contadora (or) precisa acreditar no que conta e passar essa verdade a quem ouve. Sem verdade não há emoção.

E é toda essa preparação que traz a espontaneidade à contadora ou ao contador. Característica que parece ser inata às (aos) contadoras (res) tradicionais, que encantam e prendem o seu público por onde passam, alheios à agitação ao redor. Para as (os) contadoras (res) contemporâneas (os), vai depender do treino, da prática, da convivência e da segurança com a história, mas segundo Café (2015), o frio na barriga e a sensação de primeira vez, nunca passam. Esse treino é que passará uma sensação de ser muito simples e fácil aquele momento, mas não uma sensação de descuido, pois o maior respeito que se pode dar à (ao) sua (seu) ouvinte é o preparo da história e de todos os detalhes que o envolvem. Dessa forma, ela terá sido tão bem treinada e preparada que as (os) contadoras (res) se tornam espontâneas (os), sendo capazes até mesmo de introduzirem, durante a apresentação, um barulho inesperado, uma gargalhada fora de hora, ou ainda, tornarem uma pessoa da plateia como personagem da história. A autora afirma que é possível aprender a ser espontâneo e desenvolver técnicas para tal.

Em relação à espontaneidade do contador de histórias, Café (2015, p. 161) afirma

Quanto mais a história for repetida, maior a probabilidade de ficar internalizada, fazendo parte da memória, do imaginário e das emoções do contador, como fato vivido, conquistando com maior naturalidade e espontaneidade em sua narração. Sinto a estrutura da história incorporada em mim, de forma a permitir as alterações que o contexto demandar, sendo diferente em cada contação. A espontaneidade se manifesta no imprevisto e exige experiência, que neste caso, é conquistada pela credibilidade do contador em relação ao texto, seja este de origem oral ou escrita.

Sobre o aprendizado para ser espontânea (o), Café (2015) escreve sobre a necessidade do conhecimento das mais diversas obras, pois um enredo se entrelaça a outro, um personagem lembra o outro e a própria linguagem, em gêneros semelhantes, faz com que a contadora ou contador tenham repertório para sustentar a sua espontaneidade. Esse conhecimento proporciona aumento do vocabulário e a capacidade de organizar o pensamento de forma mais rápida no momento da Contação de Histórias. A autora afirma, ainda, que o treino da leitura em voz alta não deve se restringir às (aos) alunas (os), como atividade escolar, mas que seja prática diária para as professoras e professores que pretendem ser contadoras (res) de histórias. Ouvir a própria voz faz que nos tornemos críticos de nós mesmos e cada vez mais busquemos pela espontaneidade. De acordo com Café (2015, p. 159), “contar histórias de livro, de forma

espontânea, fazendo o ouvinte vibrar, imaginar e se emocionar, exige domínio da leitura. Exige conhecimento do contexto e treino da leitura.”

Portanto, são as mais diversas experiências com as linguagens que incidirão sobre ter dificuldade ou facilidade para ser espontânea (o) ao se contar uma história, e, principalmente, o preparo do texto a ser apresentado, de modo que seja possível controlar a própria emoção e a ansiedade. Pelo autoconhecimento de sua capacidade vocal e corporal e também pelo domínio do conto a ser apresentado é que a (o) contadora (or) passa espontaneidade para quem ouve. Mais uma vez, essa característica também está atrelada à verdade da (o) contadora (or), quanto mais verdade tiver a história, mais espontânea será a Contação. Mesmo que ensaios e treinos sejam necessários, de acordo com Café (2015), é preciso que haja simplicidade e naturalidade, o que é inerente ao ato de contar histórias.

Café (2015, p. 169) relaciona a espontaneidade da (o) contadora (or) com a repetição de histórias. Algumas (uns) contadoras (es) menos experientes, acreditam não poder repetir histórias, principalmente em sala de aula. Isto é um equívoco, pois “quanto mais se conhece o texto, maior o domínio, maior a possibilidade de liberdade e credibilidade, facilitando e enriquecendo a interpretação e os sentimentos, tanto do contador, quanto do ouvinte”. Também, para a (o) ouvinte, quando se ouve uma história, pela segunda, terceira vez, isso pode trazer um sentimento de empatia porque ela (e) espera por aquele determinado momento, personagem ou fala já conhecidos, os quais podem ter sido, em partes, esquecidos, mas se regozija por encontrá-los novamente. O ato de ser espontânea (o) está na relação de entrega, tanto ao conto, quanto à (ao) ouvinte, por parte da contadora e do contador de histórias.

2.3 O espaço para a Contação de Histórias

Acrescenta-se aos princípios e fundamentos da Contação de Histórias a importância do espaço onde esse ato acontece. Para que as imagens, sejam elas verbais, sonoras ou corporais se formem e ainda as (os) contadoras (res) despertem na (no) ouvinte a emoção a partir de sua espontaneidade, o espaço onde as histórias são apresentadas precisam também ser cuidadosamente preparados. Girardello (2020) critica a forma como as crianças foram pouco a pouco perdendo os seus espaços de brincadeira e criação em virtude da urbanização e aceleração dos meios tecnológicos, e da mesma forma, a tentativa da pessoa adulta de substituírem esses espaços tão significativos, por artefatos construídos. Dessa forma, a construção de espaços apropriados, tanto para a contadora ou contador apresentarem as suas histórias, como para que as (os) discentes convivam coletivamente com a construção do

imaginário são elementos importantes para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Esses espaços, quando bem preparados, tornam-se um local de convivência, como se fossem separados do mundo real, um espaço próprio para a abertura ao imaginário, um convite à fantasia. De acordo com Girardelo (2020, p.8)

[...] apontamos a necessidade da criação imaginativa coletiva, em um espaço próprio, em que as crianças se apropriem das histórias e formas artísticas, tanto aquelas que vêm de longe, quanto as produzidas pelas pessoas que vivem a seu redor. Quanto mais diverso for o repertório que recebem da cultura e com o qual brincarão, menor tenderá a ser o risco de empobrecimento cultural, temido por tantos autores.

Em relação ao espaço para se contar histórias, isto é, o local cênico da (o) contadora (or), é necessário se pensar em detalhes como tamanho, acústica adequada, quantidade de pessoas e o público ouvinte. Para essa pesquisa, na qual é considerada a professora e o professor contadores de história, a escola e seus diferentes espaços são, portanto, o *locus* de Contação desta (e) profissional. As instituições escolares apresentam diferentes espaços físicos que podem ser aproveitados para os momentos de Contação de Histórias, no entanto, há de se observar a capacidade acústica e as possibilidades desses espaços se convergirem para a abertura do irreal e da fantasia, e, juntamente com os princípios e fundamentos que formam uma (um) contadora (or), proporcionar à (ao) ouvinte a formação das imagens mentais responsáveis pela emoção da Contação de Histórias. Sobre os espaços para Contação, Café (2015, p. 242) diz

Cada situação pode oferecer, inclusive, possibilidades diferentes com as quais o contador terá que se adaptar, experimentando novos detalhes em seu modo de narrar. A interação com o espaço permite ao contador perceber o seu entorno e evitar interrupções, ou se aproveitar de detalhes a serem inseridos na narração. E, observar os parâmetros do som que interferem nesse espaço, usufruindo de seus conhecimentos em favor da história. As experiências mostram que se o contador lida facilmente com o imprevisto, sua capacidade de adequação do espaço tende a ser maior.

Para essa autora, o melhor espaço para a Contação de Histórias é aquele que permite a disposição da (o) contadora (or) com as (os) ouvintes em círculo. A organização em círculo coloca todas (os) em posição de igualdade e a troca de olhares, tão importante para constituir a emoção da história, pode ser feita de forma igualitária, sem privilegiar, com o olhar, uma (um) ou outra (o) ouvinte. O espaço de Contação também ajuda a determinar o ritmo da Contação de História, elemento indispensável para mostrar as intenções presentes na narrativa, seja por parte da (o) narradora (or), ou das personagens envolvidas. Na relação entre o ritmo dado à história e o espaço adequado para a Contação, Café (2015, p. 246) escreve

Achar a velocidade da narração de uma história significa perceber que tudo em volta pode interferir no ritmo do contador, da história, dos ouvintes e, ainda, do entorno, se o espaço assim o permitir. Nem muito devagar, a ponto de causar ansiedade ou sono no ouvinte, nem tão depressa, que dificulte o entendimento das palavras. Gosto de pensar na ideia de que o tempo da narrativa funciona quando acompanha o tempo dos ouvintes.

O espaço adequado para a Contação de Histórias também é responsável pela criação do clima, que de acordo com Machado (2004), é resultante de todos os elementos narrativos. Para a autora, cada história tem o seu clima e pulsa de um modo diferente no coração de quem conta e de quem ouve e cada contadora (or) deve selecionar todos os recursos necessários para garantir essa climatização, seja um clima mais intimista ou um clima de mais extroversão e sons. Tudo dependerá da intenção de quem prepara o momento para a Contação de Histórias. Dessa forma, a escolha do local onde a história será contada está intimamente ligada às emoções suscitadas pelas (os) contadoras (es). Sobre os espaços de Contação de Histórias, Café (2015, p.250) afirma

O espaço destinado à contação de histórias, desde a porta de chegada, até os mínimos detalhes, tudo interfere no clima do local. Porém, deve ser algo simples, que não pode chamar mais a atenção do que a própria história. Os espaços cênicos são pensados, atendendo ao clima da sessão como um todo, sem exageros de apelos visuais.

Ainda sobre os espaços escolares, Machado (2004, p. 78) diz que

É preciso uma parede limpa, ou um lençol estendido sobre ela, um espaço neutro para que as imagens das crianças possam se proteger sem a interferência de elementos alheios à história. No meu entendimento, um espaço para ser preenchido pelo imaginário do ouvinte, e que seja afastado das imagens do cotidiano, sobretudo da mesmice da escola.

Preparar os espaços de Contação de Histórias de forma cuidadosa e pensada, é pensar também na importância do silêncio para a formação das imagens mentais e para o suscitar das emoções. Não o silêncio autoritário por parte da contadora ou do contador, mas o silêncio que abra possibilidades para as pausas necessárias no ato da Contação. Por meio dessas, é que a (o) ouvinte pode criar expectativas e inferências sobre o que vai ouvir e formar as suas imagens mentais e assim assimilar a história. No momento da preparação da História, a (o) contadora (or) delimita os momentos específicos e a duração dessas pausas, respeitando o tempo necessário para a formação do imaginário e da mesma forma com atenção ao espaço e ao comportamento de quem ouve. Esse comportamento da (do) ouvinte é o termômetro que orienta

as pausas e demais ações da (o) contadora (or). Sobre a importância do silêncio na Contação de Histórias, Café (2015, p. 248) nos afirma.

O silêncio é a necessidade de um ambiente adequado para que a história seja ouvida por meio de palavras, sem dificuldades para a plateia interpretar, emocionar-se e imaginar as ações da narrativa. Dito em outras palavras, o silêncio é a condição para a interação do contador com seu ouvinte, e a pausa é preenchida com o imaginário de ambos, construída na interação do olhar, no momento da significação do conto, um espaço mantido, propositadamente, para curtir e entender o que é narrado.

Conforme Bussato (2006, p. 73), “O silêncio na narração oral é uma das condições para encantar. Ele abre lacunas para que o ouvinte complemente a história, a partir da sua própria história. Um espaço para a comunhão do conto, para elaboração de imagens, emoções e lembranças”. Assim, a escolha e a preparação dos espaços de Contação de Histórias, vai além do espaço físico e a verificação da acústica, para Café (2015), está também relacionada ao aconchego que o lugar pode proporcionar tanto para quem conta como para quem ouve e no caso das escolas, fugir da sala de aula e da tradicional fila militar, pois essa disposição, um atrás do outro, impossibilita tanto para ver a (o) contadora (or), como também não permite a troca de olhares, tão essencial para conduzir a Contação. Além disso, a voz da (o) contadora (or) deve se ajustar ao espaço escolhido, de forma que não se force demais para não ficar desagradável e também possa modulá-la de acordo com as necessidades de cada narração ou voz diferenciada para cada personagem.

De acordo com Bussato (2006), a narrativa pode ser ensinada, então, abordamos nesse capítulo, princípios e fundamentos que podem auxiliar a professora e o professor contadores de histórias no ofício de Contação em sua sala de aula. Também, mostramos que estes, além de auxiliar, podem abrir caminho para a formação de novas (os) contadoras e contadores. Nesse capítulo, os princípios e fundamentos foram abordados de forma geral, sem direcioná-los para a aprendizagem de uma ou outra disciplina. No capítulo a seguir, tratamos desse uso para a aprendizagem da matemática.

3 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

Neste capítulo, apresentamos a relação entre a Contação de Histórias e a aprendizagem matemática. Para tal, trazemos, como principal aporte teórico, Smole (2007). Também, associamos a simbologia presente nos contos maravilhosos, Bettelheim (2002) aos símbolos matemáticos, bem como a capacidade imaginativa e a criação de imagens mentais como recurso para compreender o abstracionismo simbólico da matemática, especialmente na aprendizagem das quatro operações básicas. A partir de Bezerra (2008) e Menezes (2011) abordamos metodologias para o ensino das quatro operações matemáticas. E, com D'Ambrosio (2009), estabelecemos relações entre os conhecimentos matemáticos e os contextos socioculturais nos preceitos da etnomatemática.

3.1 Linguagem matemática na Contação de Histórias – um recurso de comunicação

Obviamente, a Contação de Histórias desenvolve o ato de ler convencionalmente, todavia, observamos também, se esse ato vai além de uma leitura sintagmática ou paradigmática, ou ainda se resume à análise de proficiências de leitura. Verificamos de que forma o ato de ouvir histórias com uma abordagem matemática pode desenvolver a leitura fluente e com compreensão de conceitos matemáticos. Para isso, dois quesitos são essenciais: que a professora e o professor saibam reconhecer o livro para determinado momento de fruição e aprendizagem e que ela (e) seja uma (um) contadora ou contador de Histórias. Para Cagliari (2009, p. 130)

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se um aluno não se sair bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte a sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chances no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom leitor.

Esclarece-se que a referência à palavra leitura, nessa pesquisa, bem como a sua promoção e hábito, deve ser compreendida a partir da mediação da (o) professora (or) contadora (or) de histórias, cujo ofício não deve ser didatizante em primeiro lugar, mas que essa escolarização da literatura seja a consequência de uma rica Contação de Histórias, conforme Matos (2014, p. 177)

[...] dentro dos muros da escola, onde os saberes se constituem pela didatização ou pela pedagogização de conhecimentos e práticas culturais. Na escola, a tentação a transformar qualquer linguagem ou qualquer forma de expressão em algo que seja útil aos seus objetivos, leva à escolarização também da palavra do contador de histórias, colocando em risco a sua possível dimensão educativa.

Dessa forma, ao selecionar um repertório de histórias que a (o) professora (or) acredite ser profícuo à aprendizagem matemática, é necessário, a priori, que seja benéfico à fruição e ao prazer de ouvir a trama contida na linguagem matemática, de forma que a (o) ouvinte possa formar as suas imagens mentais subjetivas. Smole (2007, p. 76) relaciona a literatura infantil à aprendizagem da matemática.

[...] seja qual for a forma pela qual se leve a literatura infantil para as aulas de matemática, é bom lembrarmos que a impressão fundamental da história não deve ser distorcida por uma ênfase indevida em um aspecto matemático. Também não devemos esquecer que uma exploração do texto literário não deve ser colocada em um segundo plano, sob pena de tornar ingênua ou falsa a interpretação e a leitura do texto literário. Após uma leitura, há muito o que discutir, o que analisar, o que fazer para a criança perceber e opinar criticamente.

A relação entre Contação de Histórias e aprendizagem matemática, de acordo com Smole (2007), justifica-se porque a matemática também é uma forma de comunicação e todas as habilidades consideradas comunicativas, portanto mais relacionadas à área da linguagem, devem também promover a aprendizagem da matemática, de forma que uma área complemente a outra. A autora afirma que é necessário não haver separação entre as disciplinas, mas há de se ter o cuidado para que essa integração entre os conhecimentos não seja feita de forma artificializada e os conceitos específicos da disciplina de matemática se percam. Mesmo que uma área de aprendizagem sirva de suporte para outra, cada uma tem as suas especificidades, o seu vocabulário e linguagem própria, cujos aspectos devem ser explorados em separado. Zabala (1998, p. 146) corrobora com a necessidade de se considerar também o específico de cada disciplina.

Podemos observar que os conteúdos trabalhados procedem de diferentes disciplinas, apesar do nexos que há entre elas não seguir nenhuma lógica disciplinar. Os critérios estruturadores das atividades e articuladores dos conteúdos de aprendizagem procedem somente das necessidades alheias às disciplinas que se utilizam, por exemplo, a necessidade de realizar um projeto, a de fazer uma pesquisa ou a de tratar ou conhecer um tema de interesse próximo à realidade do aluno. Isso implica a relativização do valor educativo das disciplinas em relação a sua capacidade para contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

Assim, Zabala (1998) afirma a necessidade do entrelaçamento entre a matemática e as linguagens, para o desenvolvimento da aprendizagem, mas também as particularidades do ensino da disciplina. Para Smole (2007), a linguagem matemática, devido a sua estrutura e vocabulário próprios, muitas vezes, torna-se um impedimento à aprendizagem, por não fazerem parte do cotidiano das (dos) estudantes. Assim, recursos da comunicação, como a Contação de Histórias, mudam a forma das (os) discentes se expressarem oralmente e essa oralidade altera também a forma de pensar a matemática, porque as (os) estudantes podem expressar suas dúvidas, proposições matemáticas, erros e acertos. Conforme Smole (2007), quanto mais as (os) alunas (os) desenvolvem a linguagem de um modo geral, também desenvolvem a linguagem matemática e serão capazes de buscar soluções, expressando-se, seja de forma oral ou escrita. Em analogia à Smole (2007), Cândido (2007, p.15) afirma.

Em matemática, a comunicação tem um papel fundamental para ajudar os alunos a construir vínculo entre suas noções informais e intuitivas e a linguagem abstrata e simbólica da matemática. Se os alunos forem encorajados a se comunicar matematicamente com seus colegas, com o professor ou com os pais, eles terão oportunidade para explorar, organizar e conectar seus pensamentos, novos conhecimentos e diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto. Assim, aprender matemática exige comunicação, pois é através dos recursos de comunicação que as informações, os conceitos e as representações são veiculados entre as pessoas.

Esta autora considera que para haver aprendizagem, a (o) aluna (o) necessita compreender determinados conceitos e significados. Isso somente se consegue quando elas (e) conseguem relacioná-los a suas experiências, vivências anteriores e outros conhecimentos, assimilando-os em uma nova aprendizagem e ainda modificando determinados comportamentos. Se há modificação de comportamento, há aprendizagem, e a Contação de Histórias tem a propriedade, entre outras, de retomar experiências e vivências anteriores a partir da formação das imagens. Portanto, trabalhar a Contação de Histórias em uma perspectiva matemática, não significa apenas a abordagem numérica, mas uma abordagem de ideias matemáticas que possam despertar nas (os) discentes a curiosidade pela aprendizagem da disciplina e possam expressar-se oralmente com uma linguagem e vocabulário próprios para o momento em que o contexto social exige.

No capítulo II, foi abordada a importância da oralidade, tanto para as (os) contadoras (es) de história, quanto para as (os) alunas (os). Aqui retomamos a sua importância. A oralidade está entre os fundamentos da formação da (do) professora (or) contadora (or) de história. Para a aprendizagem matemática, Cândido (2007) propõe que as atividades de comunicação

matemática abrangem três recursos comunicativos: a escrita, as representações pictóricas e a oralidade.

De acordo com a autora, a escrita é o recurso mais elementar da comunicação matemática, porque é por meio dela que os enunciados matemáticos são lidos e interpretados, seja de forma total ou parcial. Assim, a função da (o) professora (or) é tornar explícitas às (aos) discentes, as regras que legitimam ou não certas formas de escrita em nossa língua, isto é, esclarecer que partimos do oral, cujas regras são muito flexíveis, para a forma escrita, que no caso da matemática, seguirá representações e símbolos próprios.

Em relação às representações pictóricas, Cândido (2007) diz que são muito limitadas nas atividades escolares, restringindo-se à compreensão de determinados conceitos e operações, como é o caso dos esquemas que representam as frações. Para ela, a escola deveria

Ampliar a utilização desse recurso de comunicação, relacionando o matemático e o pictórico através do desenho como uma forma de comunicação. O desenho é pensamento visual e pode adaptar-se a qualquer natureza do conhecimento, seja ele científico, artístico, poético ou funcional. Desse modo, assumiremos que o desenho serve tanto para a arte quanto para a ciência. (CÂNDIDO, 2007, p. 18)

Além do mais, as representações pictóricas sempre foram a primeira escrita para se comunicar, referindo-se tanto a crianças quanto às civilizações antigas, anteriores à escrita formal. Os desenhos mais primários, de acordo com a autora, vão sendo ampliados em paralelo ao desenvolvimento matemático, culminando em representações mais elaboradas como os gráficos e as tabelas.

Para o objetivo desta pesquisa, analisamos, com maior relevância, a oralidade, entre os recursos de comunicação apresentados por Cândido (2007), por estar intrinsecamente relacionada aos princípios e fundamentos da Contação de Histórias. Sobre as manifestações orais na aprendizagem da matemática, Cândido (2007, p. 17) escreve

Nessa perspectiva de aprendizagem, promover a comunicação em sala de aula é dar aos alunos uma possibilidade de organizar, explorar e esclarecer seus pensamentos. O nível ou grau de compreensão de um conceito ou ideia está intimamente relacionado à comunicação eficiente desse conceito ou ideia. A compreensão é acentuada pela comunicação, do mesmo modo que a comunicação é acentuada pela compreensão. Portanto, quanto mais as crianças têm oportunidade de refletir sobre um determinado assunto – falando, escrevendo ou representando – mais elas o compreendem [...] enquanto o aluno adquire os procedimentos de comunicação e os conhecimentos matemáticos, é natural que desenvolva a linguagem matemática.

Dentre os recursos de comunicação, Cândido (2007) ressalta que, na escola, a oralidade é o mais acessível e coerente, por ser natural e, portanto, passível de retomadas e correções quando a (o) aluna (o) percebe qualquer inadequação na linguagem expressada. Muitas vezes, ela (e) não consegue expressar-se por meio da linguagem escrita matemática ou até mesmo da pictórica, mas é capaz de se expressar oralmente, interagir com a linguagem de seu próprio grupo de colegas, por fazer parte de sua vivência anterior. Ela afirma que “a comunicação oral favorece a percepção das diferenças, a convivência dos alunos entre si e o exercício de escutar um ao outro em uma aprendizagem coletiva, possibilitando as crianças terem mais confiança em si mesmas, sentirem-se acolhidas” (CÂNDIDO, 2007, p.17).

A autora também questiona o silêncio, ainda predominante nas aulas de matemática, o que para ela, nem sempre representa aprendizagem, mas falta de comunicação. Portanto, a Contação de Histórias desperta na (no) aluna (a) o discernimento para o momento certo de falar, o que falar, quando falar e em que linguagem, como também ensina a ouvir o silêncio, quando este se fizer necessário.

Para a aprendizagem, seja ela matemática ou não, é necessário que se tenha em sala de aula (ou outro espaço escolar) um ambiente realmente de aprendizagem. Relaciona-se esse ambiente ao espaço para Contação de Histórias, ambos não se distinguem, pois quando se conta histórias, também se aprende matemática (CÂNDIDO, 2007). Sendo assim, de acordo com a autora, um ambiente de aprendizagem deve ser aquele que permita as mais variadas formas de comunicação, passando pela oralidade, o desenho e a escrita, e, ainda, sirva para o planejamento das atividades docentes.

Desse modo, esse espaço deve proporcionar às (os) discentes que se expressem com uma linguagem subsidiada por vocabulário adequado à situação de fala e exponham os conhecimentos prévios e dúvidas, de forma a serem compreendidos pelas (os) docentes. Cândido (2007, p. 27) diz que “O ambiente de sala de aula possibilita o desenvolvimento dos próprios recursos de comunicação. Assim, no trabalho em grupo e em roda há maior solicitação do aperfeiçoamento da oralidade [...]”. Para a autora, alunas (os) que se expressam diariamente de forma oral, aumentam a capacidade argumentativa em suas interações, dentro e fora da escola.

Smole (2007) também mostra a necessidade de a (o) aluna (o), primeiramente, expressar suas reflexões, percepções e descobertas matemáticas, de forma oral e de modo próprio, com a sua linguagem, e, posteriormente, passar para outras formas de registro. Com a exploração oral e ao ouvir outros pontos de vista, passa a observar e questionar o seu modo de resolução das propostas matemáticas, elas (eles) adquirem uma maior consciência dos passos

que seguiram para chegar a uma determinada resposta, seja a resposta esperada ou não pela professora ou pelo professor. A (o) aluna (o) é capaz de compreender o conceito porque foi também capaz de verbalizá-lo. A respeito da verbalização na aprendizagem da matemática, Smole (2007, p. 32) defende a importância da leitura em voz alta.

A experiência de compartilhar oralmente o que escreveram dá a eles (alunos) uma oportunidade de serem novamente expostos ao que escreveram e perceberem se quem ouve o texto compreende a mensagem e interpreta segundo a intenção original de quem escreveu. A leitura oral do texto também serve como possibilidade de perceber mudanças necessárias, como explicitar melhor uma ideia ou eliminar palavras repetidas.

No entrelaçamento entre Contação de Histórias e aprendizagem matemática, não basta, portanto, que a (o) professora (or) conte histórias. Conforme Zabala (1998), as especificidades da área da matemática precisam ser trabalhadas sem se perderem em meio a outras disciplinas. E, de acordo com Smole (2007), as histórias e/ou textos para serem abordados precisam conter informações matemáticas a partir de uma linguagem e vocabulário específicos da disciplina e ainda estar condizente com os objetos de conhecimentos que estão sendo explorados em sala de aula em um dado período. Caso contrário, os conceitos podem se perder sem internalização pelas (os) discentes.

Para a formação da (o) contadora (or) de histórias, consideramos princípios e fundamentos, entre eles, a capacidade de, a partir da Contação de Histórias, criar imagens mentais em quem ouve e suscitar emoções. Dentre os vários gêneros textuais trabalhados em sala de aula, cada um com a sua finalidade específica, o gênero poema é essencialmente ligado aos sentimentos e emoções, por isso, de acordo com Smole (2007) é um gênero pouco abordado nas aulas de matemática, pois a disciplina, na maioria das vezes, é considerada, por parte de quem a ministra, como racional e exata, portanto, desvinculada das emoções. Na Contação de Histórias, os poemas, por serem, em sua maioria, carregados de ritmo, musicalidade, rimas e paralelismos, trazem subjetividade, formam imagens mentais em quem lê ou ouve, e, principalmente, desperta emoções. De acordo com Smole (2007, p. 59, 60 e 81)

O poema, de uso comum nas aulas de língua portuguesa, pode auxiliar na aprendizagem da matemática. Quando a poesia é combinada com o ensino da matemática, emoção e sensibilidade são trazidos para a aula. A poesia entusiasma, surpreende, faz criar, compreender. Ela apela para o senso de humor dos alunos e seu encanto com a linguagem. Ao mesmo tempo, auxilia os alunos a encontrarem o significado pessoal para assuntos e temas variados [...] familiarizar os alunos com a poesia a fim de que tenham prazer em ouvir e ler poemas, motiva-os para um trabalho no qual a matemática possa ser incluída.

Smole (2007) esclarece que algumas (uns) professoras (es) atribuem a dificuldade que as (os) alunas (os) têm em matemática à pouca leitura das aulas de língua portuguesa. Para a autora, essa afirmação nem sempre é verdadeira e está mais ligada à forma com que as estratégias de leitura são trabalhadas, porque quando lemos, cada gênero textual requer um tipo de leitura diferente. Portanto, ler em matemática, é ler de uma forma diferenciada, com atenção ao vocabulário e à linguagem específica da área. Inserir textos da área da matemática, é uma forma de promover também o letramento matemático, em uma sociedade em que, praticamente, todas as informações são disponibilizadas na forma escrita. Solé⁷ (2014, p.22) diferencia os objetivos da leitura.

O fato de saber por que fazemos alguma coisa – por exemplo por que está lendo esse livro? – saber o que se pretende que façamos ou que pretendemos com uma atuação é o que nos permite atribuir-lhe sentido, e é uma condição necessária para abordar essa atuação com maior segurança, com garantia de êxito. No âmbito da leitura, este aspecto adquire um interesse inusitado, pois podemos ler com muitos objetivos diferentes, e é bom saber disso. Por essa razão, no âmbito do ensino, é bom que meninos e meninas aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar seus objetivos diversos. Dessa forma, além de aprenderem a ativar um grande número de estratégias, aprendem que a leitura pode ser útil para muitas coisas.

Para os objetivos deste estudo, tanto a formação de leitores, como o desenvolvimento das estratégias de leitura está vinculado à prática da Contação de Histórias desenvolvida pelas (os) docentes com as (os) alunas (os). Contar histórias com linguagem matemática possibilita às (aos) estudantes compreenderem que ouvi-las amplia a capacidade humana de compreensão e interpretação do mundo. O texto não se faz sozinho, ele se constrói a partir do que está escrito nele, nas intenções da autora ou do autor e ainda da interpretação feita por sua (seu) leitora (or). Como a compreensão de uma história está ligada às vivências anteriores das (os) leitoras (es), quanto mais contato elas(es) tiverem com diferentes experiências, múltiplas concepções culturais e visões de mundo, mais terão a capacidade de relacionar informações, e a partir delas, compreender o porquê da história, para quê está ouvindo aquela história e quais as intenções da (o) autora (or) por trás das palavras escritas. Em relação às concepções de leitura, Smole (2007, p. 70) diz que

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização que o leitor faz, no ato de ler, do conhecimento que ele adquiriu ao longo de

⁷ De acordo com Solé (2014), a leitura tem diferentes objetivos: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta; ler para verificar o que se compreendeu.

sua vida: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo. Para chegar à compreensão do que leu e, conseqüentemente, para aprender algo novo a partir da leitura realizada, é preciso que conhecimentos anteriores sejam ativados durante a leitura e que o leitor indague, questione, busque e procure identificar os aspectos relevantes de um texto, encontrando pistas e percebendo os caminhos que o texto sugere. Compreender um texto é uma tarefa difícil, que envolve interpretação, decodificação, análise, síntese, seleção, antecipação e autocorreção. Quanto maior a compreensão do texto, mais o leitor poderá aprender a partir do que lê.

A leitura de histórias que envolva a linguagem matemática, bem como a contação dessas histórias, requer da contadora e do contador um modo diferenciado para a sua preparação e apresentação. Isso se dá porque na linguagem matemática, de acordo com Smole (2007, p. 71), “há uma especificidade, uma característica própria da escrita matemática que faz dela uma combinação de sinais, letras e palavras que se organizam segundo certas regras para expressar ideias”. Dessa forma, exige uma preparação específica, por parte de quem conta a história, pois não se limita aos aspectos literários da obra, mesmo que esses sejam os mais relevantes, conforme alertam as autoras, mas também aos aspectos matemáticos.

Quando se refere à linguagem matemática, há um aspecto, em particular, que se considera nessa pesquisa: a utilização de símbolos para se comunicar e expressar um determinado conceito ou ideia. Este aspecto será abordado no próximo tópico.

3.2 Simbologia dos contos de fadas e aprendizagem matemática

Antes de abordarmos aspectos psicanalíticos, bem como autores relacionados a essa área, é necessário esclarecer que a psicanálise não tem a pretensão de levar a criança a desenvolver conhecimento, seja este matemático ou relacionado à outra disciplina. Seu objetivo é construir a subjetividade e orientar as pessoas para lidarem com suas emoções e sentimentos, e ainda, entender como o inconsciente pode influenciar as nossas ações diárias. Com esses aspectos emocionais equilibrados, é possível lidar com os problemas cotidianos, entre eles, a dificuldade em aprender matemática.

Relacionamos a simbologia presente na linguagem matemática com a simbologia presente na linguagem dos contos maravilhosos apresentada por Bettelheim (2002). Este autor também relaciona os aspectos afetivos que os contos maravilhosos podem proporcionar no desenvolvimento da criança e culminar com a maturação dos processos cognitivos. Sobre a relação do cognitivo com os aspectos socioafetivos, Smole (2007, p. 71) afirma que

Durante as aulas em que são discutidos conceitos e procedimentos matemáticos é que temos as melhores condições para que se desenvolva a leitura em matemática. No entanto, formar um leitor não é uma tarefa simples e envolve uma série de processos cognitivos, afetivos e sociais, que permitirão uma aprendizagem mais ou menos significativa, dependendo do quanto o professor valoriza a leitura nas aulas de matemática. Do mesmo modo que ocorre nas aulas de língua materna, é muito difícil que alguém não valorize a leitura, que não sinta prazer em ler e consiga transmiti-lo aos demais.

Assim, sendo a matemática uma forma de linguagem em que se utiliza, em grande parte, de símbolos, é natural se utilizar também da presença do simbolismo presente nas narrativas diversas, principalmente nos contos maravilhosos, para desenvolver a aprendizagem. Se a (o) aluna (o) parte do concreto para o abstrato na apreensão dos conhecimentos matemáticos, ela (ele) também se utilizará do simbolismo literário, pois a partir dos símbolos presentes nas histórias, sob a mediação da (o) professora (or) contadora (or) de histórias, a (o) estudante tem contato, simbolicamente, com o emocional negativo e o positivo, alinhando, inconscientemente, as suas emoções, de forma a desenvolver conhecimento matemático.

Portanto, estabelece-se essa relação: contação de histórias, contos maravilhosos, aprendizagem matemática e afetividade, no viés de que a Contação de Histórias feita pela (o) docente, é capaz de promover um aspecto afetivo que desencadeará na aprendizagem da matemática de forma mais prazerosa. Se, de acordo com Bettelheim (2002), os contos maravilhosos são capazes de transmitir sentidos à mente humana consciente, pré-consciente e também inconsciente, mesmo que de forma simbólica, e ainda lida com problemas universais humanos, principalmente aqueles que mais afligem as crianças, como a morte, eles também são capazes de prepará-las para enfrentar o mito de que a matemática é difícil, porque estarão preparadas emocionalmente. Conforme Bettelheim (2002, p. 6-7)

As estórias modernas escritas para crianças pequenas evitam estes problemas existenciais, embora eles sejam questões cruciais para todos nós. A criança necessita muito particularmente que lhe sejam dadas sugestões em forma simbólica sobre a forma como ela pode lidar com estas questões e crescer a salvo para a maturidade. As estórias "fora de perigo" não mencionam nem a morte nem o envelhecimento, os limites de nossa existência, nem o desejo pela vida eterna. O conto de fadas, em contraste, confronta a criança honestamente com os predicamentos humanos básicos.

Os contos maravilhosos apresentam características específicas que os definem, entre elas estão: o dano ou prejuízo, o desejo de possuir algo, a partida do herói, o elemento mágico, a provação, o adversário, o retorno, a perseguição (PROPP, 2007). Esses elementos fazem parte de numerosos enredos de contos maravilhosos, por isso, o autor afirma que é possível conhecer as características desse tipo de narrativa já na leitura de suas primeiras linhas. Com a (o) aluna

(o) não é diferente, ela (e) se torna íntima (o) da linguagem apresentada nesses contos porque é uma linguagem pré-determinada pela morfologia do texto. Essa afinidade com os contos maravilhosos aproxima a (o) estudante para ouvir a Contação de Histórias porque ela (ele) se identifica com as histórias e os personagens, forma imagens mentais e com isso, permite-lhe enfrentar os dilemas, também presentes nessas narrativas.

Bettelheim (2002) afirma que a criança em crescimento passa por determinados problemas psicológicos em maior ou menor escala, desde o narcisismo até a rejeição total ou parcial a seus genitores. Para crescer, ela irá passar por isso. A escola e os processos educativos formais fazem parte desse crescimento e é um local onde muitas relações pessoais são estabelecidas. Essas relações, seja com as (os) próprias (os) colegas ou com a (o) docente, muitas vezes podem estar carregadas de dilemas, inveja, rivalidade, baixa autoestima, que interferem na aprendizagem das (os) discentes. A Contação de Histórias, por sua vez, com abordagem nos contos maravilhosos pode oferecer novos caminhos para que a (o) aluna (o) possa lidar com essas situações e alinhar seu emocional. Bettelheim (2002, p. 9) esclarece sobre a necessidade de a criança enfrentar os seus problemas para poder superá-los.

A cultura dominante deseja fingir, particularmente no que se refere às crianças, que o lado escuro do homem não existe, e professa a crença num aprimoramento otimista. A própria psicanálise é encarada como tendo o propósito de tornar a vida fácil. Mas não é o que seu fundador pretendeu. A psicanálise foi criada para capacitar o homem a aceitar a natureza problemática da vida sem ser derrotado por ela, ou levado ao escapismo. A prescrição de Freud é de que só lutando corajosamente contra o que parecem probabilidades sobrepujantes, o homem pode ter sucesso em extrair um sentido da sua existência. (BETTELHEIM, 2002, p. 9)

As características dos personagens nos contos maravilhosos precisam ser bem preparadas e ensaiadas para o momento da Contação de Histórias, pois são com essas características que a (o) aluna (o) se identifica para definir com qual personagem ela (e) quer se parecer. Conforme Bettelheim (2002), a criança, nem sempre busca essa identificação pela característica de o personagem ser bom ou mau. Ela, na verdade, se identifica com aquela ou aquele que lhe traz uma impressão positiva de como enfrentar os obstáculos que a vida impõe. Por isso, a figura da heroína e do herói é tão amada pelas crianças, elas não querem ser heroínas ou heróis pela bondade delas (es), mas porque têm um apelo positivo no enfrentamento do adversário, das provações e perseguições presentes na trama.

O autor afirma ainda, que mesmo tendo que usar meios ilícitos, como a trapaça, para enfrentar o adversário, essa ação do herói não incidirá na criança de forma negativa, em seu pensamento infantil, o que importa não é a moral ou a falta dela, mas a percepção de que as

peessoas podem ter êxito ao enfrentar os seus problemas e obstáculos. Bettelheim (2002, p.10) escreve que “Enfrentar a vida com uma crença na possibilidade de dominar as dificuldades ou com a expectativa de derrota constitui também um problema existencial muito importante.” Se a (o) aluna (o) inicia uma aula com essa expectativa de derrota e de não domínio das dificuldades, a chance de não conseguir desenvolver empatia pela (o) professora (or) da disciplina e conseqüentemente não alcançar a aprendizagem é maior, porque as relações afetivas são essenciais nesse desenvolvimento. O autor esclarece, ainda, que não há uma temática ou livro específico para uma determinada idade, isso porque

[...] os motivos principais de uma estória é demonstrar que os contos de fadas têm grande significado psicológico para crianças de todas as idades, tanto meninas quanto meninos, independentemente da idade e sexo do herói da estória. Obtém-se um significado pessoal rico das estórias de fadas porque elas facilitam mudanças na identificação, já que a criança lida com diferentes problemas, um de cada vez. (BETTELHEIM 2002, p.18)

Dentre as contribuições de Bettelheim (2002) para a compreensão do pensamento infantil e a importância dos contos maravilhosos para a formação inconsciente desse pensamento, destacamos a afetividade que é despertada entre contadora (or) de histórias e a (o) aluna (o) que ouve. Sobre os aspectos emocionais na formação da (do) estudante em ambiente escolar, Bettelheim (2002, p. 62) afirma

Quando os contos de fadas estão sendo lidos para crianças em salas de aula ou em bibliotecas durante a hora da estória, as crianças parecem fascinadas. Mas com frequência elas não recebem nenhuma oportunidade de meditar sobre os contos ou reagir de outra forma; ou eles são amontoados imediatamente com outra atividade, ou outra estória de um tipo diferente lhes é contada, o que dilui ou destrói a impressão que a estória de fadas criou. Falando com crianças depois de uma experiência dessas, vê-se que a estória poderia não lhes ter sido contada, apesar do bem que possa lhes ter feito. Mas quando o contador dá tempo às crianças de refletir sobre as estórias, para que mergulhem na atmosfera que a audição cria, e quando são encorajadas a falar sobre o assunto, então a conversação posterior revela que a estória tem muito a oferecer emocional e intelectualmente, pelo menos para algumas crianças.

O autor escreve que a criança necessita, de forma individual, que lhe sejam fornecidas orientações, porém de forma simbólica, sobre como lidar com seus problemas existenciais, de forma que ela possa chegar à idade adulta pronta para suportar e resolver problemas que são inerentes a todos nós. Para ele, os contos maravilhosos são honestos com as crianças, diferentemente de outros gêneros textuais, porque tratam das pressões internas que a criança sofre, e esta, por sua vez, inconscientemente, é capaz de lidar com frustrações e negações que

lhes são impostas ao longo da vida. Ainda ressalta a importância de se contar uma história, ao invés de lê-la para o desenvolvimento das relações interpessoais.

Para atingir integralmente suas propensões consoladoras, seus significados simbólicos e, acima de tudo seus significados interpessoais, o conto de fadas deveria ser contado em vez de lido. Se ele é lido, deve ser lido com um envolvimento emocional na história e na criança, com empatia pelo que a história pode significar para ela. Contar é preferível a ler porque permite uma maior flexibilidade. (BETTELHEIM, 2002, p. 27)

Muitos adultos ignoram a forma com que as crianças aprendem e buscam significado no mundo que as cercam, por isso negam a elas a fantasia dos contos maravilhosos e consideram que estes trazem mais erros que acertos para as respostas das indagações infantis. Exatamente, por isso, de acordo com Bettelheim (2002), que as crianças não conseguem compreender as explicações muito realistas, porque o abstracionismo, que pode não fazer sentido a um adulto, é o que falta para a compreensão delas. Nem sempre uma resposta científica, óbvia a uma pessoa adulta, o é também para uma criança. Para o autor, ela pode até dizer a resposta correta porque assim ouviu de um adulto, mas não significará nada porque não lhe imprime sentido e não está associada a seus processos emocionais. Assim, conforme Bettelheim (2002, p. 50)

Dizer a uma criança que a Terra flutua no espaço, atraída pela gravidade, a circular em volta do Sol, mas que a Terra não cai no Sol como a criança cai na Terra, parece confuso para ela. A criança sabe, por sua experiência, que tudo tem que repousar sobre alguma coisa, ou ser seguro por algo. Só uma explanação baseada neste conhecimento pode fazê-la sentir que compreende melhor a respeito da Terra no espaço. Mais importante ainda, para se sentir segura na Terra, a criança necessita acreditar que este mundo é sustentado firmemente. Por conseguinte, ela encontra uma melhor explanação num mito que lhe diz que a Terra repousa numa tartaruga, ou é sustentada por um gigante.

Para o autor, muitas explicações que damos às crianças, ao invés de torná-las mais seguras quanto a estes conceitos, ao contrário disso, apenas levam-nas a repetir mecanicamente o que a pessoa adulta afirmou ser verdade, e o resultado disso é que elas passam a desconfiar de que não são capazes de aprender por sua própria experiência, sentem-se frustradas intelectualmente, porque na visão infantil, somente as respostas adultas estarão corretas. O aprender está relacionado ao que é abstrato e, muitas vezes, pode parecer não fazer nenhum sentido para a aprendizagem em uma dada situação, mas em outros momentos e contextos, aquilo que foi puro abstracionismo passa a fazer sentido para a aprendizagem real.

Relacionam-se as afirmações deste autor com a aprendizagem da matemática, visto ele defender que nesses contos o mais importante não é o fundo moral, mas a capacidade que eles

têm de levar a criança a perceber que é possível enfrentar as dificuldades da vida para se alcançar o sucesso, mesmo que exista a possibilidade de fracasso. Além disso, a trama presente nesses contos é capaz de levá-la ao enfrentamento da ansiedade por não conseguir resolver certos conflitos. Assim, pode-se relacionar a pressão, ansiedade, medos e a incapacidade de resolver conflitos sofridos pelas crianças, à dificuldade, que grande parte delas tem na aprendizagem da matemática. Para Bettelheim (2002, p. 33) os contos maravilhosos oferecem soluções no nível de compreensão infantil, sem se preocupar com a aprendizagem especificamente.

A mensagem de que uma pessoa *não* deve desistir, apesar de insucessos iniciais, é tão importante para as crianças que está contida em muitas fábulas e contos de fadas. A mensagem é efetiva quando apresentada não como uma moral ou solicitação, mas de modo casual que indica que na vida é assim.[...] estas são boas razões para aguçar a mente de uma pessoa e fazer com que prossiga seus esforços, qualquer que seja a tarefa. (BETTELHEIM, 2002, p. 33)

Desse modo, a forma como é desenvolvida a aprendizagem das quatro operações básicas da matemática na escola, pode ser um desencadeador de ansiedade e medo à (ao) estudante. No entanto, quando essa aprendizagem parte de algo que transmita sentido e identificação à (ao) estudante, como é o caso da literatura e da Contação de Histórias, a pressão psicológica sobre elas (es) é menor. Abordamos este assunto no próximo tópico.

3.3 As quatro operações matemáticas na Contação de Histórias

As unidades temáticas que formam os currículos de matemática do 5º ano são: grandezas e medidas, números e operações, álgebra, probabilidade e estatística. Neste tópico, abordamos a aprendizagem dos números e operações a partir da Contação de Histórias, pois conforme Smole e Diniz (2016), as (os) estudantes aprendem aquilo que faz sentido para elas (es).

Há muito se discute o uso dos materiais didáticos nas aulas de matemática, bem como a capacidade de eles proporcionarem aprendizagem ou se tornarem apenas distração lúdica para as (os) estudantes. De acordo com Smole e Diniz (2016), por mais coloridos e interessantes que possam ser alguns materiais didáticos utilizados nas aulas de matemática, se não houver um objetivo definido por parte da (o) docente, eles apenas servirão para o uso que a (o) aluna (o) quiser fazer, muitas vezes, sem nenhuma proposição matemática. Para as autoras, o uso de materiais manipulativos nas aulas de matemática tem a capacidade de trazer para o concreto

algo que é tão abstrato como as ideias matemáticas. Sobre o uso desses materiais e a relação com a aprendizagem, Smole e Diniz (2016, p. 12) dizem

De fato, qualquer recurso didático deve servir para que os alunos aprofundem e ampliem os significados que constroem mediante sua participação nas atividades de aprendizagem. Mas são os processos de pensamento do aluno que permitem a mediação entre os processos didáticos e os resultados da aprendizagem.

Para as autoras, a simulação, na aprendizagem matemática corresponde ao ato intelectual que precede a exposição racional, isto é, antes de a (o) estudante ter a consciência de que aprendeu algo, ela (e) se utiliza da imaginação, tentativas, erros e acertos, fundamentais para a aprendizagem matemática, para posteriormente, racionalizar o que aprendeu. Dessa forma, a imaginação também faz parte do processo de aprender e está entrelaçada à literatura, à Contação de Histórias, à formulação de situações problema e à exposição oral e escrita do que ainda está em processo de aprendizagem e do que já se consolidou efetivamente. Portanto, os diversos gêneros textuais também são recursos didáticos para se aprender matemática.

As (os) estudantes devem ser encorajados a se expressarem oralmente, debater as suas tentativas de resolução matemática, confrontarem opiniões diversas e por fim escreverem as suas reflexões a partir da organização racional do pensamento. Essas habilidades, conforme Smole e Diniz (2016), não são específicas da matemática, estão mais relacionadas às aulas de Língua Portuguesa, com a exploração de textos diversos. Assim, a Contação de Histórias é um meio de se proporcionar às (aos) discentes a construção de uma memória de aprendizagem, e desenvolver habilidades de leitura, escrita e oralidade em conceitos matemáticos.

Da mesma forma, Menezes (2011) afirma que não se pode compreender como, principalmente nos primeiros anos da educação básica, matemática e língua portuguesa podem ser ensinadas de forma disciplinar, separadas, se, geralmente, nessa etapa, se tem uma (um) professora (or) única (o). Esse seria apenas um argumento para a não compartimentalização, ao qual o autor acrescenta que o conceito de aprendizagem está relacionado com a capacidade que a (o) estudante tem de estabelecer conexões entre o conhecimento que tem e as diferentes disciplinas estudadas, bem como relacioná-las a partir de suas semelhanças e/ou diferenças. A matemática fornece à língua, e em particular à literatura, estruturação de pensamento, organização lógica e articulação do discurso. Já a língua fornece à matemática capacidades comunicativas, como a leitura e interpretação de texto (escrito e oral) e também capacidades de expressão (escrita e oral, em particular a discussão) (MENEZES, 2011, p. 67).

Para este autor, a inclusão da literatura com alusão matemática em sala de aula tem levado ao desenvolvimento de materiais didáticos específicos para complementar a linguagem matemática da história. Os contos tradicionais, em grande parte são portadores de símbolos e aspectos matemáticos que devem ser explorados de acordo com os objetos de conhecimento em estudo. Ele cita Capuchinho Vermelho, A Branca de Neve e os Sete Anões, Os três porquinhos e João e o pé de feijão. Tais contos abordam não só o eixo dos números e operações como também os outros, o que dependerá da adaptação das atividades e objetivos propostos. O uso da literatura (leia-se *Contaço de Histórias*) como recurso didático para a aprendizagem matemática está relacionado aos níveis de capacidade de comunicação e raciocínios matemáticos, porém, esse recurso pressupõe a existência de literatura com condições para ser utilizada.

Menezes (2011) ainda reforça o lado afetivo que a ligação entre a matemática e a literatura pode desencadear, isso se deve ao fato de as histórias proporcionarem um conhecimento matemático que advém do lúdico e do prazer. Para ele, o texto literário possui especificidades que o diferem do chamado “texto escolar” e com isso cria condições para que a (o) estudante interaja e discuta o que ouve ou lê. Para a utilização dessa prática, além de o texto oferecer condições matemáticas para ser utilizado, também é necessário que se elaborem outros recursos de aprendizagem que possibilitem a integração entre as disciplinas.

A disponibilidade de recursos, uma condição necessária para a implementação deste tipo de metodologia, começa, pouco a pouco, a ser assegurada. Existem já diversos recursos a que os professores podem lançar mão para ensinar utilizando literatura alusiva a temas matemáticos. Para além destes recursos que estão editados, parece ser igualmente interessante desafiar os alunos a pensarem sobre os temas matemáticos numa perspectiva ficcional, elaborando, eles próprios, pequenas histórias. (MENEZES, 2011, p.71)

Ao se considerar as obras literárias com linguagem matemática como material didático, não se quer dizer, obviamente, que as (os) discentes irão manipular o livro/texto como se faz, por exemplo, com o ábaco e as planificações dos sólidos geométricos, mas sim, que os elementos presentes na linguagem literária e também matemática podem se tornar materiais concretos de aprendizagem e converter o abstracionismo para conceitos mais facilmente compreensíveis. Na fábula *A Menina do Leite*, atribuída a Monteiro Lobato, para citar apenas um exemplo, muitos elementos presentes na narrativa, com linguagem matemática, podem ser convertidos em material manipulativo para melhor compreensão das (os) discentes.

Nesta fábula, o conceito de dúzia, dobro, triplo, centenas, sistema monetário, pode ser trabalhado com a manipulação de palitos, tampinhas, “dinheirinho”, material dourado e o

próprio corpo (dedos) podem ser usados para formar os conceitos matemáticos. É a compreensão desses conceitos básicos do nosso sistema de numeração decimal que proporcionará a aprendizagem das quatro operações matemáticas. De acordo com Smole e Diniz (2016, p. 23)

O sistema de numeração decimal (SND) é apontado nas diretrizes oficiais para o ensino brasileiro como um relevante aspecto para a compreensão das quatro operações básicas, e o entendimento das regras que regem esse sistema, necessariamente, deve ser desenvolvido ao longo do Ensino Fundamental. Por sua vez, a aprendizagem das operações permite que os alunos avancem na sua compreensão sobre o SND, uma vez que cada uma das técnicas operatórias recorre a alguma propriedade de composição ou decomposição dos números nas ordens do sistema de numeração.

Da mesma forma que Smole e Diniz (2016), Bezerra (2008) afirma que compreender como se dá a resolução das quatro operações básicas está intrinsecamente relacionado à compreensão do nosso sistema decimal de base dez. De acordo com Bezerra (2008), as (os) estudantes, em sua maioria, não compreendem expressões como o “vai um” relativo aos agrupamentos de dezenas e centenas, assim como não compreendem o “pegar emprestado”. Para a autora, são expressões mecânicas que em nada contribuem para a aprendizagem da disciplina. Além dessa não compreensão dos agrupamentos em base dez, esta autora afirma que as (os) estudantes não conseguem interpretar o enunciado da situação problema e também não sabem qual operação deve ser utilizada.

No que diz respeito à lógica dos algoritmos das operações, propõe-se o uso de materiais manipulativos que possam ser confeccionados a partir da linguagem matemática presente nos contos apresentados. Smole e Diniz (2016) afirmam que durante o uso desses materiais desenvolve-se uma intensa comunicação, seja entre discentes e discentes ou entre docentes e discentes. Essa rede comunicativa se torna significativa porque a aprendizagem, a partir da manipulação, não ocorre em uma única vez. O tempo todo, na interação e na formação do conhecimento, são colocados em xeque os conhecimentos que já se tem e que se considera como corretos. No dinamismo e na reflexão das atividades, com uso desses materiais, constroem e se modificam conceitos o tempo todo para se chegar ao mais próximo da resposta esperada. Se na aprendizagem matemática esse aspecto de interação pela linguagem é substancial, a Contação de Histórias é responsável por proporcionar o desenvolvimento e ampliação dessa linguagem e vocabulário.

Conforme Bezerra (2008, p.65)

Alguns grupos apresentam dificuldade de se expressar oralmente, pois sentem vergonha de falar em público. Através dessa atividade (manipulação conjunta de material dourado) os alunos afirmam que cubinhos, barras e dezenas representam respectivamente unidades, dezenas e centenas e mostram, pela oralidade, como fazer os agrupamentos e as trocas sem dificuldade.

Esta autora orienta o uso de gêneros textuais que tragam significado às (aos) estudantes, com linguagem matemática para a exploração de área, população, superfície e outros contextos. A utilização de textos variados, não apenas os propostos exclusivamente nas aulas de matemática, faz com que elas (es) percebam que a escrita numérica pode variar de um gênero para outro, como é o caso da escrita resumida dos numerais decimais em revistas e jornais.

Associa-se a Contação de Histórias com o uso do concreto para a aprendizagem das quatro operações básicas, pois como recursos para a aprendizagem, os materiais didáticos manipulativos não são um fim em si mesmos. Eles apoiam a atividade e têm como objetivo levar a (o) discente a construir uma ideia ou um procedimento pela reflexão (SMOLE; DINIZ, 2016). Para as autoras, a forma com que as atividades, com o uso desses materiais, são apresentadas às (os) estudantes é que realmente incidirão ou não na aprendizagem. Além disso, usar o concreto não está relacionado apenas à matemática, outras disciplinas também podem fazer uso desse recurso para proporcionar ideias mais concretas a algo que é muito abstrato para as (os) estudantes, como é o caso do estudo dos mapas e escalas, que são representações do real. Conceitos que também podem ser aprendidos a partir da linguagem presente em determinados contos utilizados na Contação de Histórias.

Conforme Smole e Diniz (2016), existem duas perspectivas metodológicas para o uso dos materiais manipulativos na aprendizagem da matemática: os recursos de comunicação e as situações problema. Estas autoras definem como recursos de comunicação, a oralidade, a escrita e o desenho, os quais devem ser utilizados, juntos ou de forma independente, na aprendizagem da matemática. Em relação às situações problema, elas esclarecem que

É pela problematização ou por meio de boas perguntas que o aluno compreende relações, estabelece sentidos e conhecimentos, a partir da ação com algum material que represente de forma concreta uma noção, um conceito, uma propriedade ou um procedimento matemático[...] a problematização é sempre orientada pelos objetivos que se quer alcançar com a atividade. (SMOLE; DINIZ, 2016, p. 15)

Sobre os recursos de comunicação, Smole e Diniz (2016) afirmam que, esses não podem se limitar às aulas de Língua Portuguesa e arte, como se falar, escrever e desenhar fossem atividades específicas dessas disciplinas. De acordo com as autoras, quanto mais se

desenvolvem esses recursos, mais desenvolvimento, em diversas áreas, a (o) estudante terá. Expressar-se oralmente em matemática, possibilita também a expressão da escrita matemática, porque a (o) discente precisa de refletir para formar esquemas mentais mais elaborados para a sua aprendizagem. Nesse processo reflexivo de organização, ela (e) busca por maneiras diferentes de aprender, e, muitas vezes, compreende que o modo que outra (o) colega aprende é mais significativo que o seu. Na interação oral, pelos procedimentos de comunicação, vai descobrindo formas diferenciadas de aprendizagem e linguagem matemática, isso acontece porque a metacognição é bem desenvolvida.

Dessa forma, a literatura, com uma abordagem matemática, é um recurso comunicativo, a partir da (o) professora (or) contadora (or) de histórias, na formação de leitoras (es). É pela mediação dos procedimentos da leitura e pré-leitura, como a inferência e o levantamento de hipóteses, que poderão ser desenvolvidas habilidades orais e levar a (o) estudante a argumentar, se posicionar e discutir aprendizagens diversas. Essas ações, advindas dos recursos de comunicação, formam a (o) leitor (a), alfabetiza e insere- a (o) no mundo letrado, compreendendo também o letramento matemático.

Compreender as quatro operações matemáticas não significa apenas saber fazer contas (SMOLE; DINIZ, 2016). Essa compreensão se dá a partir de processos pessoais para desenvolver procedimentos de cálculo, se esses procedimentos são formados pela (o) própria (o) estudante e não apenas lhe é repassado como conceito pronto, a sua capacidade de compreensão do valor relativo da escrita numérica é fortalecido. Daí a necessidade de compreender os processos de composição e decomposição dos algoritmos, bem como o valor posicional que cada algarismo ocupa. Desse modo, as estratégias pessoais para a resolução das operações se tornam significativas para a (o) aprendiz. Para o desenvolvimento dessas estratégias, o uso de materiais palpáveis é essencial, mas não deve acompanhar a (o) estudante para sempre. Conforme Smole e Diniz (2016, p. 20)

Como aliados do ensino, os materiais manipulativos devem ser abandonados pelo aluno na medida em que ele aprende. Embora sejam possibilidades mais concretas e estruturadas de representação de conceitos ou procedimentos, os materiais não podem ser confundidos com os conceitos e as técnicas; estes são aquisições do aluno, pertencem ao seu domínio de conhecimento, a sua cognição. Daí a importância de que as ideias ganhem sentido para o aluno. Além do manuseio com o material, a problematização e a sistematização pela oralidade ou pela escrita são essenciais para que isso aconteça.

As quatro operações básicas da matemática são assim nomeadas por servirem de base para todas as outras operações, por isso a sua aprendizagem é tão necessária para a organização do pensamento lógico matemático, de forma que a (o) estudante possa partir do mais simples

para o mais complexo, criando as suas próprias estratégias de resolução de situações problema. O que observamos é que as crianças em geral, em suas brincadeiras, realizam cálculos matemáticos de forma espontânea, dividem brinquedos em quantidades iguais ou não, realizam pequenos trocos na compra de guloseimas que lhes interessam e têm noção de fração relacionada à divisão de algo inteiro. No entanto, quando se deparam com os cálculos propostos na escola, não conseguem associar a sua vivência à resolução matemática e percebem-na como totalmente alheia àquelas brincadeiras nas quais utilizavam cálculos matemáticos. Conforme Bezerra (2008, p. 38)

Na prática escolar, verificam-se, em grande parte dos alunos, e até mesmo em alguns professores, as dificuldades quanto ao domínio pleno dos algoritmos, que são utilizados de maneira mecânica e sem significado. Muitos professores empregam técnicas diversas de cálculo, mas não compreendem o porquê de cada procedimento, e os alunos repetem um modelo ao qual não atribuíram sentido lógico ou prático.

A aprendizagem matemática das quatro operações também precisa estar relacionada às situações que fazem sentido para a (o) estudante, por isso, as estratégias de cálculo que elas (es) trazem para a sala de aula devem ser valorizadas pela (o) docente, a (o) qual, adotando essa prática, deixará de apenas reproduzir mecanicamente as atividades diárias. Essa aprendizagem está baseada em operações de reversibilidade que a criança realiza de forma natural, quando de uma quantidade dada, ela acrescenta uma nova quantidade e também é capaz de fazer o inverso, quando retira uma quantidade de outra. As noções de adicionar e subtrair, como também de multiplicar e dividir são inatas à vivência infantil, mas quando se tornam escolarizadas perdem esse caráter natural. Portanto, o raciocínio lógico, conforme Ramos (2009), é a capacidade que o pensamento tem de refazer as ações executadas, ir e vir, retornar onde supostamente errou e traçar novas estratégias. Se aprender matemática relaciona-se à reversibilidade do pensamento, conforme Smole e Diniz (2016), a literatura possibilita essa construção racional.

Bezerra (2008) afirma que a adição é o cálculo mais natural na vida de uma criança porque traz explícito as ideias de juntar e acrescentar que são ações cotidianas. Para esta autora, a realização de cálculos mentais leva a (o) estudante a perceber as propriedades de comutação e associação, bem como compreender a noção do zero como elemento neutro, pois desenvolve conceitos matemáticos sem precisar de nomenclaturas, promove o raciocínio e ainda é essencial na ampliação da segurança emocional da (o) estudante. As situações problema que se utilizam de atividades reais cotidianas e promovem troca de ideias, autonomia e proporcionam a formulação de cálculos próprios, além de desenvolverem habilidades relativas à aprendizagem

matemática, também se relacionam com a área da linguagem a partir dos recursos de comunicação, conforme Smole e Diniz (2016).

Enquanto a adição é inerente ao cotidiano da criança e tem caráter afetivo com as ideias de acréscimo, a subtração traz aspectos negativos como a inversão, e ainda, devido à ideia de perda, não produz a mesma relação de afetividade. Também, de acordo com Bezerra (2008), enquanto as ideias da adição são explícitas à criança, a subtração apresenta ideias diferentes, por isso, esta é uma operação que oferece mais dificuldade para ser trabalhada em sala de aula. Quanto à adição, a autora considera o uso de materiais concretos e a diversidade textual que abordem a linguagem matemática como elementos essenciais para a aprendizagem. Em relação à multiplicação, Bezerra (2008) diz que é necessário a (o) estudante compreender que essa operação se relaciona a uma soma de parcelas iguais, portanto, quando se tem um melhor domínio da adição, realizar operações que abordem a multiplicação se torna mais simples para ela (e). As ideias multiplicativas de área e proporcionalidade virão a partir da assimilação da primeira noção de soma de parcelas iguais.

Sobre a operação de divisão, Bezerra (2008) associa duas ideias, a de repartir em partes iguais e de “quantas vezes um número cabe no outro”. Seja na operação de adição, cujas ideias são mais simples para as (os) alunas (os), na subtração, multiplicação ou divisão, a autora afirma que

Para o trabalho ser mais produtivo, faz-se necessária uma prática de leitura compartilhada com professores e alunos, razão por que a escola precisa realizar um trabalho contínuo de leitura, compreensão e interpretação de textos, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa. (BEZERRA, 2008, p. 125)

Para compreender que a Contação de Histórias é um recurso de aprendizagem da matemática, é necessário antes, compreender que existem diferentes concepções pedagógicas para a aprendizagem. Em uma concepção mais tradicional ou técnica, a aprendizagem matemática se limita a listas de exercícios repetitivos e mecânicos, memorizações e atividades burocráticas desprovidas de sentido. A (O) professora (or) é o centro do saber e transmissor de conhecimentos específicos às (aos) discentes, vistos como meros repetidores dos conteúdos apresentados (LIBÂNEO, 1990).

Já para as concepções críticas, a aprendizagem, precisa buscar recursos além daquilo que é considerado estritamente da matemática. Enquanto o modo tradicional de aprendizagem separa matemática e língua, as concepções críticas, por sua vez, tentam a não compartimentalização das disciplinas. Isso se dá porque considera-se como foco principal para a aprendizagem, além das questões das classes sociais, o sujeito entrelaçado aos objetos de

conhecimento e ao seu contexto vivido. Conforme Saviani (2013), o currículo escolar, e as formas de aprendizagem precisam estar pautadas para além da realidade social dos indivíduos, de modo a estabelecer o combate à opressão de grupos semanticamente marginalizados e lutar por sua inclusão no meio social. Apenas reproduzir o que já está imposto não representa educação, não há transformação.

A função da escola como ambiente de criticidade é a de se adaptar ao contexto específico das (os) discentes para que vejam nos costumes e práticas da (o) outra (o) uma relação de diversidade e respeito. Além do mais, a aprendizagem precisa considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, pois esse apenas se dá em uma perspectiva histórica, ou seja, que se transforma nos diferentes tempos e lugares. Há de se observar, porém, que o ponto de partida é o contexto do aluno, mas o de chegada é amplo e mediado pelo conhecimento elaborado e sistematizado.

Assim, a aprendizagem das quatro operações básicas, a partir da Contação de Histórias, requer, antes de tudo, que a (o) professora (or) tenha definida a sua concepção de ensino para que possa proporcionar aprendizagem. Os livros/contos a serem trabalhados em sala de aula pressuponham a existência de literatura com condições para ser utilizada na matemática, (MENEZES, 2011). Que a partir do contexto literário possa se elaborar, tanto pelas (os) docentes como pelas (os) discentes, materiais concretos capazes de abstrair as ideias matemáticas, SMOLE; DINIZ, 2016 e BEZERRA, 2008. E, ainda, que as propostas de atividades matemáticas partam do que é real e tenham significado para a (o) estudante, considerando interdisciplinaridade e recursos de comunicação como aliados da aprendizagem matemática.

Quando mencionamos a escolha de livros e/ou contos para o ensino da matemática, referimo-nos também a necessidade de compreender essa disciplina como parte da cultura de uma determinada sociedade e não como algo estanque e à parte dos contextos socioculturais. A Etnomatemática que trata do resgate da cultura matemática é o tema do próximo tópico.

3.4 Etnomatemática: contar histórias, resgatar os contextos socioculturais e “as matemáticas” culturalmente diferentes

A relação estabelecida entre a Contação de Histórias e a etnomatemática se dá no sentido de que ambas estão intimamente ligadas aos contextos culturais e aos aspectos emocionais de aprendizagem. De acordo com D’Ambrosio (2009), existem diferentes matemáticas e estas estão inseridas nas culturas diversas e não se desvinculam das práticas

linguísticas em geral. Cada povo legitima os seus saberes com a sua cultura e a sua linguagem e também com práticas diversas de ordem matemática, como as medições, contagem, sequenciação, comparação e classificação. Quando contamos histórias matemáticas às (aos) discentes e estas (es) identificam-se com o tema ou personagens, também estamos resgatando as matemáticas presentes no enredo e desconsideradas, quase sempre, pelo sistema educacional.

No capítulo 5, dissertamos sobre a escolha do repertório para ser lido nas práticas de Contação de Histórias em sala de aula e a necessidade de essa escolha ser pautada na responsabilidade social de inclusão das diversas culturas existentes em nossas instituições escolares. Uma escolha que não se paute apenas na literatura hegemônica de padrões europeus, mas que aborde o contexto cultural de discentes negras (os), indígenas e outras etnias. Orientamos, assim, o caminho para uma Contação de Histórias etnicorracial com aporte também na etnomatemática, pois, conforme D'Ambrosio (2009), muitas questões de fracasso escolar e processos de exclusão estão relacionadas ao fato de o sistema educacional não considerar a multiplicidade de formas de se representar o mundo quantitativamente e espacialmente, limitando-se a uma matemática única e desvinculada dos contextos culturais em que nossas (os) estudantes estão inseridos.

O Programa Etnomatemática tem como objetivo maior, dar sentido a modos de saber e de fazer das várias culturas e reconhecer como e por que grupos de indivíduos, organizados como famílias, comunidades, profissões, tribos, nações e povos, executam suas práticas de natureza Matemática, tais como contar, medir, comparar, classificar. A dificuldade maior na pesquisa é a dificuldade que os matemáticos sentem de se liberarem da postura disciplinar e, conseqüentemente, procuram explicar e entender o saber e o fazer de outras culturas segundo categorias próprias à Matemática acadêmica. Metaforicamente, só podem voar dentro de sua própria gaiola. (D'AMBROSIO, 2009, p. 14)

Para este autor, são necessárias novas perspectivas educacionais para o ensino da matemática diante de um país tão multicultural, e em função disso, deve estar também a formação de professoras e professores que possam voar fora de suas próprias gaiolas para abrirem-se ao ensino de uma matemática alicerçada na cultura e na identidade de cada povo. Isso será possível se essas (es) docentes puderem romper com a concepção de uma matemática neutra e alheia ao mundo social de que faz parte. Uma matemática realmente crítica.

A Contação de Histórias, pela sua característica inata, é capaz de resgatar as mais diversas formas culturais, e quando a associamos à aprendizagem da matemática, essa ação se torna natural porque também resgatará formas diferentes do saber matemático. D'Ambrosio (2009) afirma que a matemática é uma manifestação cultural e essas manifestações podem ser

encontradas, de formas diferentes, nas mais variadas culturas, sob o aspecto de artesanato, nas práticas comerciais, agrícolas e industriais e nas manifestações artísticas. O autor considera que tudo precisa ser recuperado e incorporado às nossas ações pedagógicas. Consideramos a Contação de Histórias como elemento pedagógico de resgate dessa matemática cultural, a etnomatemática. Infelizmente, as (os) professoras (res) passam demasiado tempo tentando ensinar o que sabem, que é muitas vezes desinteressante e obsoleto, para não dizer chato e inútil, e pouco tempo ouvindo e aprendendo das (os) alunas (os) (D'AMBROSIO, 2009, p. 20).

Quando o autor cita a importância do ouvir e aprender com as (os) alunas (os), remetemo-nos novamente à Contação de Histórias que é capaz de estimular tanto a faculdade da audição quanto a da oralidade. Ao contar e ouvir histórias, as crianças começam a identificar o seu lugar no mundo e reconhecem o seu lugar de fala, seja como criança branca, negra, indígena, e, ao se reconhecer inserida, é capaz de também mostrar à (ao) professora (or) como ela aprende melhor, seja a matemática ou outra disciplina. Nessa via dupla, a (o) docente ensina e aprende ao ouvir a (o) discente.

Como exemplo da matemática cultural, D'Ambrosio (2009) cita os trabalhos artesanais das (os) nossas (os) índias (os), com abordagem geométrica e as formas diferenciadas com que confeccionam papagaios. Cita ainda, as medidas usuais nas feiras livres, como o litro de arroz, a bacia de legumes, o maço de cebolas. As receitas caseiras de biscoito que se utilizam do prato para medir polvilho. São medidas criadas pelo povo, mas que seguem, de acordo com o autor, um rigor matemático, que muitas vezes, a escola, os livros e a indústria de material didático desconsideram porque é uma matemática que veio exatamente do povo e de sua história. Para ele, em nenhum momento, devemos desconsiderar a matemática escolar, até porque ela também é cultural, mas o que precisamos, como educadoras (es), é mostrar que a matemática formal é só mais uma entre as diversas matemáticas e que não se restringe à manipulação de números, tampouco está vinculada aos saber dos deuses ou dos homens semelhantes aos deuses. A matemática também é do povo, das meninas e dos meninos e vem servindo à humanidade por milênios, de acordo com as necessidades de cada época, dos aspectos ideológicos, políticos, sociais, econômicos e psicoemocionais. D'Ambrosio (2009) define a etnomatemática como a história que vem de baixo.

Ainda, a partir de D'Ambrosio (2009) e na relação de seus estudos com a Contação de Histórias como prática para a aprendizagem da matemática, citamos dois aspectos que o autor considera como essenciais: o aspecto crítico e o aspecto lúdico. Em relação ao aspecto crítico, é necessário compreender que o estudo da etnomatemática se relaciona à oralidade e à história da matemática, na busca de suas origens mais populares e intrínsecas à cultura, como os

calendários indígenas, por exemplo, que serviu aos seus povos e as suas necessidades, tal qual serviu e serve o calendário gregoriano a outras culturas.

Essa história da matemática está nas diversas formas literárias e pode ser apresentada às (aos) discentes por meio da Contação de Histórias: a história do calendário, a história dos algarismos, a história do tangran, sempre remetendo-nos à cultura que deu origem a determinado termo ou situação matemática, de forma que as crianças percebam que a matemática é feita também pelo povo e para o povo. Conforme D'Ambrosio (2009, p. 20) é necessário orientar o currículo matemático para a criatividade, para a curiosidade e para a crítica e o questionamento permanentes, contribuindo assim para a formação de um (uma) cidadã (ão) na sua plenitude, e não de um mero instrumento do interesse, da vontade e das necessidades das classes dominantes.

Sobre o aspecto lúdico, referenciado pelo autor, encontramos na Contação de Histórias todo o subsídio da ludicidade. De acordo com D'Ambrosio (2009), o lúdico deve ser associado às atividades intelectuais, mas acaba por ser desprezado devido à racionalidade que a disciplina impõe. Por que não introduzir no currículo uma Matemática construtiva, lúdica, desafiadora, interessante, nova e útil para o mundo moderno? (D'AMBROSIO, 2009, p. 20). É possível responder ao questionamento do autor com a capacidade que a Contação de Histórias tem de associar os aspectos intelectuais, tão inerentes à matemática, com a brincadeira, com a oralidade, com a literatura, com os jogos dramáticos, com o desenho e a pintura e outras diversas manifestações artísticas, pois para o próprio autor, a etnomatemática são também as manifestações linguísticas de uma cultura, que se expressam matematicamente em função de uma determinada necessidade ou situação.

Ao desenvolver nossas ações pedagógicas, por meio da etnomatemática, além da aprendizagem da disciplina, a partir de um contexto interessante, crítico e desafiador, também estamos nos preocupando com a proteção de línguas e a consolidação de culturas já quase perdidas, conforme escreve Cauty (2009). As constituições atuais que reconhecem alguns direitos indígenas e lhes permitem a formação de escolas bilíngues são um avanço, pois esses povos já puderam escrever em sua língua materna alguns documentos de ordem pedagógica para a educação de suas crianças. No entanto, fora do âmbito de suas aldeias e escolas, a língua nativa continua sendo invisibilizada pela língua dominante. Para o autor, se essa invisibilidade ocorre sobre a literatura escrita em geral, para os escritos matemáticos existe praticamente a nulidade. Não se vê despertar nem uma eventual tradição matemática outrora sufocada nem o pleno acesso às matemáticas internacionais de hoje (CAUTY, 2009, p. 26).

Assim como na etnomatemática, ao selecionarmos, criticamente, as obras para a Contação de Histórias com abordagem matemática, é necessário que nessa seleção estejam presentes temas geradores que se remetam à preservação da linguagem de outros povos que não sejam os dominantes. Por mais que as escolas bilíngues hoje sejam permitidas nas aldeias indígenas e que seus anciãos primem pela preservação de sua língua, os aspectos sociais e econômicos impostos às (aos) indígenas, não lhes permitem usar o seu idioma como língua principal, continuam sendo subjugados a uma segunda língua, no caso, a língua portuguesa. Por isso, a necessidade de recorrermos a obras literárias, que além de multiculturais, também abordem a matemática desenvolvida pelas minorias. Observamos como é desafiador essa posição de defesa das línguas e das culturas, seja da cultura em geral, ou dos escritos de cunho matemático, nas palavras de Cauty (2009, p. 26)

Qual parte do índio a sociedade espera “embranquecer” ao lhe ensinar a língua e o cálculo dos brancos ainda que se lhe autorize falar sua língua com seus filhos e dentro de seus territórios recentemente demarcados? Na desigualdade da relação entre as minorias indígenas e o Estado ou o mundo globalizado, como evitar que uma maior inserção no mundo dos brancos não signifique “embranquecimento” das mentalidades e das culturas? Como garantir que mais instrução nas matérias acadêmicas não signifique de aculturação?

O autor refere-se especificamente às (aos) indígenas em seu texto, mas o mesmo teor pode ser associado à cultura e à língua dos escravizados negros trazidos à força para o Brasil no período da colonização. Conceitos significativos que estudamos na matemática formal tem origem no continente africano, mas pouco se sabe sobre isso, conforme Gerdes (2012). Este autor afirma, que muitas vezes, por motivos diversos, entre estes, as questões de dominação de um povo sobre outro, as (os) professoras (res) de matemática ao ensinarem os números “arábicos” não os relacionam a sua história de origem, viagens e modificações ao longo dos séculos e com isso, as (os) estudantes acabam por desconhecer que tais números tiveram também uma influência basilar dos povos do ocidente mulçumano do noroeste da África. Nas palavras do autor, a variante da notação decimal posicional que se utiliza e se ensina no Brasil vem do noroeste da África medieval. (GERDES, 2012, p.142).

Este autor nos mostra a influência da cultura africana na matemática e a necessidade de recuperação desses valores culturais por meio da etnomatemática. Afirma, ainda, que a ideia do traço de fração foi introduzida por um matemático do norte da África, Ibn al-Yasamin, e nos apresenta essa contribuição em forma de Contação de Histórias⁸.

⁸ Ibn al-Yasamin significa ‘filho da flor jasmim’. A mãe dele era chamada flor de jasmim. A mãe era uma escrava negra, proveniente da África ao sul do Saara. O pai era um norte africano da população Berbere. Tendo tido um

Quando associamos a etnomatemática à Contação de Histórias, demonstramos que a literatura, por meio do narrar, pode ser uma forma de recuperar, ao menos parte, dos escritos antigos, sejam esses de origem africana ou indígena, perdidos nesses diversos séculos de dominação europeia. Ao recuperarmos as histórias desses povos, automaticamente, recuperamos também a sua matemática. O primeiro passo é a valorização de cada cultura, na sua mais pura essência. Cauty (2009, p. 44) afirma que, por falta de literatura e de tradição escritas solidamente estabelecidas, não há nenhuma esperança em se descobrir tradições matemáticas vivas nas culturas indígenas da América contemporânea. Para o autor, o que pode ser feito é preservar o que ainda temos hoje, traduzir as línguas nativas e contá-las às gerações vindouras. Alerta ainda para o perigo das traduções, pois o tradutor sempre deixará um traço da sua cultura sobre a do outro.

Contar histórias e trazer a matemática de cada povo para as nossas ações pedagógicas, ou seja, fazer a etnomatemática, é uma forma de despertar afetividade e promover a cognição. A relação entre a afetividade e a maturação dos processos cognitivos, que concomitantemente desencadeiam a aprendizagem, é abordada no capítulo que segue, a partir, principalmente, das proposições de Bettelheim (2002), Wallon (2010) e Gómez-Chacón (2002).

filho com um homem 'livre', a mãe, em concordância com a lei da época, ganhou a liberdade. O 'filho sem pai', descrito na época como 'tão negro como a mãe', educado inicialmente pela 'flor de jasmim', estudou em Sevilha (Andaluzia) e tornou-se um matemático, jurista e poeta famoso. Como professor teve a ideia de escrever poemas para facilitar a aprendizagem da matemática por parte dos seus alunos. Durante séculos os seus 'poemas matemáticos' foram decorados por estudantes [...] Crianças no Brasil e em muitas partes do mundo atual aprendem algumas ideias e símbolos inventados pelo 'filho da flor jasmim' ou do seu tempo e cultura. (GERDES, 2012, p.143)

4 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE AFETIVIDADE E COGNIÇÃO

Neste capítulo tratamos da Contação de Histórias e a sua capacidade para despertar a afetividade entre aquela (e) que conta e aquela (e) que ouve, principalmente quando esses dois sujeitos, o que fala e o que ouve, são a (o) professora (or) e a (o) aluna (o), em um ambiente propício para despertar a emoção, a afetividade e conseqüentemente a aprendizagem, especialmente na matemática. A relação entre afetividade e processos cognitivos foram abordados a partir, principalmente, dos estudos de Vygotsky (1984), Wallon (2010) e Gómez Chacón (2002).

Reiteramos que, ao citarmos autores da área da psicanálise, Bettelheim (2002) e Wallon (2010), não os associamos a nenhuma forma de aprendizagem da matemática, mas sim ao atributo que a psicanálise tem de orientar o enfrentamento dos nossos problemas emocionais, de forma a lidarmos com os obstáculos cotidianos. Com as referências emocionais equilibradas, temos mais aptidão para lidar com os problemas diários, até mesmo com a dificuldade em aprender matemática.

4.1 Contação de histórias: professora (or) mediadora (or) de afetividade

Wallon (2010) mostra a importância da afetividade para o desenvolvimento da criança e como forma de despertá-la, entre tantas outras ações da pessoa adulta mediadora, consideramos a Contação de Histórias como essencial. É um elo capaz de desenvolver, por meio do lazer e da ludicidade, a socialização e a organização da personalidade da criança. Wallon (2010, p. 27) afirma que “todo ensino seja aceito com prazer, que ele seja esperado, desejado, que ele responda a uma necessidade, a uma curiosidade, à solução de uma dificuldade vivida pela criança”.

Quando o autor afirma que o ensino deve trazer uma solução para as dificuldades vivenciadas pela criança, associamos a contação dos contos maravilhosos com sua simbologia, sempre mediados por uma pessoa adulta, como uma forma de resolução de muitos problemas vivenciados pela criança em seu cotidiano. Essa mediação somente será significativa se houver afetividade entre os pares (BETTELHEIM, 2002).

Também é necessário que as (os) professoras (es) tenham maior conhecimento da criança, de suas condições de desenvolvimento físico e psicológico e das exigências de sua educação. De acordo com Wallon (2010), toda (o) profissional de educação deveria também ser psicóloga (o) para melhor compreender aquilo que não se vê. Para este autor, o desenvolvimento

orgânico é óbvio e muito perceptível, no entanto, o que dizer do desenvolvimento emocional, que apresenta diferentes nuances e interpretações distintas e que ainda se manifesta com a presença da (o) outra (o) mediado pela afetividade.

Avaliar o crescimento emocional e afetivo é muito subjetivo e não pode ser quantificado, mas pode ser observado para uma melhor relação entre professora (or) e aluna (o). Wallon (2010) critica também abordagens psicométricas que se restringem a medir, comparar, mensurar, quantificar e avaliar a inteligência da criança, pois para ele, a aprendizagem emocional que se estabelece a partir da afetividade entre a pessoa adulta e uma criança se sobressai a meros testes positivistas. Além disso, os problemas pelos quais passa uma criança, também são responsáveis pelo seu crescimento emocional saudável. Nesse ponto, o autor se assemelha a Bettelheim (2002), no sentido de que a criança precisa ser colocada frente a seus problemas para que esses possam ser solucionados como estratégia de crescimento. Para isso, elas são colocadas frente aos problemas dos personagens dos contos, e ao se colocarem no lugar deles, conseguem, de forma inconsciente, solucionar parte de seus dramas pessoais. Desenvolvendo o sentimento de alteridade, ela cresce de forma saudável. Para Wallon (2010, p. 34)

[...] conflitos e contradições são características constitutivas da dinâmica do desenvolvimento da criança e, não, problemas a serem combatidos por educadores e outros profissionais dedicados à infância. As crises do processo têm um papel dinamizador do desenvolvimento e, portanto, são benéficas.

Este autor destaca também em seus estudos que para haver desenvolvimento da personalidade e dos processos cognitivos superiores sempre deve se levar em conta a integração entre afetividade e inteligência, porém, não vê esse processo como algo linear, mas de alternâncias, sobreposições e até mesmo algumas lacunas ou rupturas. Em certos momentos, a criança estará mais voltada para os seus próprios processos interiores, já em outros, ela se exterioriza e para que essa exteriorização aconteça é preciso a presença da (o) outra (o) para lhe completar. A Contação de Histórias, por sua vez, é uma forma dessa (e) outra (o) chegar à (ao) aluna (o) e proporcionar essa completude que ainda lhe falta. Por meio das narrativas e das tramas pessoais ali desenvolvidas pelos personagens, a criança começa a desenvolver o seu autoconhecimento.

De forma dialética, a cognição e a afetividade estão sempre se movimentando e se alternando nas diferentes formas de aprendizagem que o sujeito terá durante sua vida. Assim, a afetividade é substancial na construção do conhecimento humano, isso ocorre na espécie humana, diferentemente dos outros animais, porque nós dependemos de forma absoluta e

demorada das pessoas adultas que nos cercam, para garantir a nossa sobrevivência. Dessa forma, a emoção e a afetividade são as maiores energias que desprendem da (o) adulta (o) para cuidar da sobrevivência de um bebê completamente dependente. Wallon (2010, p.37) afirma que a expressão emocional é fundamentalmente social, pois precede e supera os recursos cognitivos.

Está nessa força da emotividade humana e em seu caráter contagioso e epidêmico as condições para que seja mediada pela cultura, interpretada pelo adulto e promotora, a partir de então, do desenvolvimento cognitivo da criança [...] Igualmente relevante e indissociável nesse processo são as funções motoras que vão além da tarefa de executar as ações pensadas pelo sujeito. O ato motor no ser humano garante desde o início a função de expressão da afetividade (por meio dos gestos, expressões faciais e agitação corporal). Essa atividade expressiva, possibilitada pela atividade motora, regula, modula e produz estados emocionais. (WALLON, 2010, p. 37)

Ainda, o autor chama a atenção no sentido da (o) educadora (or) estar sempre atenta (o) às manifestações emocionais e afetivas da criança, pois só assim, ela (ele) terá elementos para coordenar e compreender como se dá o processo de aprendizagem. Como forma de compreender esse processo, deve estar a desconstrução dos parâmetros adultocêntricos por parte das (os) docentes. A criança deve ser analisada e observada pelo seu próprio referencial infantil e não pelos preceitos adultos, que na maioria das vezes, rotula a criança como egocêntrica e cheia de mimos, com isso desperdiça a chance de aproveitar diversas manifestações emotivas e afetivas e canalizá-las para um vasto campo de possibilidades pedagógicas.

Quando os aspectos afetivos são subestimados, sobrepondo os cognitivos e racionais, o que é muito comum no ensino tradicional⁹, pode-se perder os sinais que a criança está dando sobre o seu desempenho na aprendizagem. Se ao contrário disso, as (os) docentes passam a valorizar essas manifestações, poderão desenvolver estratégias grupais ou individuais que abordem a singularidade do indivíduo e práticas pedagógicas coerentes com aquele momento vivido pela criança. A Contação de Histórias está entre essas práticas, pois dependendo do repertório de obras/textos selecionados, será possível manejar a turma e incorporar a dimensão afetiva, possibilitando assim uma melhor qualidade e aproveitamento da aprendizagem. Para Galvão (2003, p. 84), “o destravamento das inteligências depende do saneamento da atmosfera

⁹ Foi a primeira tendência pedagógica instituída no Brasil. Nesta tendência o professor é a figura central, o estudante é mero receptor passivo dos conhecimentos considerados como verdades absolutas. Há repetição de exercícios com exigência de memorização (SAVIANI, 2008; LIBÂNEO, 1990).

emocional”. Sendo assim, a Contação de Histórias é uma prática de fomentação dessa atmosfera.

A Contação de Histórias é um agente propulsor da afetividade entre docentes e discentes porque somos seres sociais, cujas relações são mediadas por símbolos, sendo que essa simbologia está também presente nas histórias que contamos e é responsável por despertar determinados aspectos emocionais que podem levar as (os) estudantes a lidarem melhor com seus traumas e medos. E para que essa história chegue até elas (e) é necessário mediação.

Somente haverá aprendizagem a partir da mediação da (o) outra (o), considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também um forte apelo afetivo. Todavia, quando nos referimos às relações afetivas na aprendizagem, temos um movimento de via dupla: tanto a afetividade, quando positiva, pode trazer a (o) discente para perto da (o) docente e consequentemente trazer também o objeto de conhecimento, quando, sendo negativa, pode repeli-la (lo). Essa repulsa tanto se dá em relação às (aos) docentes, quanto aos objetos de conhecimento, nessa pesquisa, os componentes da disciplina de matemática. Assim, toda e qualquer mediação pedagógica sempre produzirá marcas afetivas no sujeito, e a Contação de Histórias, por ser sempre mediada, produz impactos afetivamente positivos.

Cronologicamente, elencar as questões da afetividade e sua importância para o desenvolvimento da aprendizagem, teremos primeiramente que nos reportar aos estudos sociointeracionistas de Vygotsky (1984), pois é a partir dele que as teorias que consideram, não apenas o desenvolvimento humano pelo lado da cognição e da razão, mas também da emoção e da afetividade ganharam maior representatividade. A teoria walloriana considera as relações de afetividade mediadas por uma pessoa adulta, leia-se a (o) docente, em um meio favorável para o desenvolvimento da criança. Vygotsky (1984) ressalta a importância do meio social em que está inserido o indivíduo e a necessidade da mediação adulta para haver desenvolvimento e aprendizagem, por meio dos aspectos pessoais e emocionais. Assim, as teorias dos dois autores se complementam. Consideramos, também nessa pesquisa, o ambiente da Contação de História como estimulante afetivo para as (os) discentes, assim como as (os) docentes são agentes dessa afetividade.

Outra relação que consideramos na prática da Contação de Histórias é a capacidade que o ser humano tem de se relacionar com o meio em que vive a partir de instrumentos e símbolos, processo que leva ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1984). Se, de acordo com o autor, o indivíduo se torna capaz de fazer representações mentais daquilo que vivencia em um mundo real e crie seus sistemas de símbolos e signos, a Contação de Histórias também tem a capacidade de estimular essas

imagens mentais e servir de ponte entre os instrumentos e símbolos, e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Quando as (os) discentes ouvem muitas histórias, elas (eles) vão aumentando, gradativamente o seu arquivo mental de imagens e conseqüentemente a sua linguagem, e é justamente essa que permite aos indivíduos interagirem entre si. Linguagem que são simplesmente signos transformados em imagens mentais.

Café (2015) escreve que as (os) contadoras (es) de histórias têm a capacidade de despertar imagens mentais, tanto em si, quanto em quem ouve a narrativa. Para a autora, a (o) contadora (or) tradicional se diferencia das (os) contemporâneas (os) porque esses últimos procuram por cursos e técnicas que os auxiliem na formação de imagens mentais no momento da contação, enquanto para as (os) tradicionais essa capacidade parece ser inerente e natural.

De acordo com Busatto (2006, p. 101), “O contador lança as imagens no ar e o ouvinte transformam-nas na sua história, ancorado pelo seu imaginário e pela sua própria história de vida para construir personagens, situações e ações”. Analisamos a construção dessas imagens mentais intimamente relacionada à cultura e unicamente humana. Vygotsky (1984) não desconsidera em seus estudos que as funções psicológicas, emotivas e afetivas têm suporte na maturação biológica do indivíduo, porém essas funções somente se desenvolverão de forma integral nas relações culturais e históricas que o ser humano estabelece. Assim, a Contação de Histórias tem um papel preponderante de inserir as (os) discentes nesse meio sociocultural e histórico e mediá-las (los) para um desenvolvimento integral. Essa prática é capaz de promover a zona de desenvolvimento proximal, conceito defendido pelo autor nas relações de aprendizagem e desenvolvimento. Para Vygotsky (1984, p. 97)

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.

Ao associar a zona de desenvolvimento proximal com as atividades desenvolvidas pelas (os) docentes, ao elaborarem suas aulas, ratificamos a importância da seleção das obras literárias que serão utilizadas na Contação de Histórias. A zona de desenvolvimento proximal se refere aos objetos de aprendizagem que ainda não foram assimilados pelas (os) discentes, mas por meio da mediação experiente, leia-se a (o) docente, essa intervenção poderá atingir o nível potencial das (os) estudantes. Conforme define Leite (2006, p. 362), “o tipo de relação afetiva que vai se estabelecer entre a (o) aluno e determinado conteúdo escolar vai depender,

em grande medida, da concretude das práticas de mediação pedagógicas planejadas e desenvolvidas em sala de aula”. Desse modo, consideramos que a Contação de Histórias é mediação pedagógica.

Assim como Vygotsky (1984), Wallon (2010) defende que o ser humano é determinado em seus aspectos biológicos e sociais. Se o social engloba as relações interpessoais, o ambiente, a linguagem e a cultura entre outros, a instituição escolar, com as suas diferentes práticas pedagógicas, é também responsável por determinar o desenvolvimento desse indivíduo de acordo com a sua maturação biológica e a sua inserção na sociedade que o cerca. Dentre esses aspectos culturais que determinam o indivíduo, a Contação de Histórias é uma prática escolar ao mesmo tempo subjetiva e também de produção cultural, conforme Girardello (2004, p. 9), “Embora a narrativa seja uma atividade cultural universal, os tipos de histórias e conteúdos que se costuma contar variam de uma cultura para outra, dentro de uma mesma sociedade”, assim cultura é humanização e é o resultado das ações humanas, e a Contação de Histórias é capaz de mediar cultura.

Para Wallon (2010), é o conjunto afetivo, que ele define em emoções, sentimentos e paixões, que determinam o quanto o indivíduo é afetado pelo mundo que o cerca. Sendo que as emoções são o mais primário contato do ser humano com o meio, os sentimentos, por sua vez, são mais duradouros, oriundos de uma cognição mais madura e também duradoura. Já as paixões, segundo o autor, são mais contidas e intensas, também responsável pelo comportamento humano. Tanto as teorias de Wallon (2010) como as de Vygotsky (1984) relacionam-se aos princípios que o ato de contar histórias tem na formação completa das (os) estudantes, a partir da afetividade e dos processos emocionais.

A afetividade e os processos emocionais também são intrínsecos à percepção que as (os) discentes têm sobre a aprendizagem da matemática. Esta relação é discutida no próximo tópico.

4.2 Aprendizagem matemática e afetividade

O ensino da matemática, conforme Gómez-Chacón (2002), por séculos, foi aplicado dando ênfase somente à razão, sem considerar os aspectos afetivos e emocionais da aprendizagem na disciplina. Para esta autora, a razão e a emoção não podem existir separadamente, porque uma interage com a outra a partir de trocas produtivas. Por isso é tão importante considerar todas as formas de aprendizagem, como também fazer com que as (os) discentes percebam que aquilo que dizem é importante e assim se sintam prestigiados, de forma

que não criem crenças e mitos negativos sobre a matemática. A (O) estudante coloca em seu presente, no momento que precisa lidar com alguma resolução matemática, as crenças que carrega e que foram condicionadas por experiências passadas, por isso cria-se um bloqueio na aprendizagem.

Acreditamos que a vida emocional se constitui em um âmbito – que inclui um determinado conjunto de habilidades – que se pode dominar com maior ou menor perícia. E o grau de domínio de alcance de uma pessoa sobre essas habilidades é decisivo para determinar o motivo pelo qual certos indivíduos prosperam (no âmbito da matemática). A competência emocional constitui uma meta-habilidade que determina o grau de destreza que alcançaremos no domínio de todas nossas capacidades (entre as quais se incluem o intelecto puro)¹⁰. (GÓMEZ-CHACÓN, 2002, p. 5, tradução nossa)

Na relação entre afeto e aprendizagem, Gómez-Chacón (2002) considera duas estruturas de afeto: as locais e as globais. A autora define como estrutura local a troca de sentimentos e reações emocionais no momento de resolução de uma tarefa ao longo de uma aula de matemática, em um espaço restrito de interação. É esse código emocional que interage com o sistema cognitivo e gera aprendizagem, em âmbito de sala de aula, na mediação entre as (os) próprias (os) discentes, ou entre docentes e alunas (os). Já as estruturas globais de afeto representam a formação total do indivíduo, a partir daquilo que foi desenvolvido nas estruturas locais. Essas estruturas mais amplas representam o que se formou de concreto na pessoa, as suas relações consigo mesma, com as (os) outras (os), e principalmente, as suas crenças em relação à aprendizagem da matemática. As estruturas globais são mais amplas e definitivas porque formarão a identidade social do indivíduo e a sua forma de agir em seu contexto sociocultural.

Desse modo, a aprendizagem da matemática está relacionada à avaliação de dois caminhos diferentes, mas que interagem entre si: os processos cognitivos e afetivos da aprendizagem. Esses processos estão intrinsecamente relacionados tanto com o momento do passo a passo na resolução de cada situação problema no ambiente da sala de aula, quanto ao modo com que o indivíduo internaliza essas informações, relaciona-as com a sua vivência e configura as suas crenças sobre a matemática, seja de modo positivo ou negativo. De acordo com Gómez-Chacón (2002, p.6, tradução nossa), “A crença em si mesmo como bom ou mau

¹⁰ Pensamos que la vida emocional constituye un ámbito – que incluye un determinado conjunto de habilidades – que puede dominarse con mayor o menor pericia. Y el grado de dominio que alcance una persona sobre estas habilidades resulta decisivo para determinar el motivo por el cual ciertos individuos prosperan (en el ámbito de la matemática). La competencia emocional constituye una meta-habilidad que determina el grado de destreza que alcanzaremos en el dominio de todas nuestras facultades (entre las cuales se incluye el intelecto puro). (GÓMEZ-CHACÓN, 2002, p. 5)

resolvedor de problemas, a expectativa de êxito ou fracasso diante de um problema matemático, a antecipação de sentimentos e emoções determinam todo o percurso da atividade matemática”.¹¹ Essa autora afirma que todas as formas de aprender que possibilitam a troca entre o emocional e o cognitivo devem ser valorizadas, tanto nas estruturas locais de afeto quanto nas globais.

Relacionamos a Contação de Histórias com a possibilidade de mudança dessas crenças que as (os) discentes carregam consigo sobre a matemática, pois conforme Bettelheim (2002), a privação da fantasia e da imaginação em uma criança pode também desencorajá-la a enfrentar os seus problemas do mundo real. Para o autor, a simbologia dos contos, diferentemente das histórias realistas, é capaz de tornar a criança intrépida e procurar soluções diversas para o que a aflige. Colocando-a perante suas aflições, mesmo que de modo fantasioso e inconsciente, ela lida melhor com as suas dificuldades diárias. De acordo com Bettelheim (2002, p. 67)

Assim como despertamos renovados de nossos sonhos, mais aptos a enfrentar as tarefas da realidade, da mesma forma o conto de fadas termina com a volta do herói ou com sua devolução ao mundo real, muito mais capaz de dominar a vida. Investigações sobre o sonho mostram que uma pessoa impedida de sonhar, mesmo que não seja privada de dormir, fica prejudicada na habilidade de lidar com a realidade; torna-se perturbada emocionalmente porque não é capaz de elaborar nos sonhos os problemas inconscientes que a bloqueiam. Talvez algum dia sejamos capazes de demonstrar o mesmo fato experimentalmente em relação aos contos de fadas: que as crianças vão mal de vida quando são privadas do que as histórias podem-lhes oferecer, dado que os contos as ajudam-nas a elaborar, na fantasia, as pressões inconscientes.

Portanto, para o desenvolvimento da aprendizagem é necessário que se alcance os aspectos cognitivos, os quais estão condicionados pela afetividade que se dá pela troca entre os pares. Essa troca, preferencialmente feita por parceiros mais experientes, favorece o equilíbrio emocional e desenvolve a cognição. Bettelheim (2002) diz que, mesmo quando uma criança ainda não domina os seus processos mentais internos, mas se sente fortalecida pelos aspectos afetivos, então é capaz de superar as suas frustrações de modo condizente à idade.

Conforme Gómez-Chacón (2002), a forma como a (o) docente propõe as atividades matemáticas está relacionada também às questões de ansiedade e pressão vivida pelas (os) discentes. Devido ao fato de estarem mais habituados a questões mecânicas, listas de exercícios e fórmulas prontas, quando lhes é proposta alguma atividade em uma perspectiva diferente da usual, elas (es) se apegam aos mitos da dificuldade matemática, pois se a forma com que estão

¹¹ La creencia en uno mismo como buen (o mal) resolutor de problemas; la expectativa de éxito o fracaso ante un problema matemático, y la anticipación de sentimientos, emociones al comenzar o en el transcurso o en el final de la actividad matemática (GÓMEZ-CHACÓN, 2002, p. 6).

habituaados a resolver as situações problema, já oferece dificuldade, uma nova forma gera mais ansiedade ainda.

O estudante, em muitos casos, não reconhece que o conteúdo trabalhado nas aulas de matemática é matemática porque está acostumado com suas primeiras experiências de aproximação mais mecanicista dessa disciplina. Em alguns casos, quando se aproxima os alunos de uma proposta matemática mais formativa, com os enfoques da resolução de problemas em uma perspectiva cultural, levanta neles uma certa perplexidade e confusão. Em alguns estudantes, isto produz reações negativas e em outros positivas, ao possibilitar um caminho novo de aprendizagem, outros continuam com as crenças de “que isso não é matemática”.¹² (GÓMEZ-CHACÓN, 2002, p. 9, tradução nossa)

A crença de que a matemática é difícil e cheia de armadilhas e surpresas, muitas vezes faz com que as (os) estudantes não realizem uma tarefa. Em poucas tentativas, ou mesmo no primeiro erro, desistem e não querem mais prosseguir até a resolução final. Essa desistência, de acordo com Gómez-Chacón (2002), está relacionada à ansiedade. É o lado emocional e afetivo prejudicando o lado cognitivo. Conforme a autora, esse é um momento de confusão tão forte e tão paralisante que dificilmente a (o) discente poderá ter uma nova incorporação da atividade. Acredita que somente se resolve matemática por caminhos matemáticos e a frustração de não conseguir resolver a tarefa lhe desencadeia um bloqueio de difícil resolução.

Entretanto, esses bloqueios não têm somente o lado negativo, pois mesmo gerando ansiedade e medo, em algumas (uns) estudantes, podem desencadear a busca por novos caminhos que levam a soluções, o que é mais raro. Essa busca vai desde começar de novo, passando pela resolução de tarefas mais simples e semelhantes até o levantamento de suposições e conjecturas que possam levar ao resultado final. Quando esse bloqueio é negativo, há de se buscar alternativas para se superá-lo. Essas alternativas abrangem todo o ambiente da aprendizagem e a relação de afetividade estabelecida entre docente e estudante. De acordo com Gómez-Chacón (2002, p. 12, tradução nossa), o controle do medo é também um processo de controle das emoções orientado pelas próprias emoções.

Se nos perguntamos por que muitos estudantes abandonam a tarefa quando se deparam com algo que não sabem resolver, ou quando cometem um erro, vemos que um dos fatores que intervém nesse abandono é a ansiedade. A ansiedade em direção à matemática se caracteriza por uma conduta de medo

¹² El estudiante no reconoce en muchos casos, que lo que se trabaja en las clases de matemáticas sean matemáticas, acostumbrado en su experiencia de primaria a una aproximación más mecanicista de esta disciplina. En algunos casos, el acercar al alumnado a una aproximación de la matemática más formativa, desde los enfoques de resolución de problemas o desde una perspectiva cultural, plantea cierto desconcierto o perplejidad. A algunos estudiantes esto les produce reacciones negativas, y a otros positivas al posibilitarle un camino nuevo de aprendizaje, aunque continua con las creencias, de "que esto no son matemáticas". (GÓMEZ-CHACÓN, 2002, p. 9)

excessivo em cometer faltas, um pânico muito significativo quando a memória falha e a ignorância sobre como persistir na resolução dos problemas. Esse tipo de conduta relaciona-se à diminuição no grau de atenção e interfere na busca de informações guardadas na memória, isso gera menor eficácia no raciocínio.¹³

Tanto Bettelheim (2002) quanto Gómez-Chacón (2002) abordam o medo e a ansiedade como empecilhos para a aprendizagem e o desenvolvimento pleno da criança. Gómez-Chacón (2002) aborda esses sentimentos no âmbito da matemática e orienta diferentes metodologias, que fujam dos métodos mecanicistas, para aproximar as (os) docentes da disciplina. Já Bettelheim (2002) considera que o medo e a ansiedade são obstáculos que impossibilitam diversas formas de aprendizagem e não se restringe à matemática, mas à capacidade da (o) aluna (o) de desenvolver a sua subjetividade. De acordo com o autor, a contação dos contos maravilhosos leva ao enfrentamento dos diferentes problemas pelos quais a criança passa e ainda os ordena de modo que ela possa externalizá-los e assim, por meio da fantasia e do contato com os conflitos irrealis, ela poderá solucionar problemas reais, sejam em ambiente escolar ou não. De acordo com Bettelheim (2002, p. 7)

Se as estórias onde os desejos raivosos viram verdade terminassem aí seriam simplesmente contos admonitórios¹⁴, advertindo-nos para que não sejamos levados por nossas emoções negativas - algo que a criança é incapaz de impedir. Mas o conto de fadas não espera o impossível da criança, nem pretende produzir ansiedade a respeito de uma raiva ou medo que a criança não pode evitar. Adverte realisticamente que o arrebatamento da raiva ou da impaciência gera problemas, mas reassegura que suas conseqüências são apenas temporárias e que a boa vontade ou boas ações podem desmanchar todo o dano causado por um desejo mau.

Em relação ao medo como causador da ansiedade e da não aprendizagem matemática, Gómez-Chacón (2002, p. 13, tradução nossa) escreve

Do ponto de vista psicológico, a reação que se desencadeia em uma situação de medo é o resultado de um processo cognitivo subjetivo. Portanto, quando se consegue relativizar uma aparente ameaça, desaparece a causa do estresse. É importante abordar essas reações de forma racional. Como indicamos, o bloqueio e a frustração não são necessariamente um resultado negativo no

¹³ Si nos preguntamos por qué muchos de los estudiantes abandonan la tarea cuando se han encontrado con algo que no saben resolver, o cuando comenten un error, nos encontramos con que uno de los factores que intervienen en este abandono es la ansiedad. La ansiedad hacia las matemáticas se presenta como una conducta caracterizada por un miedo excesivo a cometer faltas, un pánico significativo cuando falla la memoria, y una ignorancia sobre cómo persistir en la resolución de problemas. Este tipo de conducta está asociado a una disminución en el grado de atención, a la interferencia en la recogida de información desde la memoria y a una menor eficacia en el razonamiento. (GÓMEZ-CHACÓN, 2002, p. 12)

¹⁴ De acordo com Bettelheim (2002), os contos admonitórios servem para ensinar e instruir, preocupados em formar virtudes na criança a partir da exploração da moral. Nestes contos, a criança não é colocada frente a fatos que podem desencadear emoções negativas. Conforme o autor, os contos maravilhosos não são admonitórios.

processo de resolução de problemas, já que podem provocar heurísticas úteis. Uma alternativa é oportunizar aos alunos que aprendam a viver com os estados de excitação que provocam o medo. Isso pressupõe que o sujeito enfrente suas próprias emoções, faça uma retrospectiva mental das situações que lhe infligem medo e, finalmente, exponha-se, de forma consciente e sistemática, aos estímulos do medo, tolerando-os e observando-os com frieza. À medida que se consegue isso, uma e outra vez, o medo vai cedendo. Com o tempo, cresce a confiança e a própria capacidade de lidar com o medo e poder enfrentá-lo de forma efetiva.¹⁵

Dessa forma, demonstramos que a afetividade é inerente ao processo de aprender, seja na disciplina de matemática ou qualquer outra forma de aprendizagem. Para que esse processo afetivo e emocional seja desenvolvido em sala de aula, é necessário que tanto docentes quanto discentes estejam abertos à interação. E é a (o) docente, a (o) responsável por essa mediação afetiva tanto no que diz respeito à comunicação entre professora (or) e aluna (o), como as relações que orientam propriamente os estudos em sala de aula. Na comunicação entre docente e discente prevalece a necessidade de reforçar a autoconfiança desses, dirimir o medo e reduzir as situações que geram ansiedade e estresse.

No âmbito de orientação do estudo, está a função exercida pela (o) professora (or) em sala de aula, cujo objetivo principal é criar e comunicar estruturas de aprendizagem. Na relação docente/discente, conforme Gómez-Chacón (2002), a afetividade não poderá ser eficaz se não houver também a orientação didática das tarefas diárias. Desse modo, consideramos a Contação de Histórias como meio de suscitar emoções, sentimentos e paixões, como também atingir a zona de desenvolvimento proximal das (os) alunas (os), estimulando-os para o seu maior potencial, mediadas (os), sempre, por uma professora ou um professor contadoras (es) de histórias.

Ao referirmo-nos em reforço da autoconfiança com redução dos medos, traumas e situações estressantes e de ansiedade, estamos também nos pautando na escolha dos livros/contos que serão lidos para as (os) estudantes e que podem ser capazes de criar e comunicar estruturas de aprendizagem, bem como aproximar quem conta e quem ouve. Os critérios para esta seleção de leitura é o assunto do próximo capítulo.

¹⁵ Desde el punto de vista psicológico, la reacción que se desencadena en una situación de miedo es el resultado de un proceso cognitivo subjetivo. Por tanto, cuando se consigue relativizar una aparente amenaza, desaparece la causa del estrés. Es importante abordar estas reacciones de forma racional. Como indicábamos, el bloqueo y la frustración no son necesariamente un resultado negativo del proceso de resolución de problemas, ya que puede provocar heurísticos útiles. Una alternativa a ofrecer a los alumnos es aprender a vivir con el estado de excitación que provoca el miedo. Esto presupone el que el sujeto se enfrente a las propias emociones, haga un repaso mental de las situaciones de miedo y, finalmente se exponga de forma consciente y sistemática a los estímulos del miedo, tolerándolos y observándolos con frialdad. A medida que esto se consigue, una y otra vez, el miedo va cediendo. Con el tiempo crece la confianza en la propia capacidad para manejarse con el miedo y poder enfrentarse a él de forma efectiva. (GÓMEZ-CHACÓN, 2002, p. 13)

5 ESCOLHA DO REPERTÓRIO: UMA RESPONSABILIDADE SOCIAL

Neste capítulo abordamos a importância da escolha das obras/textos pelas (os) professoras (res) para serem contados em sala de aula ou em outro ambiente extraescolar. Essa escolha deve estar pautada na responsabilidade social e no respeito ao ouvinte, de forma que compreenda uma diversidade de gêneros, autores e temáticas e ainda, que a (o) discente possa se identificar com a leitura feita. Por isso, a necessidade dessa escolha englobar, além das obras consideradas hegemônicas, também as que tratam das temáticas afro-brasileiras e indígenas.

5.1 Escolher não é “uni duni tê salamê mingê”

Entre as dúvidas diárias do trabalho da (o) professora (or) está a escolha do livro/texto para contar às (aos) discentes. Essa dúvida é justificável porque existem uma infinidade de títulos, autoras, autores, temáticas, e, ainda, decidir qual é o momento certo, a ambientação e para qual idade determinado título é adequado.

Nesse capítulo, entre outros critérios de escolha, abordamos, principalmente, a questão da responsabilidade social que está relacionada a essa seleção. Para tanto, Café (2015, p. 170) escreve “Aprendi a usar a multiplicidade cultural brasileira, com sua grande variedade linguística, observadas nos sotaques, no vocabulário, na gramática, nas brincadeiras, nos contos e cantos de regiões diversas”. Assim, é essencial que se valorize todas as formas de cultura presentes nas mais diversas manifestações escritas, sejam essas de origem oral ou não. Todas as formas de linguagem devem ser introduzidas, em ambiente escolar, no momento da Contação de Histórias, sem que a (o) docente tenha receio de incorrer em erro por fazer uso de um livro cuja linguagem não obedece à norma padrão. É também função da (o) professora (or) não propagar o preconceito linguístico ainda tão presente nas escolas, em meio a tantas outras formas de preconceito. De acordo com Café (2015, p. 172)

[...] incentivar o aluno (ou o contador de histórias) a perceber diferenças nos fatores linguísticos que interferem no uso da língua, pode minimizar os preconceitos linguísticos, na medida em que o aluno aprende a necessidade de adequar sua linguagem às diversas situações de comunicação que tiver que enfrentar. A comunicação e a interação (no caso da obra de arte) permitem usos diferentes de linguagens, para situações variadas. Portanto, do meu ponto de vista, o contador pode enriquecer muito seu trabalho quando, antes de escolher a linguagem da história que quer contar, compreender o que os linguistas pensam a respeito e como eles encaram o problema do uso dessas linguagens, sobretudo, na escola. Isso dá possibilidade de o contador se posicionar, sabendo o uso que faz de sua linguagem.

Quando dizemos que a escolha do repertório a ser contado em ambiente escolar é uma escolha com responsabilidade social estamos nos referindo, entre outras questões, a esse posicionamento docente no sentido de valorizar todos os falares, sem considerar que uma forma pode ser superior a outra. Conforme Café (2015), quando a (o) contadora (or) de histórias introduz em sua Contação, personagens que apresentam múltiplos sotaques, que é muito comum em um país continental como o nosso, além de tornar o momento engraçado, sem intenção pejorativa, está também contribuindo para a diminuição do preconceito linguístico e se aproximando da (o) ouvinte porque esta (e) se identifica com a história em um sentimento de pertença. Quanto mais conhecimento sobre as variedades linguísticas que a (o) professora (or) tiver, mais poderá usá-lo em favor do enriquecimento da Contação de Histórias. Dessa forma, a escolha e valorização da linguagem é um critério que orienta a seleção do repertório de Contação de Histórias com responsabilidade social.

Igualmente, as (os) contadoras (es) devem fidelidade à autoria do que está contando. Essa fidelidade não está associada a contar de forma *ipsis litteris*, pois a literatura sendo uma arte, permite que alterações e adaptações sejam feitas, mas tais modificações devem ser explicitadas à (ao) ouvinte. Da mesma forma, ao selecionar um livro, a (o) docente deve certificar-se da autoria, como forma de reconhecimento da (o) autora (or) e ainda passar àquela (e) que ouve o respeito de quem conta. Com os contos orais, que nem sempre possuem uma autoria definida, essa fidelidade permanece, sempre no sentido de esclarecer sobre a forma com que esses contos chegaram até nós, mesmo que essa origem seja duvidosa, por sermos separados dela há séculos. A própria dúvida deve ser compartilhada com a (o) ouvinte da história. Todavia, o essencial é que se defina para quem ouve, se a história é autoral ou recolhida da sabedoria popular. Sobre a necessidade do cuidado com a originalidade da obra, Café (2015, p. 173) diz

Chamo a atenção para possíveis problemas de autoria, comuns de ocorrerem nos tempos atuais. Se a internet, por um lado, propicia informações imediatas, não é sempre confiável, sendo necessário cuidado. É comum encontrarmos textos com autorias alteradas, no ambiente virtual, exigindo do professor/pesquisador sério uma responsabilidade nas informações que divulga. Gosto de pensar que, na arte, podemos tudo, que a arte está, sobretudo em quebrar regras, para experimentar novas criações. Assim, aceito a liberdade de alterar um texto em qualquer direção, mas com a condição de esclarecer o que foi feito. Não se trata de não poder fazer isto ou aquilo, trata-se de esclarecer o que foi feito ao espectador. Este, sim, merece a fidelidade e dedicação do artista à sua obra.

Em relação à fidelidade com a (o) autora (or) e a obra, e ao mesmo tempo com a liberdade que todas as formas de arte nos dão, chamamos a atenção sobre mudanças na

originalidade dos textos que, algumas (uns) docentes fazem no momento da Contação, por considerarem que o texto, o vocabulário ou as imagens não são adequados ao momento ou mesmo à idade das (os) discentes. Entre a liberdade da arte e a fidelidade à obra existe uma linha tênue que precisa ser observada. Quem conta, de acordo com Café (2015), faz as suas escolhas e adaptações de modo subjetivo e se torna responsável por elas, por isso, alterar substancialmente uma obra, seria tirar da (o) aluna (o) a oportunidade de reconhecer as características que definem determinada autora (or) e ainda se tornarem críticas (os). Conforme Café (2015, p.185 e 190)

Há determinados autores e determinados contextos que precisam ser respeitados e explicitados (às vezes até explicados), como exemplo, podemos citar contos de Guimarães Rosa. A peculiaridade de seu estilo se perderia, se fosse recontado livremente com as palavras do contador, pois uma das maiores riquezas de sua obra é justamente a reinvenção de palavras, que fazem parte de seu contexto cultural e seu fazer artístico [...]. Resumir, sem cautela e conhecimento, um texto da autoria de Cora Coralina, seria como decepar uma parte do corpo, pois no resumo, os adjetivos seriam os primeiros a desaparecerem, sendo uma de suas principais características. Nomear uma porção de adjetivos para um só objeto, enquanto denúncia à dureza com que eram tratadas as mulheres e crianças de sua época, é uma das características marcantes na estética da obra dessa autora.

Até mesmo algumas letras de cantigas infantis sofrem alterações, por serem consideradas inadequadas para o desenvolvimento das crianças. Entre essas cantigas populares citamos: “Atirei o pau no gato, O cravo brigou com a rosa, Boi da cara preta.” Com essas cantigas não se quer expressar que possa maltratar os animais, mas a criança, de qualquer idade, precisa saber que houve uma época anterior em que os animais não tinham direitos e nem eram protegidos por lei, a canção representa um contexto histórico, que precisa ser apresentado, discutido e analisado, não escondido.

De acordo com Brenman (2015), se essas cantigas não forem oferecidas para as (os) alunas (os), simplesmente serão privadas (os) dos conhecimentos culturais acumulados pela humanidade, por séculos, e da capacidade de se tornarem críticas (os). Cantar “O cravo brigou com a rosa” não tornará um menino machista a ponto de ser violento com uma menina, pelo contrário, pode levá-lo a compreender a difícil luta das mulheres, ao longo da história, pelos mesmos direitos que os homens. A cantiga “Boi da cara preta” não tem conotação racista, apenas faz alusão a um animal que assusta crianças na hora de dormir. É preciso que meninas e meninos conheçam as mais variadas versões, sejam das cantigas ou dos contos populares, dessa forma ficarão autônomas (os) e críticas (os) para escolherem aqueles que mais se identificam. Brenman (2015, p. 103-104) esclarece.

Quando eu escrevo, eu não faço isso pensando em ser politicamente correto. Eu apenas escrevo. E escrevo por vários motivos. Para mim, a literatura, por si só, é transgressora. Posso exemplificar com o meu livro *Até as princesas soltam pum*, bastante conhecido [...] a boa literatura não quer dirigir a moral de seu leitor, ao contrário da literatura politicamente correta, que quer dirigir a moral do outro, que quer dizer que sabe mais do que o outro, que é melhor, que tem virtudes e que vai ensinar o outro a ser bom. Quem somos nós para isso? Ensinar o bem, a verdade, a compartilhar, tem a ver com modelos, seja o pai, a mãe, o professor. Não é essa a função do livro.

Este autor considera que a preocupação adulta em oferecer às crianças somente a literatura que considera positiva tem cada vez mais empobrecido os elementos simbólicos tão presentes nas obras clássicas. Brenman (2015, p. 102) diz que “A literatura para criança não pode ser água com açúcar, porque muita coisa no mundo já está assim. A literatura deve ser o momento de escape”. Para o autor, não há por que questionar a existência ou não de violência nos contos clássicos infantis, enquanto as crianças estão expostas diariamente à violência estampada na televisão e nos jogos eletrônicos. Da mesma forma, de acordo com ele, violento é adultizar uma menina, quando seus responsáveis lhe permitem usar salto alto. “Isso sim é violência, e não um livro ou conto de fadas, em que a violência está contextualizada. As histórias falam da violência interna de cada um de nós, seres humanos. Sempre foi assim. E hoje estamos com medo disso” (BRENMAN, 2015, p. 104).

As proposições apresentadas por Brenman (2015) são análogas às de Bettelheim (2002) no sentido de que a natureza humana é complexa assim como a criança o é, e a literatura, por sua vez, tem a faculdade de lidar, de modo inconsciente e simbólico, com os conflitos de cada uma. É um espaço para vivência de emoções, impossíveis no mundo real, mas que podem fortalecer o indivíduo por sua vivência, no mundo imaginário. Entre esses conflitos está o medo, que por meio da literatura pode ser convertido de modo positivo para a resolução de problemas. Tanto Brenman (2015) como Bettelheim (2002) afirmam que a criança deve ser submetida frente ao que lhe causa medo, para assimilá-lo e só assim organizar seu interior para saber enfrentá-lo. Sobre o repertório de histórias a ser oferecido para as (os) discentes, Brenman (2015, p. 107) escreve

Precisamos oferecer para a criança palavras que tenham a ver com a realidade dela, e não querer melhorá-las. Nós ainda temos essa mania de querer melhorar o outro. A literatura vai ajudar a criança a fazer e criar o seu próprio destino. Então, cabe a nós como educadores, dar-lhe o repertório dos nossos antepassados e ancestrais e o repertório atual para que ela atue em cima disso. O restante é sorte, é acaso. Nós não temos o controle da vida. Nós não comandamos nada. A vida é assim. Temos a mania de querer controlá-la para nos sentirmos mais seguros em relação ao mundo. Mas a vida real não é assim.

A literatura ensina isso para a criança de uma forma segura, gostosa, tranquila. Então não tenham medo. O medo está em nós, não nas crianças. O medo é nosso e não delas. Não tenham medo de experimentar. Isso é fundamental. Então muita literatura e muita leitura, sem medo de tocar em temas que interessam à vida da criança.

Outro ponto a ser levado em consideração na escolha do repertório adequado para se oferecer às (aos) discentes, em uma Contação de Histórias é qual livro seria adequado para determinada idade. Nem sempre, haverá um determinado livro para uma determinada idade. De acordo com Café (2015, p. 167), “faz parte da escolha, ler e se imaginar contando, procurar conhecer textos diferentes, não só de tipos diversificados, mas para idades variadas, inclusive aqueles populares, para os quais não há indicação específica de idade”.

Dessa forma, observamos que um livro pode ter indicação para uma determinada idade, mas não agradar às (aos) alunas (os) da idade especificada e o contrário também é verdadeiro, porque não é a idade biológica que determina o que a (o) discente quer ouvir, mas o seu momento emocional e psicológico e os problemas que a (o) afligem naquele momento. De acordo com a autora, não existirá uma escolha adequada ou inadequada, porque isso é muito subjetivo, nas palavras dela, na verdade, é o conto que escolhe a (o) sua (seu) contadora (or), e não ao contrário. Porém, se não há uma escolha inadequada, há a responsabilidade sobre ela, devido à capacidade que a literatura, de forma inconsciente e simbólica, tem na formação do indivíduo. A literatura, por si, não é intencional, mas a escolha feita pela (o) contadora (or) o é. Café (2015, p. 184) diz

É complexo, se pensarmos que os gostos e as razões das escolhas podem ser as mais diversas e, uma vez que as experiências, anseios e maneiras de ver e sentir o mundo são individuais, os desejos também seguem este caminho. Haverá sempre o perigo de não agradar a todos, mas se houver o cuidado de apresentar obras de qualidade, mesmo que o estilo, ou o tema, não agrade alguns, haverá o reconhecimento do cuidado na indicação do repertório eleito. [...] Do meu ponto de vista, o contador de histórias que escolhe seu repertório na literatura autoral, se assume, também, como um divulgador da obra literária, portanto, responsável por descobrir o que o autor quis dizer com sua obra.

Quando se trata da adequação ou não entre livro e idade, Bettelheim (2002) diz que os níveis de significado de uma história são apresentados em várias camadas que vão se apresentando em cada momento específico de nossas vidas. Para este autor, a aparição ou não desses níveis está mais relacionada ao momento psicológico de quem ouve a história do que propriamente com a sua idade. Na análise do conto João e Maria, Bettelheim (2002, p.172-179) aborda essa relação livro e idade

Por exemplo, ao discutir "João e Maria" o empenho infantil da criança em agarrar-se aos pais, mesmo sendo tempo de se defrontar com o mundo por conta própria, é enfatizado [...] Assim, teríamos um bom exemplo no fato de que esta história tem sua maior atração e valor para a criança na idade em que os contos de fadas começam a exercer seu impacto benéfico, isto é, por volta dos quatro/cinco anos. Mas a ansiedade de separação - o medo de ser desamparado - e o medo de morrer de fome, incluindo a voracidade oral, não são restritos a um período particular de desenvolvimento. Tais medos ocorrem em todas as idades no inconsciente, e assim este conto também tem significado e provê encorajamentos para crianças muito mais velhas. De fato, a pessoa mais velha pode achar bem mais difícil admitir conscientemente seu modo de ser desamparada pelos pais, ou de encarar sua voracidade oral; e isto é mesmo uma razão a mais para deixar o conto das fadas falar a seu inconsciente, dar corpo às suas ansiedades inconscientes e aliviá-las, sem que isto nunca chegue ao conhecimento consciente.

Na escolha do repertório, portanto, mesmo que se considere a idade da (o) aluna (o) esse fator não é preponderante, outros pontos devem ser considerados no momento da escolha. Se o momento emocional e psicológico das (os) discentes deve ser um critério a se levar em conta, o conhecimento dessas(es) por parte da (o) professora (or) deve ser prioridade (WALLON, 2010). E ainda de acordo com Bettelheim (2002), um conto maravilhoso pode contribuir tanto para a formação de uma criança de cinco anos quanto para uma (um) adolescente de treze, mas os significados que cada uma (um) delas (es) apreenderá desse conto é individual e podem ser completamente diferentes, variando ainda se é sexo masculino ou feminino. A (o) ouvinte, na sua individualidade, identifica-se ou não com o livro lido.

Quanto a escolha do que ler e qual a idade certa, é comum que as pessoas adultas, em geral, que convivem com crianças, comecem a ler para meninas e meninos, o que, na sua visão adulta, consideram como ideal para uma criança, ou ainda, o que gostavam quando elas eram crianças. Sobre essa seleção, Bettelheim (2002) afirma que, por não termos como saber qual é o conto específico e ideal para cada criança e em qual idade, porque isso somente ela poderá demonstrar a partir das reações que a história desperta em sua mente, o mais apropriado, seria oferecer o máximo de leituras, tendo sempre a Contação de Histórias, mediada por uma pessoa adulta, como estratégia de aproximação entre a história e a criança. Para o autor, corremos o risco de contar uma história e a criança não se identificar com ela porque a história não lhe diz nada ainda, ela não precisa daquela trama, nem de forma consciente, e nem inconsciente, assim, a (o) adulta (o) deve lhe proporcionar outras. Conforme Bettelheim (2002, p. 18)

Se a criança não se liga à estória, isto significa que os motivos ou temas aí apresentados falharam em despertar uma resposta significativa neste momento da sua vida. Então é melhor contar-lhe um outro conto de fadas na noite seguinte. Logo ela indicará que uma certa estória tornou-se importante para ela por sua resposta imediata, ou pedindo para que lhe contem a estória outra

vez. Se tudo correr bem, o entusiasmo da criança pela estória será contagioso, e a estória se tornará importante também para o pai, se não por outra razão, pelo menos porque ela significa tanto para a criança. Finalmente chegará o tempo em que a criança obteve tudo o que pôde da estória preferida, ou que os problemas que faziam com que respondesse a ela foram substituídos por outros que encontram melhor expressão em outro conto. Ela pode então temporariamente perder o interesse nessa estória e sentir mais prazer numa outra. Ao contar estórias de fadas é sempre melhor seguir a orientação da criança.

Bettelheim (2002), além da apresentação do conto João e Maria, apresenta também vários outros contos maravilhosos e a forma com que eles podem chegar até a criança e ajudá-la a enfrentar seus medos, conflitos, ansiedade, baixa autoestima, insegurança. Na aceção de que não existe um livro adequado para uma determinada idade, ideia que tanto é defendida por este autor quanto por outras (os), consideramos apresentar o que Bettelheim (2002) disserta em relação aos contos Rapunzel e Branca de Neve, por serem catalogados como infantis nas indicações de idade dos fichários literários, porém, de acordo com o autor, falam também à inconsciência adolescente.

No conto Branca de Neve, Bettelheim (2002, p. 16) indica que “o motivo central da história é a garota pré-adolescente superando de todos os modos a madrasta malvada que, por ciúmes, nega-lhe uma existência independente, simbolicamente representada pela madrasta tentando destruir Branca de Neve”. Para o autor, uma criança de cinco anos pode até se identificar com o conto, mas não se identificará com a problemática adolescente que é tema central da história. Caso essa criança tenha problemas de rejeição pela mãe, ou qualquer outra figura materna, ela poderá seguir os passos trilhados pela heroína Branca de Neve e procurar refúgio no pai ou outra figura paterna. Da mesma forma que a personagem recebeu ajuda de homens: os anões, o caçador e o príncipe, a criança também se sentirá protegida por essas figuras masculinas e assim enfrenta a rejeição da mãe.

Bettelheim (2002, p. 17) apresenta a seguinte informação para outro conto.

Em "Rapunzel" sabemos que a feiticeira trancou Rapunzel na torre quando ela atingiu a idade de doze anos. Assim, a sua história é de certa forma, a de uma garota pré-púbere e de uma mãe ciumenta que tenta impedi-la de ganhar a independência - um problema adolescente típico, que encontra uma solução feliz quando Rapunzel se une ao príncipe. Mas um menino de cinco anos obteve um reassentamento bem diferente desta estória.

Para o autor, a reação à história, de um menino de cinco anos, que é cuidado pela avó, e não tem a figura paterna em casa, pode ser completamente diferente, caso ele tenha que enfrentar o medo da ausência ou mesmo da morte da única pessoa que tem por perto, sua avó. Essa ausência tanto pode ser real como fantasiosa para uma criança dessa idade. O medo de

perder alguém que ama, impõe obstáculos ao crescimento saudável, mas ao ouvir e se identificar com o conto Rapunzel, essa criança cria mecanismos internos para enfrentamento de seus conflitos e procura uma forma, a partir da ação das personagens ou do próprio enredo, para se sentir protegida. Conforme Bettelheim (2002, p. 17)

[...] aquilo que normalmente poderia ser encarado como uma representação de um comportamento negativo, egoísta, foi capaz de ter um significado dos mais reasseguradores em uma circunstância específica. E ainda mais importante para o menino era outro motivo central da estória: que Rapunzel achou os meios de escapar de sua condição em seu próprio corpo - as tranças pelas quais o príncipe subia até o quarto dela na torre. Que o corpo da gente possa prover um salva-vidas reassegurou-o de que, se necessário, ele encontraria similarmente no próprio corpo a fonte de sua segurança.

Consideramos, dessa forma, como essenciais para a escolha do repertório a ser contado para as (os) discentes: a valorização de toda e qualquer forma de linguagem, a fidelidade ao autor e à obra original que está sendo contada, a permissão que a arte dá à (ao) contadora (or) para fazer as adaptações no momento da narração e a relação entre livro e a idade adequada da criança. Em igual importância, os aspectos sociais e étnicos também devem ser considerados no momento da escolha, e é o assunto tratado no próximo tópico.

5.2 Por um repertório de leitura etnicorracial

A seleção do repertório é, antes de tudo, uma ação social, que deve estar em consonância com os pontos já apresentados. Essa escolha, de acordo com Café (2015) não pode ser pautada apenas em parâmetros ocidentais e hegemônicos, necessita ampliar-se para os contos orientais e também abordar outras etnias. Os contos africanos e indígenas, com a sua rica diversidade, diferentes visões de mundo e pontos de vista precisam fazer parte da literatura selecionada.

Demonstramos, a partir de Bettelheim (2002), a importância dos contos maravilhosos na formação psicológica da criança, independentemente da idade, ou do sexo, da heroína ou herói da história, de uma forma ou de outra, ela se identificará com o personagem e suas ações por sentir-se semelhante a ele. Assim, a ausência de personagens negras nos contos maravilhosos leva a (o) discente negra (o) a não se identificar com esses personagens porque as suas características fenotípicas não lhe são familiares. A obra *A psicanálise dos contos de fadas* Bettelheim (2002) é atemporal, por isso, para melhor compreendê-la, devemos considerar o seu contexto histórico e social de produção. O autor, austríaco, portanto, branco, vivendo em um

período histórico em que a temática negra pouco era retratada na Europa, não faz nenhuma alusão a crianças negras em seu livro, todo o estudo se refere a crianças em geral.

A partir de Bettelheim (2002), que muito contribui para o conhecimento psicológico e emocional das crianças e das (os) adolescentes, procuramos inserir também, junto ao estudo dos contos maravilhosos, as temáticas das minorias e levá-las para a sala de aula, seja em forma de disciplinas formais, como a História e a Geografia ou na Contação de Histórias. É necessário que, em um país miscigenado como é o Brasil, o repertório para Contação de Histórias não se restrinja a contos cujos personagens sejam tipicamente europeus. Bettelheim (2002) afirma a necessidade de a criança ter o maior repertório possível de contos a seu dispor. Neste estudo, ampliamos a fonte de busca dessas histórias maravilhosas para não se limitar àquelas com personagens fenotipicamente europeus. Nossas (os) discentes não possuem características fenotípicas homogêneas. Conforme Café (2015, p. 182)

Os contos africanos têm ganhado mais espaço em nossa literatura, apresentando preciosidades, conhecimentos de culturas distintas com peculiaridades e ensinamentos das mais variadas formas e temas. Coincidências e novidades que se misturam e se transformam vão aparecendo na rede de histórias que a humanidade vai tecendo. Mas, ainda são pouco conhecidos, se comparados com a importância e influência em nossa cultura. É uma área que carece de pesquisa. Há pouco material desse rico e grande continente, que não pode ser tratado como uma realidade apenas, pois são muitos países, com várias etnias diferentes, numa riqueza cultural e histórica que a caracterizam como realidades múltiplas.

Obras com a temática africana, como também a indígena, têm sido cada vez mais contempladas por diversas (os) autoras (es), com personagens negros e indígenas em papéis protagonistas. Consideramos um avanço, mesmo que a passos lentos. De acordo com Aviz (2015), pouco adianta a obra em si, o protagonismo dos personagens: negra, negro, índia, índio, a existência destas literaturas e obras, se a própria conduta didática e enfoque em sala de aula não mudar. Aviz (2015, p. 69) diz

Vejo na literatura afro-brasileira duas linhas distintas de pessoas que trabalham nela: aquelas que escrevem povoadas de um discurso de quem é somente expectador, povoadas de insegurança e, às vezes, até de certa raiva - o que não deixa de ser preconceito -, e outras que trabalham pela experiência que possuem. Então, são pessoas capazes, de fato, de estabelecer para o leitor um texto literário, porque aquela outra categoria que mencionei não faz mais do que um texto didático, doutrinário, disfarçado de literatura engajada.

Ao se contar histórias, não se conta para brancas (o) ou para negras (os) ou para índias (os), simplesmente se conta histórias, sem limitar a temática da Contação a uma só etnia, dado a pluralidade cultural em que estamos inseridos. Quando Bettelheim (2002) afirma que a

criança, a partir do contato com os contos de fadas, busca sua origem e identidade, ela capacita-se para enfrentar seus problemas e superar obstáculos e essa capacidade se dá por meio da simbologia presente nestes contos. Consideramos, a impossibilidade dessa identificação para a criança negra, pois os contos maravilhosos clássicos invisibilizam-na, e ela não tem seu lugar de fala no diálogo presente. Conforme este autor, para a criança é mais fácil aprender o que é adequado ou inadequado por meio dos contos, porque esses se assemelham ao mundo dela, de modo que ao se confrontar com problemas do mundo real, poderá buscar ajuda no seu inconsciente, que assim como nos contos, sempre a levará para um final reflexivo e de escolhas.

A partir dos estudos da cultura em Cuche (1999), Laraia (2001) e Geertz (2008) e da diversidade etnicorracial em Brasil (2004), entendemos que a ausência de livros de contos maravilhosos, com personagens negros e negras, contribui, substancialmente, para o aumento dos índices de exclusão dos negros, sobretudo, da mulher negra na sociedade. Se a menina negra não se vê representada na imagem da princesa europeia, branca, de cabelos loiros e longos e de nariz afinado, ela se sente excluída e fora do contexto, que na verdade lhe pertence, como pertence a qualquer outra (o).

Tanto Geertz (2008) quanto Bettelheim (2002) tratam da simbologia, esse último, em sua obra, refere-se à simbologia, em geral, presente nos contos de fadas, no referencial psicanalítico e procura demonstrar que a apropriação da linguagem simbólica pela criança é identitária somente quando essa lhe é inerente, natural, por isso, ela tenta se comportar, inconscientemente, de acordo com o que propõem esses símbolos, ao longo do seu desenvolvimento psíquico. Essa apropriação não acontece com as crianças negras, pois os símbolos presentes nos contos de fadas clássicos, fogem do seu universo, pois não lhe são culturalmente/racialmente familiares. Dessa forma, buscamos essa relação entre cultura e simbologia, Geertz (2008) e psiquismo em contos de fadas que retratem as crianças negras.

Quando nos referimos à não identificação da criança negra com os símbolos presentes nos contos, dizemos da simbologia em geral, bem como a parte afetiva, emocional e moral que todos os símbolos evocam. Conforme Geertz (2008, p. 94)

Tais símbolos [...] (referimo-nos à simbologia em geral) [...] parecem resumir, de alguma maneira, pelo menos para aqueles que vibram com eles, tudo que se conhece sobre a forma como é o mundo, a qualidade de vida emocional que ele suporta, e a maneira como deve comportar-se quem está nele. Dessa forma, os símbolos [...] (referimo-nos à simbologia em geral) relacionam uma ontologia e uma cosmologia com uma estética e moralidade [...].

Para compreender a ação dos símbolos na vida dos seres humanos é necessário discorrer sobre o conceito de “mulher/homem” em Geertz (2008). De acordo com o autor, o ser

humano é composto de “camadas”, de ordem biológica, psicológica, social e cultural, de forma que, cada vez que essas camadas são retiradas, uma outra surgirá revelando, realmente, quem é essa (e) verdadeira (o)mulher/homem, até mesmo com seus aspectos biológicos, anatômicos, fisiológicos e neurológicos. Assim, como dizer que discentes que apresentam todas as especificidades próprias de sua raça, e são moldados pela cultura em que estão inseridos, ao ter contato com obras literárias, cuja cultura exposta é tipicamente hegemônica, terão a mesma identificação com a linguagem simbólica presente, notadamente de uma criança branca. Geertz (2008, p. 32)

[...] o homem é um composto de "níveis", cada um deles superposto aos inferiores e reforçando os que estão acima dele. À medida que se analisa o homem, retira-se camada após camada, sendo cada uma dessas camadas completa e irreduzível em si mesma, e revelando uma outra espécie de camada muito diferente embaixo dela. Retiram-se as variegadas formas de cultura e se encontram as regularidades estruturais e funcionais da organização social. Descascam-se estas, por sua vez, e se encontram debaixo os fatores psicológicos — "as necessidades básicas" ou o-que-tem-você — que as suportam e as tornam possíveis: Retiram-se os fatores psicológicos e surgem então os fundamentos— de todo o edifício da vida humana.

Assim, para compreender a incidência dos símbolos sobre uma pessoa, é preciso conhecê-la em todos os seus níveis, sejam esses expostos e facilmente visíveis ou encobertos pelos fatores sociais, culturais e psicológicos.

Para a criança negra não há um lugar de fala, conforme Aviz (2015), mas há o biombo que encobre a falácia do mito da democracia racial brasileira, ideologia preconceituosa que faz com que as crianças negras, especialmente mulheres, não sejam vistas. Para Chauí (2017) trata-se de naturalizar posições e pessoas (coisas), separar humanos de sub-humanos. Tal naturalização das coisas, faz com que se siga o discurso de ordem, com todas as restrições de liberdade e apregoamento da exclusão, às vezes velada e silenciosa, como no uso dos contos de fadas clássicos nas escolas, com baixa prevalência de outras leituras, às vezes, explícitas.

Abordamos essas mensagens simbólicas e subliminares não neutras contidas tanto na fala quanto na escrita, no tópico a seguir.

5.3 Mensagens subliminares na Contação de Histórias

Junto à simbologia de Geertz (2008) e Bettelheim (2002), acrescentamos as contribuições de Franco (2005) sobretudo, ao afirmar que a relação entre a emissão de mensagens está vinculada às condições histórico-culturais dos produtores destas. Assim,

nenhum discurso é neutro, mas, dependente de sua (seu) emissora (or), receptora (or) e contexto social em que está inserido. As mensagens, sejam estas escritas, orais, gestuais e até mesmo o silêncio, na ausência destas, estarão sempre impregnadas da existência humana em algum contexto social, político, econômico ou religioso e dependentes do sentido que o indivíduo ou grupo de indivíduos atribuem a elas. Franco (2005, p. 13-14) defende que as mensagens produzidas estão sempre vinculadas às

Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. Sem contar com os componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas, via objetivação do discurso, mas com a possibilidade de serem ultrapassadas ou “desconstruídas” [...].

Se nenhuma mensagem é neutra, incluímos também a não neutralidade do texto presente nos contos de fadas, o que acaba por excluir crianças negras e não as possibilita lidarem com seus problemas e conflitos interiores. Da mesma forma que percebemos a existência de preconceito linguístico e as relações de dominação a partir da linguagem, também há nesses contos originais, o preconceito racial disfarçado quando a criança negra não se vê nessas histórias, o que vem ao encontro da teoria das simbologias culturais ao afirmar que a (o) falante coloca-se numa sociedade e por ela, tanto o sujeito, como a sua linguagem, são moldados. O sentido de algo implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza nas práticas sociais e se manifesta a partir das representações sociais (FRANCO, 2005).

Se reportar aos símbolos, à língua e à linguagem, serve para sustentar o argumento sobre as relações de dominação racial em detrimento a imagens dominadas, como as (os) negras (os) e as (os) índias e índios. Dominação essa que nos apresenta como legítimas e universais, quando utilizados recursos, como os literários, para demonstrar e mostrar, etnias “superiores”, culturas “melhores”. Os instrumentos simbólicos, de forma sutil, servem somente aos interesses de alguns, disfarçando-se como se servissem aos interesses de todos. É uma dominação simbólica universal que se acata como certa e pertinente a todas e todos, mas não se considera as diferenças, os indivíduos. Aquele que fala ou escreve já selecionou, previamente, o que é considerado essencial ao emitir sua mensagem. Sobre isso, Franco (2005, p. 21-22) afirma

O produtor/autor é, antes de tudo, um selecionador, e essa seleção não é arbitrária. Da multiplicidade de manifestações da vida humana, seleciona o que considera mais importante para “dar o seu recado” e as interpreta de acordo com seu quadro de referência. Obviamente, essa seleção é

preconcebida. Sendo o produtor, ele próprio, um produto social, está condicionado pelos interesses de sua época, ou classe a que pertence. E, principalmente, ele é formado no espírito de uma teoria da qual passa a ser o expositor. Teoria que não significa “saber erudito” e nem se contrapõe ao “saber popular”, mas que transforma seus divulgadores muito mais em executores de determinadas concepções do que de seus próprios senhores.

Abordar a questão da não identidade da criança negra com a simbologia presente nos contos de fadas, é abordar também a exclusão, porém, uma forma de exclusão bastante velada, porque é ideológica e política. Quando se nega à (ao) discente negra (o) o contato com os costumes e as tradições de seus antepassados, seja por meio da literatura ou das disciplinas estudadas, nega-lhes também a capacidade de se enxergar como sujeito de sua história.

Tem havido mudanças em relação aos materiais pedagógicos escolares, como os livros literários, didáticos ou paradidáticos. Já aparecem estampadas nesses materiais imagens de crianças negras, deficientes, como também a apresentação de famílias homoafetivas. Todavia, o que mostramos é a não naturalidade dessas questões e do discurso ainda empregado nas instituições escolares, algo que vivenciamos todos os dias, por exemplo, na superioridade de uma etnia branca sobre as demais, invisibilizando as outras, sendo intencional ou não, é aceito porque é simbólico. Por questões ideológicas, há uma riqueza de cultura, que a escola deixa de utilizar, mesmo sob a força de uma lei de política educacional, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, apresentada no tópico 5.4.

Conforme Geertz (2008, p. 96), “símbolo é qualquer coisa que signifique outra para uma pessoa e expressa de modo figurativo o que não pode ser expresso de forma literal”. Nesse conceito, o autor não se limita aos símbolos religiosos, mas à simbologia em geral. De forma análoga, Bettelheim (2002) diz que os símbolos representam mundos aparentes paralelos ao mundo real e estende-se para o universo da ficção.

Percebemos, dessa forma, que a escolha do repertório de livros para serem lidos em uma Contação de Histórias, está além de uma simples seleção. É uma ação que precisa ser intencional e analisada, porque quando se conta histórias, não há neutralidade, e o discurso simbólico presente influencia as (os) discentes de modo positivo ou negativo. Com uma vasta literatura com temática negra, não se pode mais restringir a imagem da negra e do negro a imagens e estereótipos como o Negrinho do Pastoreio e o Saci Pererê. Mesmo que as crianças negras percebam que esses personagens possuem as características peculiares do negro e da negra, elas não formam laços de identidade com eles, pois são personagens estereotipados, próprios das comemorações folclóricas.

Assim, as (os) discentes negras (os) em sua formação escolar, têm, de um lado, os personagens completamente hegemônicos, presentes nos contos maravilhosos, e, de outro, apenas o estereótipo de pessoas negras (os), de forma que essas (es) alunas (os) não conseguem ver a si mesmas (os), e a seus pares e também estabelecer relações de identidade, tanto individual, quanto coletiva e social. Concluímos que a simbologia descrita por Bettelheim (2002) não agirá no inconsciente de uma criança negra, da mesma forma, que agirá em uma criança branca, isso porque conforme Geertz (2008), para que o símbolo tenha sentido e referência para alguém, é necessário que ele seja natural e inerente à pessoa, seja coletivamente ou de forma individual. Essa não identificação é ainda mais reforçada pela forma com que alguns conceitos deturpados são calcificados em nossas mentes, conforme relata Bettelheim (2002, p. 8)

As mesmas constelações básicas que aparecem no desenvolvimento de cada pessoa podem levar às personalidades e destinos humanos mais diversos, dependendo de outras experiências do indivíduo e de como ele as interprete para si próprio. Da mesma forma, um número limitado de temas básicos reina nas histórias de fadas aspectos muito diferentes da experiência humana. Tudo depende da forma da elaboração do tema e do contexto em que ocorra.

Ou ainda, conforme Geertz (2008) que corrobora com a concepção de que os símbolos só têm sentido para o ser humano quando estes estão realmente inseridos nessa cultura simbólica.

Nesta infinitude de repertórios e simbologias para escolha da Contação de Histórias, não se pode menosprezar que esse ato é uma via de mão dupla, conforme Café (2015), *contar com*. É necessário contar com a(o) outra (o) que ouve, e nessa interação, as histórias cumprem o seu dever de encantar. Da mesma forma que as (os) discentes ouvem as (os) docentes, também é importante que estas (es), por sua vez, também ouçam as narrativas que as (os) estudantes trazem para a sala de aula, como forma de valorizar as narrativas de vida de cada uma (um), bem como constituir-se subjetiva e culturalmente. Deve fazer parte do repertório de Contação de Histórias, também as histórias das (os) discentes. Girardello (2020) afirma que as histórias que as crianças contam em seu dia a dia, são preciosas e os espaços e tempos para que essas contações aconteçam devem ser ampliados, de forma que as (os) adultas (os) também ouçam as histórias contadas pelas crianças. Essa contação feita por elas, tanto pode ser individual como em grupo. Para a autora, contar histórias em grupos semelhantes incentiva a partilha da imaginação e atende às necessidades psicológicas de seus integrantes. Para Girardello (2020, p. 7)

A narração é um dos meios pelos quais a recriação se dá, já que introduz no grupo temas e gêneros aprendidos com os adultos, porém filtrados pela perspectiva subjetiva das crianças, ou seja, reimaginados, e em permanente processo de reimaginação. Nos tempos que correm, entre tanta cacofonia, alarido, repetição reativa e desatenta, em que um verbo tão valioso como "compartilhar" virou sinônimo de repassar mensagens sem muitas vezes ouvi-las ou lê-las direito, é urgente que recuperemos um tipo de imaginação que inclua o Outro.

Ouvir a criança é de fundamental importância para o equilíbrio emocional e a pessoa adulta que media precisa estar preparada para ouvi-las. Quando percebem que suas narrativas não têm importância para as (os) adultas (os), sentem-se desequilibradas emocionalmente. Girardello (2020, p.9), afirma que “O contexto mais favorável para evitar esse desequilíbrio seria aquele em que as crianças pudessem ouvir os adultos, ouvir umas às outras e ouvir a si mesmas contando histórias, viessem elas da experiência ou da ficção, da literatura ou dos meios audiovisuais”. O necessário para que uma criança conte histórias é que ela tem alguém para ouvi-la e que a faça sentir-se segura para contar, sem ser julgada ou recriminada. Girardello (2020, p.10) diz

Escutar uma criança pede calma, pede a entrega ao sabor da música tão especial com que as crianças tateiam o sentido, valendo-se das palavras e recursos de linguagem que conhecem. É não querer que ela "diga logo" alguma coisa. É respeitar seus silêncios, ritmos e hesitações. Escutar uma criança é colocar todos os nossos recursos sensíveis - não só a audição e o pensamento, mas também o olhar, a respiração, os gestos, a postura corporal - a serviço da acolhida ao que ela quer dizer, ainda que não o saiba [...]. Escutar uma criança é refrear o impulso ao julgamento, modular com sensibilidade a crítica e evitar reações automáticas ou previsíveis ao que elas nos contam. Cada história é única, assim como são únicos os narradores, cobrando de quem escuta posturas também únicas para que as crianças percebam ali a cumplicidade de uma rede de segurança forte e flexível onde possam se atirar sem medo.

Por ser a escolha do repertório para a Contação de Histórias uma responsabilidade social, Café (2015, p. 167) diz que “talvez o critério mais importante para escolher uma história para contar, seja conhecer muitas histórias, de livro e de boca, se apaixonar tanto por uma delas, que dá vontade de sair contando, imediatamente.” De acordo com a autora, a (o) contadora (or) também deve conhecer a (o) sua (seu) ouvinte, assim a chance de acertar na escolha é maior. “Ao tratar da escolha e preparação do repertório de um contador, considero o conhecimento como ponto de partida, e a responsabilidade do seu fazer, como ponto de chegada, portanto, outro fundamento” (CAFÉ, 2015, p. 168). Dessa forma, a autora expõe o respeito à (ao) ouvinte em todo o processo da Contação de Histórias.

A aparência gráfica de um livro também é critério a ser considerado na escolha. A respeito dessa estrutura física do livro, Café (2015, p. 183-184) afirma

Os livros têm composições que relacionam texto, ilustração, projeto gráfico e formato, numa criatividade sem fim. As feiras de livros mostram essa maravilhosa diversidade. Mas a verdade é que são caros [...]. Aqueles livros com melhores ilustrações e projetos gráficos são quase inacessíveis, sendo este, mais um motivo para se decidir por um livro bem escolhido. Escolher implicará, sempre, em descartar uns, para que outros se tornem mais conhecidos e, diante de um mundo cujo consumo é um dos maiores valores, observo o cuidado em orientar leitores, e não, listas de compras, ou concorrência das editoras.

Nas palavras da autora, o cuidado com a capa, cores, tipo de papel e letra, também faz parte da responsabilidade social docente, isso porque deve ser considerada a condição social da (o) discente, bem como a sua formação cidadã de não consumismo e o desenvolvimento de valores que se opõem à pressão capitalista. A Contação de Histórias, por meio de sua simbologia, pode proporcionar senso crítico às (aos) alunos, também, no sentido da cidadania.

Assim, expusemos nesse capítulo os pontos que devem ser observados para orientar a escolha do repertório oferecido às (aos) discentes, a valorização da linguagem, sem disseminação de preconceitos, assim como a busca pela diversidade temática, entre elas, a presença de personagens negras (os) e índias (os), sem restringir-se aos contos europeus hegemônicos. Compreendemos, a partir desses pontos, que a escolha do repertório, por diversos aspectos, é algo complexo, principalmente se pensarmos que os gostos e as razões das escolhas são as mais variadas, dado a subjetividade desse ato. Sempre ocorrerá a possibilidade de não agradar a todas (os), mas com a observância aos critérios de escolha apresentados nessa pesquisa, haverá o reconhecimento da (do) ouvinte de que houve um cuidado especial na escolha do repertório.

O embasamento legal para a abordagem de livros/contos ancorados em uma pluralidade cultural segue no próximo tópico.

5.4 Documentos oficiais

Com a implementação da Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que alteram a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tornou-se obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, incluindo, a História e Cultura Indígena Brasileira, em todas as escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Intencionou-se, dessa forma, diminuir

os problemas de dominação ideológica de raça, conhecidas como eurocentrismo e construir a identidade afro e indígena.

O texto da Lei nº 11.645/2008 cita que o conteúdo programático a ser desenvolvido nas escolas incluirá a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e formação da sociedade nacional de forma a resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. Com essa abordagem procurava-se por uma mudança na semântica do termo escravo que ainda é usado como uma condição “naturalizada” de um ser humano inferior e uma “raça” invisibilizada pela opressão escravista. Tão somente um escravo, e, fora isso, sua contribuição na culinária, danças, músicas e religião. Com a implementação dessas leis, esperava-se que o substantivo escravo não continuasse sendo usado como sinônimo de pessoas passivas e submissas, o que, reiteradamente, não vem acontecendo.

Com base nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013) e a partir de diálogo com a sociedade civil, foram organizadas as orientações para o planejamento e execução do conteúdo afro-brasileiro, africano e indígena na sala de aula. Nestas orientações, apresenta-se, ainda, um panorama histórico sobre a condição da criança negra na educação ao longo da história e ressalta a importância dos Movimentos Negros e a necessidade de políticas de reparação de perdas para as (os) negras (os) ao longo da história. Esclarece-se, a partir desses documentos, que não se trata de mudar um foco etnocêntrico, com raiz europeia por um africano, mas sim de ampliar os currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica presente na sociedade brasileira.

Também, procurou-se, a partir das orientações do texto, que fosse contada a história da África não contada no Brasil, que faz com que não tenhamos referências negras nas ciências, nas artes, na política, na matemática e em tantas outras áreas do conhecimento. Trata-se ainda da necessidade de formação docente para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula com abordagem pedagógica adequada no contexto da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Os Temas Transversais, propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), já englobavam a pluralidade cultural para ser trabalhada em sala de aula, em transversalidade com os demais conteúdos das disciplinas obrigatórias e propunham uma reformulação do sistema de ensino (BRASIL, 1997).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) continua com proposta semelhante em relação aos temas transversais com a nomenclatura “Temas Contemporâneos”, os quais devem ser trabalhados em sala de aula fazendo associações que levem à reflexão sobre questões da vida cidadã. “Incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas

contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2017, p. 19).

Entre as temáticas propostas na BNCC para serem desenvolvidas em espaços escolares, está o multiculturalismo que deve ser incorporado por meio de uma abordagem que integra e agrega áreas, conteúdos e disciplinas. Permanece, assim, a condição aos objetos de conhecimento, de não serem exclusivos de uma determinada área, mas de serem abordados por todas elas de forma integrada e complementar (BRASIL, 2017). E a Contação de Histórias, por sua vez, com abordagem de temas multiculturais nas matrizes históricas e culturais brasileiras, é uma prática educacional voltada tanto para a compreensão social como para os direitos e deveres em relação à vida pessoal e também coletiva. Da mesma forma, também é possível o resgate da matemática cultural, por meio da literatura, como objetivo máximo da etnomatemática, conforme o Capítulo III.

O estudo das quatro operações básicas da matemática, a partir da Contação de Histórias, faz-se de acordo com os parâmetros estabelecidos nos documentos legais, de forma transversal e integradora e se embasa nas leis e normativas da diversidade cultural e da Educação para Valorização do Multiculturalismo nas Matrizes Históricas e Culturais Brasileiras, a saber: Artigos 210, 215 (Inciso V) da Constituição Federal de 1988, a LDB, a Lei nº 10.639/2003, o Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, a Lei nº 11.645/2008, o Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de julho de 2010, a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, e o Parecer CNE/CEB nº 8, de junho de 2016.

É inegável que tais documentos representam um avanço significativo no que se trata das questões do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, incluindo, a História e a Cultura Indígena Brasileira. Todavia, Magalhães e Sousa (2014) alertam-nos sobre os discursos subliminares que embasam tanto os documentos oficiais que subsidiam as decisões políticas educacionais, quanto as diretrizes que orientam as formações de professores. Nestes textos, as autoras argumentam que as orientações surgem a partir do interesse privado e, imposições do mercado, de modo que a lógica do capital se sobreponha aos verdadeiros interesses educacionais. É necessário ter criticidade para perceber e avaliar os interesses escusos que se transvestem de um caráter salvacionista da educação e captar nas mensagens, aquilo que não está escrito, tal qual orienta Franco (2005) na análise de conteúdo.

Nesse mesmo sentido, Shiroma, Campos e Garcia (2005) afirmam, em sua análise nos documentos educacionais decretados a partir da década de 1990, que se verificou a predominância de palavras relacionadas à semântica mercadológica, como competitividade,

qualidade e eficiência. Fica muito explícito a mensagem daquilo que se queria transmitir à época. Já nos Documentos decretados nos anos 2000, a face que se quer mostrar, é revestida de um caráter humanitário na política educacional, com predominância de indicativos na incidência de palavras como coesão social, equidade, inclusão, cooperação e justiça (FRANCO, 2005). Essa hegemonia dos discursos presentes nos textos de documentos oficiais brasileiros e também internacionais, na verdade, fornece- nos indícios das ações de organismos externos, como o Banco Mundial e a Unesco, para legitimar suas práticas de intervenção. Para essa legitimação, uma das estratégias usadas é a produção em massa dos documentos e a viabilização por meio da internet, de modo que, quanto mais pessoas da sociedade tiverem acesso a esses documentos, mais essas ideias se espalharão no cotidiano social. Shiroma, Campos e Garcia (2005) dissertam sobre essa massificação e legitimação dos documentos oficiais que direcionam a educação.

Popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas. A vulgarização do “vocabulário da reforma” pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue “colonizar” o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da “modernidade”. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429)

Os documentos oficiais apresentados que orientam o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas instituições escolares datam do ano 2000, com exceção somente da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Incluem-se, portanto, na análise que Shiroma, Campos e Garcia (2005) fazem sobre o discurso camuflado presente nas orientações das políticas públicas contemporâneas e ainda o contexto e condições históricas que atribuem um sentido ou outro ao documento. As ideias que geraram estes documentos têm embrião nas ideologias de organismos internacionais, que não somente preveem as orientações a serem seguidas pelas instituições escolares, como também produzem uma justificativa para essas reformas educacionais, além de exportar as tecnologias para fazê-las. Como tais orientações emergiram em diferentes contextos, até mesmo geográficos, elas precisam de um campo fértil para se implementarem e se consolidarem a partir do consenso da sociedade. Quanto mais as ideologias presentes nos discursos desses documentos forem aceitas sem a racionalidade crítica que a sua leitura exige, mais se tornarão legítimas e sem espaço para a sua discussão. Sobre a necessidade de a comunidade educacional discutir o contexto em que esses documentos foram forjados, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430) afirmam

Para pensarmos formas de compreender e intervir criticamente neste processo é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão

sustentação a esta reforma se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças. Quais os caminhos trilhados na busca de legitimação das reformas? Se entendermos discurso como expressão e diretriz de práticas sociais, indagamos: como seriam eles capazes de transformar as práticas que ocorrem nas instituições educacionais? Como chegam a alterar a cultura das organizações escolares, as práticas e relações sociais que se travam em seu interior?

Outra questão que se verifica no âmbito desses documentos é a disputa que ocorre entre as forças de interesse. De um lado, as forças políticas e capitalistas que idealizam e promovem o discurso presente nas mensagens, bem como as tecnologias para a sua propagação, e de outro, as forças internas do processo educacional, que muitas vezes, apresentam ideias discordantes dentro de seu próprio grupo. Em um terreno que os parâmetros das forças internas não estão muito bem definidos e delineados, a hegemonia discursiva, segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), acaba por prevalecer, pois é ela que absorve as demandas das forças que ficam enfraquecidas em virtude de não terem uma diretriz comum entre os próprios membros. Outra grande aliada do discurso hegemônico é a linguagem política popular, que faz uso do senso comum nas mensagens dos documentos oficiais e acabam por silenciar a vozes de estudantes, professoras (es) e gestoras (es), que são as (os) verdadeiras (os) conhecedoras (es) do contexto educacional e suas necessidades explícitas e latentes.

Como os documentos oficiais brasileiros são, na verdade, uma intertextualidade com documentos de outros países, sendo interpretados e recriados a partir de outros contextos, acabamos por seguir diretrizes que não condizem com as nossas demandas educacionais de defasagem e evasão escolar, baixos salários, violência social, dificuldade de acesso às escolas, fome, entre outras . O discurso presente nas mensagens desses textos, são carregados de ideologias, seja de forma explícita ou não, que acabam mudando o modo de concebermos a educação. Percebe-se neles a ideia da prática em oposição à práxis, como se o real papel da educação fosse formar mão de obra para o mercado de trabalho capitalista, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências (BRASIL, 2017). A educação, desse modo, perde a sua verdadeira essência de transformação da realidade, na qual os sujeitos críticos e emancipados estão inseridos, e ainda com o aval da sociedade, que corrompida pelo discurso convincente da mídia e do mercado, apoiam os organismos nacionais e internacionais que se propõem a fazer uma educação voltada para a prática. Para Shiroma, Campos e Garcia (2005, p.437),

A linguagem utilizada nesses relatórios necessita ser analisada não só pelas informações – verídicas ou não – das quais possam ser portadoras, mas antes

por seu aspecto retórico, por sua forma de seleção, organização e apresentação. [...] esse discurso distorcido pode ajudar os grupos dominantes, mas é de se duvidar se esses benefícios serão compartilhados pelos que não pertencem a estes grupos.

Relacionamos a Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008, que alteram a LDB, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a essa análise de Shiroma, Campos e Garcia (2005), por percebermos, também nessas leis, características indeléveis das políticas públicas dos organismos internacionais, como também o discurso que ressignifica o que realmente acreditamos ser a função precípua da educação. As ideias presentes nesses documentos tendem a inculcar outra memória diferente da que já tínhamos formado como educadores, dando-se a impressão de que somente o novo, e dito dessa forma, é o caminho adequado para a educação da prática. A promulgação dessas leis, sem dúvida, leva-nos a refletir sobre a posição das minorias em nosso trabalho pedagógico, todavia, é necessário que façamos isso, desfazendo os efeitos de ilusão, conforme nos orienta a autora, e não acreditar no caráter salvacionista da educação que tais documentos querem propagar ao atribuírem às instituições escolares e a sua equipe, a culpabilidade do fracasso.

6 CAMINHOS TRILHADOS

Neste capítulo apresentamos o trajeto da pesquisa e as suas características, os sujeitos envolvidos e os instrumentos de coleta dos dados. Também discutiu e analisou-se os resultados encontrados, tendo como orientação o minicurso aplicado às (aos) professoras (es) de 5º ano das escolas públicas municipais de Jataí-GO.

6.1 Método e procedimentos

A pesquisa “A Contação de Histórias e a aprendizagem das quatro operações fundamentais da matemática em turmas de 5º ano” tem uma abordagem qualitativa e visa a responder à questão problema “Quais as contribuições da Contação de Histórias para o ensino das quatro operações fundamentais da matemática em turmas de 5º ano?”. Utilizou-se o questionário como instrumento de coleta de dados, em consonância com Gil (2008), a análise de conteúdo na perspectiva de Franco (2005) e Bardin (2010) e a discussão e interpretação dos resultados a partir de Bettelheim (2002), Bussato (2006), Café (2015), Cândido (1992), D’Ambrosio (2009), Duarte (2017), Gómez-Chácon (2002), Libâneo (2019), Martins (2010), Matos (2014), Smole (2007), Torrês (2009) e Zilberman (2016).

Conforme Gil (2008), a pesquisa qualitativa não se preocupa com números, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, neste caso, grupo de docentes. Este mesmo autor afirma que a pesquisa social não tem um caráter totalmente objetivo, simplesmente por se tratar de relações nas quais também se envolve a (o) pesquisadora (or), dotado de toda sorte de características inerentemente humanas. Gil (2008, p. 5) afirma

Mas os fatos sociais dificilmente podem ser tratados como coisa, pois são produzidos por seres que sentem, pensam, agem e reagem, sendo capazes, portanto, de orientar a situação de diferentes maneiras. Da mesma forma o pesquisador, pois ele é também um ator que sente, age e exerce sua influência sobre o que pesquisa.

Gil (2008) escreve que a falta de neutralidade por parte da (o) pesquisadora (or) não afeta os resultados da pesquisa, apenas não se pode conceber a utilização da mesma metodologia das coisas físicas para tratar as ciências sociais. No momento que a (o) pesquisadora (or) demonstra interesse por um determinado assunto ou problema social, ela (e) já deixou de ser imparcial, pois a própria inclinação para algo está condicionada aos nossos desejos, caprichos e concepções, mesmo que de forma inconsciente. Assim, a obtenção dos dados e sua análise

pode adotar diferentes quadros de referências, pois está condicionada à relação sujeito-objeto, sendo que, de acordo com este autor, não haverá separação entre esses dois elementos da pesquisa. Além disso, a (o) pesquisadora (or) estar além de uma (um) observadora (or) objetivo, é uma (um) atriz (ator) envolvido no fenômeno pesquisado.

Para tanto, a adoção de uma ou outra metodologia depende de muitos fatores: da natureza do objeto que se pretende pesquisar, dos recursos materiais disponíveis, do nível de abrangência do estudo e sobretudo da inspiração filosófica do pesquisador (GIL, 2008, p. 10).

Triviños (2012) define a pesquisa qualitativa como o estudo em que, a (o) pesquisadora (or) não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender. Todavia, não é pelo fato de fazer parte desse meio que as suas ações não devam ser disciplinadas e guiadas por princípios e estratégias próprias desse tipo de pesquisa. Sobre a participação da (o) pesquisadora (or) no meio vital em que ocorre o estudo, Triviños (2012, p. 121) diz

De todas as maneiras, sua atividade, sem dúvida alguma, está marcada por seus traços culturais peculiares, e sua interpretação e busca de significados da realidade que investiga não pode fugir às suas próprias concepções do homem e do mundo. O valor científico de seus achados, porém, dependerá, fundamentalmente, do modo como faz a descrição da cultura que observa e que está tratando de viver em seus significados.

Para o valor e cientificidade da pesquisa qualitativa, são atribuídas a mesma importância o fato de a (o) pesquisadora (or) deixar sobre o seu estudo as suas digitais, como a influência do meio ambiente sobre os sujeitos de pesquisa. Para Triviños (2012), ao se retirar os atores de seu meio habitual, não se pode chegar a conclusões verdadeiras sobre seu comportamento. É por meio do ambiente natural no qual esses sujeitos atuam que a (o) pesquisadora (or) pode desenvolver uma compreensão mais clara de suas atividades. Daí a necessidade, na pesquisa qualitativa, de compreender a conduta humana, sempre em um dado contexto e nunca isolada. O isolamento dos sujeitos, à parte do seu meio ambiente, pode levar a resultados equivocados de pesquisa.

Ainda conforme Triviños (2012), é uma pesquisa descritiva por se preocupar não apenas com o produto, mas de igual forma com o processo, cujo ambiente é uma fonte direta de dados, a (o) pesquisadora (or), o instrumento chave da pesquisa, e o resultado, a preocupação primordial.

Na busca para as respostas da questão problema dessa pesquisa, e por considerarmos o processo mutável e retórico do conhecimento, e ainda, o cunho social do estudo, utilizamos a perspectiva do materialismo histórico dialético. Este enfoque de pesquisa social concebe que

todo o mundo da natureza, da história e do espírito é um processo, isto é, está em constante movimento, mudança, transformação e desenvolvimento, intentando, além disso, pôr em relevo, a conexão interna desse movimento de desenvolvimento (TRIVIÑOS, 2012, p.53).

O Produto Educacional, parte integrante dessa pesquisa, é um minicurso oferecido a docentes, por isso a importância de se considerar o enfoque do materialismo histórico dialético na formação dessas (es) professoras (es), observando-se a sua filosofia de perguntas e respostas na formação do conhecimento. Conforme Souza e Magalhães (2016), ao se propor a formação de professores, é necessário, a priori, definir-se pela epistemologia da práxis e não da prática, pois é a práxis que media os aspectos históricos, sociais e culturais, que por sua vez, constroem conhecimento dialético, e além disso, fundamenta-se no trabalho e na humanização. Esse enfoque, de acordo com as autoras, baseia-se no ideário do materialismo histórico dialético.

Na contramão da epistemologia da práxis e do materialismo histórico dialético, está a epistemologia da prática. Souza e Magalhães (2016, p. 6) escrevem

Na perspectiva da epistemologia da prática, o conhecimento não é uma construção, mas refere-se à apropriação individual da realidade objetiva, é parcial, limita-se à percepção imediata. Nesse entendimento, a teoria não é considerada essencial para a formação do conhecimento, sendo substituída pelo senso comum, não há articulação teoria e prática, o conhecimento reveste-se de sentido utilitário. Essa concepção acadêmica, pedagógica e política, sustentada numa individualidade e numa postura alienada, contribui para o agravamento das condições sociais de desigualdade, gerados pelo capitalismo, e impede a realização da humanização e da cidadania.

É necessário que a (o) docente compreenda o aspecto histórico de transformação do conhecimento e não o veja como algo desvinculado do social, tampouco seja dicotômico na visão da prática e da teoria. Duarte (2017) afirma que não se pode privilegiar somente a prática como teoria de conhecimento, pois esta, por ser individual e parcial, não apresenta cientificidade. Quando se busca a verdade apenas pela prática, desconhecemos as transformações sociais, pois o fato já está ali exposto e pronto, sem historicidade ou consideração de outras variáveis que o envolvem e o definem.

Para Triviños (2012), a historicidade e as práticas sociais são tão importantes na definição do conhecimento que foram responsáveis pela criação das três categorias do materialismo histórico dialético: matéria, consciência e prática social. São estas categorias definidoras do método que, mesmo sem se constituírem em um número definido, são resultado dos movimentos de interior para exterior, do abstrato ao concreto e do fenômeno à essência. Assim, este autor escreve que a (o) pesquisadora (or), cuja linha de pesquisa, é embasada tanto pelas categorias, como pelas leis e filosofia do materialismo histórico dialético, precisa ter esses

conceitos muito bem definidos e relacionados aos modos de produção e trabalho, às forças de produção, às formações socioeconômicas, às classes sociais, à consciência social e individual e à concepção de ser humano e de educação.

Ao citarmos a importância da definição desses conceitos basilares para uma proposta de pesquisa fundamentada no materialismo histórico dialético, abordamos também a relação de trabalho exposta nos cursos de formação docente. Conforme Souza e Magalhães (2016), a educação e o trabalho, que são as premissas definidoras e que constituem os sujeitos sociais, são destituídas de sua real significação histórico dialética, pois passam a ser consideradas como meras produtoras capitalistas de bens, produtos e riquezas. Para estas autoras, ao se propor uma formação de professoras (es), esta não deve se limitar à promoção de habilidades e competências que irão apenas agregar valor ao processo de trabalho alienado e fomentar o capital. Antes de tudo, formar docentes pressupõe o desenvolvimento da omnilateralidade e a transformação da realidade. Sobre a relação de trabalho, Souza e Magalhães (2016, p. 9) afirmam que

[...] para a visão de formação docente que se alicerça na epistemologia da práxis, o trabalho, especificamente o trabalho docente, é atividade essencial dos homens; é prática social e categoria fundamental para a compreensão e elaboração de conhecimentos. A prática é pensada a partir de posicionamentos políticos, epistemológicos, pedagógicos que contribuem para a compreensão de sociedade, homem, educação, professor, numa perspectiva crítica emancipadora.

Quando a (o) pesquisadora (or) traz esses conceitos, leis e premissas do materialismo histórico dialético para si e sua pesquisa, define também a sua forma de se posicionar frente à resolução da questão problema, que vai desde a seleção literária que embasará a sua busca pelas respostas até a sua forma de enxergar e analisar os dados levantados. Para Gil (2008), a (o) pesquisadora (or) é parte também desse processo, pois está, de uma forma ou outra, inserido no contexto.

Ao adotar o quadro de referência do materialismo histórico e compreender que os processos social, político e espiritual devem ser entendidos de forma dialética, a (o) pesquisadora (or) compreenderá que as relações não são mecânicas e nem individuais, mas que se constituem em um todo orgânico, cujo determinante, em última instância, será sempre a estrutura econômica e social. Por esse lado, enfatizando a dimensão histórica dos processos sociais e identificando os modos de produção em uma determinada sociedade, bem como a sua relação com as superestruturas políticas e jurídicas, a (o) pesquisadora (or) interpreta os fenômenos observados.

Desse modo, esta pesquisa, que tem entre os seus objetivos, proporcionar um minicurso de formação docente, concebe, conforme Souza e Magalhães (2016) que o trabalho docente, é atividade precípua das mulheres e homens, e é pela prática social que ele se realiza e produz conhecimento. Esse trabalho, de emancipação e contra hegemônico, deve ser compreendido por meio de posicionamentos diversos como a política, a epistemologia e a pedagogia. Tais posicionamentos, de forma retórica, com perguntas e respostas é que contribuem para a compreensão da sociedade como um todo.

As autoras trazem uma proposta que compreende a (o) professora (or) como um sujeito historicamente situado, marcado pelas relações políticas, econômicas e culturais, portanto, produto e produtor da realidade social. Também é o ser que media e promove atitudes de resistência, para provocar engajamento no processo de mudança social. Esse sujeito está inserido na instituição escola, que é a parte inseparável de um todo, e é nesse meio que possibilitará a ruptura e transformação da sociedade ao proporcionar a construção do conhecimento emancipador, crítico, aberto e autônomo. Assumir uma postura de pesquisa nos preceitos do materialismo histórico dialético é conceber que o diálogo, a reflexão, a contradição e o conflito são elementos essenciais para implicar os sujeitos em uma relação de aprendizagem na qual a internalização e construção de conhecimentos possibilita a transformação das relações e da sociedade (SOUZA; MAGALHÃES, 2016).

Se o sujeito é o proporcionador de mudanças e rupturas em um determinado contexto sociocultural, é também por meio de sua linguagem, verbal ou não verbal, que ele pode alcançar essa construção. A nossa linguagem é tão rica e cheia de subterfúgios que requer interpretação a partir de técnicas próprias. Essa interpretação, tanto do que está claramente explícito no que se diz, quanto do que está latente ou oculto nas entrelinhas, faz parte da análise de conteúdo que será tratada no próximo tópico.

6.2 Análise de conteúdo: unidades de análise, pré-análise, definição de categorias e interpretação

A análise do conteúdo foi realizada conforme Franco (2005) e Bardin (2010). Para as autoras, esta análise propicia às (aos) pesquisadoras (es) da educação se orientarem no estudo da comunicação oral, escrita e figurativa, bem como nas tarefas de descrição, análise e interpretação das mensagens/enunciados emitidos por diferentes indivíduos ou grupos. Este é um procedimento de pesquisa vinculado à teoria da comunicação e cuja gênese será sempre a mensagem, a qual poderá ser uma simples palavra, um texto ou um discurso, os quais deverão

sempre ser analisados a partir do contexto em que se encontram os seus produtores. Sobre as técnicas de análise de conteúdo, Franco (2005, p. 13) afirma que

As condições textuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. Sem contar com os componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas [...].

A análise do conteúdo, de acordo com Franco (2005), insere-se nos pressupostos do materialismo histórico dialético, por perceber a linguagem de forma crítica, dinâmica e dialética, sendo, portanto, uma construção histórica da sociedade, que determina, em diferentes épocas, a existência humana. Para essa forma de análise, a semântica não é vista somente como o estudo da língua em geral, mas de que forma, determinados grupos ou indivíduos atribuem significados à linguagem ou a símbolos. Para esta autora, a análise deve ser feita de forma descritiva, analítica e interpretativa, sempre relacionando a mensagem a atributos e características de uma (um) determinada (o) emissora (or), além de se considerar o momento social e histórico em que a mensagem foi veiculada, a intenção e a (o) destinatária (o).

Conforme Franco (2005), as mensagens produzidas possuem dois tipos de conteúdo, o manifesto e o latente. Entende-se por conteúdo manifesto aquilo que realmente está posto, falado, escrito ou qualquer outra manifestação não verbal, sem consideração das mensagens subliminares e ocultas nas entrelinhas. É nesse conteúdo que se inicia o processo de análise. Já o conteúdo latente expressa exatamente o contrário, é o que está oculto e para ser decifrado necessita de códigos e símbolos especiais, característicos da análise de conteúdo. Parte-se do discurso manifestado pela (o) emissora (or), considerando o contexto social e histórico de produção para se chegar ao que não foi claramente exposto, mas se esconde nas ricas nuances da nossa língua e que permite interpretações diversas. O caminho percorrido, partindo do conteúdo manifesto para se chegar ao conteúdo oculto, deverá passar por três etapas, a saber: descrição, interpretação e inferência. Sobre essas etapas, Franco (2005, p. 26) explica

Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência, o processo intermediário que vai permitir a passagem explícita e controlada, da descrição à interpretação.

É parte do trabalho da (o) pesquisadora (or), que faz uso da análise de conteúdo, produzir inferências, valendo-se de comparações de dados extraídos em discursos e símbolos

teorias explicativas, pressupostos teóricos com diferentes concepções de mundo, cultura, educação, indivíduo e sociedade, e, ainda, ter como âncora, as condições socioculturais em que determinada mensagem foi veiculada e recebida.

6.2.1 Unidades de análise

A (O) pesquisadora (or), após definir o material que será analisado, precisa definir as suas unidades de análise. Essas unidades podem ser de registro ou de contexto.

As unidades de registro são a menor parte do conteúdo levantado, como a palavra, o tema, o personagem ou o item. Franco (2005) alerta para o fato de que, mesmo que as unidades sejam apresentadas separadamente para efeito didático, um estudo, para ser bem embasado não deve se valer de apenas uma unidade de registro, pois essas são interdependentes entre si. As unidades de contexto, são definidas por Franco (2005, p. 43) como

O pano de fundo que imprime significado às unidades de análise. Podem ser obtidas mediante os dados que explicitem a caracterização dos informantes, suas condições de subsistência, a especificidade de suas inserções em grupos sociais diversificados: na família de origem, no mercado de trabalho, em instituições consagradas e reconhecidas [...]

Na análise do conteúdo a ser verificado, deve se considerar a inter-relação entre as unidades de registro e as de contexto, de forma que fique bem definida a situação sócio-histórica e cultural de onde foram retiradas as unidades de registro, como também quem é a (o) emissora (or) e a (o) receptora (or) de determinada mensagem. Deve se explicitar o momento de vivência e o bojo onde essas mensagens foram construídas inicialmente e passivas de construções e reformulações.

Em nossa pesquisa definimos como unidades de análise a palavra e o tema.

6.2.2 Pré-análise

Franco (2005) orienta, que após termos definido as nossas unidades de análise, devemos partir para a organização propriamente dita. Nessa etapa inclui a pré-análise e a definição das categorias. A pré-análise é a busca pelos materiais a serem analisados, é o momento das leituras, do levantamento de hipóteses e objetivos e também dos indicadores que irão fundamentar a interpretação final. No caso, da nossa pesquisa, o material levantado são as respostas do questionário de dez professoras e dois professores.

De acordo com Franco (2005), ao se analisar um conteúdo, deve se considerar todo o corpus, seja esse escrito, falado ou simbólico, tudo que faz parte do material é importante e precisa ser considerado. Também, os documentos a serem analisados precisam ser homogêneos, ou seja, as respostas dadas para um questionário aplicado, precisam ser obtidas mediante técnicas semelhantes e em um contexto também semelhante e com indivíduos similares. Nesse sentido, a orientação da autora, foi cumprida em nossa pesquisa, por se tratar de grupo de dez professoras e dois professores que lecionam para turmas de 5º anos na rede municipal de ensino, portanto, perfis típicos de um grupo social. Consideramos também, com aporte em Franco (2005), o contexto em que as respostas foram produzidas por esse grupo.

A partir de nossas primeiras leituras das respostas produzidas pelas (os) participantes da pesquisa, levantamos, como hipótese inicial, também orientado por Franco (2005), o pressuposto de que as (os) docentes apresentavam dificuldade em lidar com as técnicas de Contação de História em sala de aula, mas ainda não sabíamos se essa dificuldade era restrita a contar histórias ou relacioná-la a alguma disciplina, ou ainda o porquê dessa dificuldade. Consideramos não só as respostas escritas do questionário, mas também as falas das (os) participantes durante o minicurso de formação. Para a autora, o levantamento de hipóteses iniciais é muito importante na análise, pois elas podem se confirmar ou não. Isso se dá, porque tal levantamento a priori, está condicionado a interpretações ocultas presentes nas mensagens e que ainda não foram desvendadas. Sobre essas interpretações ainda latentes, Franco (2005, p. 54) escreve

São interpretações que não estão estritamente ancoradas nas mensagens emitidas. Mas mesmo não estando presentes nas mensagens a serem analisadas, devem ser consideradas como informações extremamente relevantes, uma vez que, além do recurso à dedução e, muitas vezes, à hermenêutica dos sentidos dos textos, concentram a possibilidade de fornecer interpretações complementares valiosas e na junção que se estabelece entre a dedução e os mecanismos de indução, passam a se constituir em elementos úteis para a experimentação de novas hipóteses.

Encontramos também em Bardin (2010) embasamento para considerarmos em nossa análise as falas das (os) docentes participantes do minicurso. Para a autora, a emoção e a ansiedade, que geram uma fala entrecortada, a gagueira, a incoerência em algumas respostas, quando relacionadas a uma certa frequência, também são indicadores de mensagens subliminares e devem ser considerados na análise do conteúdo.

Após a (o) pesquisadora (or) ter definido quais serão as unidades de análise e os indicadores da pesquisa, que representam a frequência que um tema escolhido aparece nas mensagens em relação a outros, o próximo passo será a categorização, exposta no próximo item.

6.2.3 *Definição das categorias e interpretação*

Bardin (2010) orienta que, mesmo ao respeitar e seguir as regras e etapas da análise de conteúdo, a pesquisa não deve ser vista como um estudo rígido e engessado porque não condiz com a característica máxima da linguagem, que é a mutação para se adequar aos contextos de produção em que ela incide, mas deve-se buscar sempre a investigação e o rigor científico e rejeitar o senso comum. Para a autora, a definição de categorias é o momento crucial da análise de conteúdo. Ela define categorias de análise como

a classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 2010, p. 117)

Como critério das categorias a serem definidas, Franco (2005) explica que elas podem ser categorizadas a partir da semântica, do léxico, da sintaxe e ainda das expressões. Quando usamos a categoria semântica, estamos nos remetendo ao significado que as palavras e expressões trazem para a linguagem. Na sintaxe, verificamos a incidência de determinadas classes gramaticais, como os verbos e os adjetivos e a posição desses no enunciado da mensagem. O uso da voz ativa do verbo tem um significado diferente quando o mesmo verbo é usado na voz passiva, portanto, sujeitos gramaticais ativos e passivos emitem mensagens com diferentes significados. O léxico demonstra o vocabulário utilizado pela (o) emissora (a) da mensagem. Quando algumas perturbações são percebidas na linguagem, como falar mais pausado ou rápido demais, gaguejar ou cortar palavras, desviar o olhar, entre outras, estamos usando a categoria das expressões.

Assim, definimos como material a ser trabalhado, as respostas do questionário, como unidades de análise, o tema e a palavra, e duas categorias para o segundo bloco de perguntas do questionário. A incidência de respostas que se encaixam na categoria *relação com a Contação de Histórias* e as que se encaixam na categoria *treino, técnica, prática e ensino da matemática*. Elegemos tais categorias por termos como objetivo saber, a partir das perguntas elaboradas no questionário, a relação que a (o) professora (or) mantém com a Contação de Histórias, desde a sua infância e também na sua formação acadêmica e o efeito na sua prática docente. Ainda, a necessidade que elas (e) apresentam de um curso de formação que lhes propicie as técnicas e os fundamentos da Contação de Histórias.

Franco (2005) explica que a frequência das respostas que expressarem o objetivo procurado pela (o) pesquisadora (or) serão indicadores, já as afirmações e respostas de outros tipos serão desprezadas, por não se encaixarem em nenhuma das categorias criadas para responder a um interesse bastante específico da (o) investigadora (or). Por se tratar de um questionário e não de uma entrevista, a categoria das *expressões* não será considerada nessa análise, no entanto, a fala das (os) professoras (es), durante o minicurso de formação, associada às duas categorias criadas, foi considerada para fins de análise.

A utilização dos pressupostos da análise do conteúdo Franco (2005) e Bardin (2010) será mais bem explicitada e aplicada aos objetivos dessa pesquisa, no item 6.5, Análise e Interpretação do Questionário.

6.3 Pesquisa: sujeitos, local e instrumentos de coleta de dados

Esta pesquisa teve início no segundo semestre de 2019 com docentes de 5º ano, do Ensino Público Municipal de Jataí. Com a propagação da Covid-19 no ano de 2020, a partir do mês de março, tivemos que adaptar a proposta, que seria presencial, para o modo remoto. Assim, é uma proposta de pesquisa que tanto pode ser utilizada no modo presencial quanto remoto, com as devidas adaptações.

Devido à situação de pandemia, todo o contato com os (as) docentes, bem como a coleta de dados, foram realizados por meios digitais. Em relação aos ofícios às (aos) gestoras (es) solicitando autorização para realizarmos a pesquisa, ainda foi possível de serem entregues, pessoalmente, para recolhimento das assinaturas. Todas (os) concordaram com o desenvolvimento da pesquisa nas instituições escolares. A partir dessa etapa, os procedimentos foram realizados à distância, de modo *on-line*.

O município de Jataí possui 43 instituições escolares. Entre elas, 26 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e dezessete escolas que atendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Das dezessete escolas de Ensino Fundamental, duas não possuem turmas de 5º anos, portanto, foram contatadas todos os trinta e cinco (os) professoras (es) de quinze instituições municipais urbanas. Optamos apenas por profissionais da área urbana devido à dificuldade de se manter contato com as (os) professoras (es) das escolas do campo, em virtude da falta de acesso à internet.

Inicialmente, criamos um grupo pelo aplicativo *WhatsApp*, por meio do qual os (as) trinta e cinco docentes das escolas municipais urbanas de Jataí, foram convidados (as) para participarem de um minicurso de formação. No texto convite, foram explicitados os objetivos,

duração, período e forma de realização do minicurso. Doze pessoas confirmaram participação, porém, um deles (sexo masculino) foi acometido pela Covid-19 e não pode participar do minicurso, mas respondeu o questionário e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A partir da definição da quantidade e de os participantes estarem a par do objetivo da pesquisa, enviamos, às (aos) professoras (es), via *e-mail* e *WhatsApp*, o TCLE para participarem do estudo. As (os) participantes assinaram o documento, aceitando as condições da pesquisa. Delineamos, assim, os nossos sujeitos de pesquisa. Dez professoras e dois professores.

Em seguida, enviamos um questionário, para a coleta de dados, via *Google Forms* com perguntas abertas e fechadas. As perguntas foram elaboradas com suporte em Gil (2008). A princípio, a coleta de dados seria feita por meio de entrevista semiestruturada, pois, conforme o autor é um meio de interação social. Por não ser possível essa interação, adaptamos a proposta da entrevista para o questionário digital. De acordo com Gil (2008, p. 122)

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário.

Este autor afirma que, como todos os meios de coleta de dados, o questionário também apresenta vantagens e limitações. Entre as vantagens está a possibilidade de atingir um grande número de pessoas e estas poderem responder no momento mais adequado a cada uma. Outras vantagens são o anonimato para quem o responde e a não influência do entrevistador sobre esse. Em relação às limitações e a sua relação com a nossa pesquisa, consideramos, de acordo com Gil (2008), o impedimento à (ao) pesquisadora (or) de conhecer as circunstâncias em que o questionário foi respondido e também não oferecer garantia de seu preenchimento correto. E ainda, geralmente, envolver um número pequeno de perguntas, devido ao fato de questionários longos terem probabilidade de não serem respondidos.

O questionário foi composto de 21 questões, divididas em dois blocos. No primeiro bloco abordamos questões pessoais e profissionais. No segundo bloco, as questões se referiram à relação da (o) professora (or) com a prática de Contação de Histórias em sala de aula. A divisão das perguntas em dois blocos de interesses, intencionou subsidiar a análise de conteúdo

que foi delimitada a partir das duas categorias: *relação com a Contação de Histórias e treino, técnica, prática e ensino da matemática* (FRANCO, 2005).

Por meio das perguntas do questionário, percebemos que o concurso público no ano de 2019, com chamamento em 2020 e 2021, para o provimento de vagas nas séries iniciais do Ensino Fundamental I proporcionou que entre os sujeitos de pesquisa houvesse professoras (es) iniciantes como também as (os) que já estavam há quinze anos ou mais na rede. Dessa forma, tivemos quatro participantes, recém-concursados, com menos de um ano na rede municipal, um participante com sete anos de serviço e sete participantes acima de dez anos na rede municipal.

A próxima etapa da pesquisa, após a devolução do questionário, foi a elaboração e aplicação do Produto Educacional.

6.4 O produto Educacional

O produto educacional atende à exigência do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, Câmpus de Jataí (IFG-Jataí) e está vinculado a esta dissertação. Como um dos requisitos do programa é que os produtos tragam propostas de intervenção nas realidades pesquisadas, apresentamos uma Proposta Formativa Docente – Minicurso, cujo objetivo foi dar subsídios para docentes do Ensino Fundamental I. Mesmo sendo um produto destinado à formação de professoras (es) de 5º ano, consideramos que também pode ser fonte de pesquisa para docentes que atuam em outras séries do Ensino Fundamental I e II.

A justificativa do produto educacional inicia-se na minha hipótese primária de que as (os) professoras (es) não dominavam os pressupostos e fundamentos da Contação de Histórias de modo a proporcionar, além da fruição, também a aprendizagem de conteúdos. Dado a importância da Contação de Histórias, recorri a uma vasta pesquisa bibliográfica como embasamento, visto que não podia contar com a observação em loco do trabalho das (os) professoras (es) no momento de Contação de Histórias, devido à situação de pandemia. A partir das respostas do questionário enviado pelas (os) professoras (res), percebi as lacunas que existiam na formação docente sobre a prática da Contação de Histórias. Essas respostas ainda não respondiam ao meu problema de pesquisa – “Quais as contribuições da Contação de Histórias para o ensino das quatro operações fundamentais da matemática em turmas de 5º ano?” – mas forneciam subsídios para a elaboração do minicurso como produto educacional, por meio do qual eu poderia encontrar essas respostas.

Durante o minicurso, realizado com base no referencial teórico, juntamente com as (os) professoras (es), fomos levantando as possíveis contribuições da Contação da História, não somente para a aprendizagem matemática, mas também para os aspectos afetivos e de formação humana em geral. Dessa forma, a teoria forneceu-me parte da resposta para o meu problema de pesquisa, precisava então proporcionar conhecimento, transformação e preenchimento de lacunas, que caracterizam uma pesquisa, às (aos) docentes. Com o minicurso, as (os) professores foram capazes de responder – “Quais as contribuições da Contação de Histórias para o ensino das quatro operações fundamentais da matemática em turmas de 5º ano?”– e, desse modo, sair do espontaneísmo. Ao término do minicurso, com as respostas do questionário inicial e juntamente à pesquisa bibliográfica foi possível confirmar o problema de pesquisa.

O objetivo principal do produto foi o de preparar professoras (es) para a prática da Contação de Histórias, principalmente, histórias que apresentem linguagem matemática, mas também, abordamos a contribuição dessa prática pedagógica para além da matemática, na aprendizagem escolar em geral, bem como no desenvolvimento integral discente. Tivemos como intenção, que a Contação de Histórias pudesse ser percebida como uma estratégia além da escola, e principalmente, proporcionar afetividade, e a partir dela, o desenvolvimento da cognição. Consideramos, assim, na preparação e aplicação do produto, como elementos indispensáveis para a aprendizagem, a relação: afetividade-aprendizagem-matemática-Contação de Histórias.

A proposta inicial para o produto educacional seria um curso de formação, com a mesma proposta pedagógica, porém com uma carga horária maior, visto que os princípios e fundamentos da Contação de Histórias são muitos, o que demanda tempo para a sua apropriação. No entanto, por sermos cientes do desgaste mental e físico em que se encontram muitas (os) docentes, devido ao estresse provocado pela pandemia e também devido aos encontros serem no período noturno, procuramos respeitar essa situação e diminuir a carga horária. Também sabemos que um minicurso voltado para a Contação de Histórias, seja para a aprendizagem matemática ou não, a interação pessoal é um fator preponderante, o que não foi possível, também devido à necessidade de isolamento.

Assim, os encontros foram realizados por meio de sala virtual do *Google Meet*, em quatro módulos, um em cada dia da semana, de segunda à quinta-feira, no período noturno, com duração de sessenta minutos, somando quatro horas. As atividades propostas para serem realizadas extraclasse também foram computadas como um encontro de sessenta minutos. Assim, obtivemos um total de oito horas de formação.

O primeiro encontro teve como eixo orientador as respostas do questionário virtual aplicado à (aos) cursistas, via *Google Forms*, sobre as suas vivências com a literatura e a Contação de Histórias. Iniciamos com a apresentação de como se daria o minicurso, horários, duração, compromisso com a pontualidade, necessidade de realização das atividades propostas em sala de aula e extraclasse. Em seguida, passamos ao estudo do conceito de literalidade e a sua ausência ou presença nos textos em estudo. A partir da devolutiva da atividade extraclasse proposta anteriormente, via *WhatsApp*, que consistiu na leitura do conto “*Aluguel de Pasto*” de Basileu Toledo França, questionamos às (aos) cursistas três pontos: como elas (es) perceberam o conceito de literariedade, se o conto poderia ser trabalhado com discentes do 5º ano, e ainda, se as (os) docentes perceberam a linguagem matemática presente na narrativa. Deixamos que as (os) cursistas refletissem e expusessem as suas opiniões, pois a intenção era que percebessem os aspectos matemáticos em conjunto com as características que definem um texto literário.

Além desses aspectos, o primeiro encontro se pautou no contexto de que contar histórias não é privilégio de alguns, basta que se desenvolva a prática. Foram abordados diferença entre a contadora (or) tradicional e a (o) contemporânea (o), dificuldades com a oralidade, conceito de narrativa, alguns aspectos da sociolinguística e a necessidade de se compreender a (o) contadora (or) de histórias inserido na cultura, na educação e na arte, conceitos que estão intimamente relacionados à preparação do conto, bem como as técnicas corporais envolvidas em sua contação.

O início de todos os encontros se deu com a apresentação das atividades extraclasse que as (os) cursistas recebiam previamente. No caso do primeiro encontro, o conto para ser lido, “*Aluguel de pasto*” de Basileu Toledo França, foi enviado via *e-mail* e *WhatsApp*, uma semana antes da data de início. Em relação aos três outros encontros, no fim de cada aula, a pesquisadora disponibilizava o material para a aula seguinte, bem como as insígnias a serem seguidas. Todas as atividades propostas para serem realizadas extraclasse, foram elaboradas como mote para os conceitos a serem trabalhados no encontro do dia seguinte.

No final do primeiro encontro, as (os) cursistas receberam como insígnia, separar um parágrafo de texto, em prosa ou verso, e tentar contá-lo, de modo a criar imagens mentais em quem ouvisse. Essa orientação se deu devido o tema de estudo para o II encontro ser as imagens mentais que se formam no momento da Contação de Histórias, tanto em quem conta a história, como em quem ouve.

O segundo encontro iniciou-se com a apresentação das (os) cursistas fazendo a Contação do trecho de conto ou poema escolhido por elas (e). Os demais colegas deveriam ouvir com atenção, de modo a formar imagens mentais. Após a apresentação, questionamos,

tanto a quem contou, como também a quem ouviu, quais as imagens que elas (es) puderam formar a partir da Contação. Todas (os) deram depoimentos a respeito das imagens formadas mentalmente e concluíram que essa formação está intimamente ligada à vivência, particularidades e emoções de cada indivíduo.

Uma das cursistas declamou o poema “Inverno”, segundo ela, de autoria desconhecida. Por ser sulista, afirmou que ao declamar o poema, parecia sentir o frio da região, assim como acontecia quando era menina. Já os demais colegas, por nunca terem vivido em região fria, declararam não terem vivenciado com tanta realidade as imagens do inverno do sul.

Quando outra cursista contou um trecho do conto “O mistério do velho casarão” de Alberto Filho, foi unânime as declarações das (os) cursistas de que já se depararam com um casarão que os remeteu aos medos dos causos de assombração da infância.

Outro cursista, o único do sexo masculino, declamou o poema “Exílio” de Gonçalves Dias. De acordo com ele, quando criança, os poemas com caráter ufanista eram os mais declamados nas datas comemorativas da escola, assim como cantavam, semanalmente os Hinos pátrios. Esse tipo de literatura, para o cursista, é o que mais traz imagens de sua infância na escola, porque tinham que decorar e apresentar nas festas escolares, o que muitas vezes, gerava um grande desconforto. A declamação dele, bem como o comentário, trouxeram uma rica discussão sobre as concepções pedagógicas e as correntes epistemológicas, bases da educação na década de oitenta.

Questionamos as (os) cursistas sobre a técnica utilizada por elas (es) para contar/declamar os textos e conseguir formar imagens mentais em si mesmas (os) e em seus colegas. Os três que apresentaram disseram ter feito uma relação com algo significativo para elas (es), o que mais uma vez, levou-os à percepção de que a formação de imagens mentais começa na escolha do conto/texto a ser apresentado, daí o seu caráter subjetivo.

Após a apresentação inicial das (os) três cursistas, com o apoio de *slides*, passamos aos princípios e fundamentos que guiam a (o) contadora (or) de histórias: memória, imaginação, emoção e espontaneidade. Em seguida, apresentamos sugestões para a memorização do conto escolhido, entre elas: conhecimento da estrutura textual e divisão do conto em partes pelas ações significativas das personagens, uso de contos acumulativos e histórias circulares.

Quando conhecemos a estrutura de um conto e a sua tipologia, as características presentes em um são similares em outro, por isso facilita a memorização. Quanto à divisão em partes significativas, quase sempre, os contos já se apresentam divididos em parágrafos, mas nem sempre, a divisão apresentada tem significância para a (o) contadora (or), por isso a necessidade de dividir em partes, conforme essa (e) julgar ser o mais fácil para memorizar.

Antes de tudo, é necessário respeitar as especificidades de quem conta a história. Sobre as histórias circulares e contos acumulativos, as características dessas narrativas que se formam com personagens e ações repetitivas em uma sequência de fatos que vão se acumulando, facilitam a memorização, pois dão a ideia de que nunca se acabam.

Ao final do segundo encontro, como atividade extraclasse, as (os) cursistas receberam duas opções: Separar o conto “A morte da tartaruginha” de Millôr Fernandes, em partes significativas para serem memorizadas e nomear essas partes. Ou escolher um conto acumulativo para memorizar uma parte dele.

A pauta para o terceiro encontro foi a escolha e preparação do repertório, o espaço utilizado, a linguagem corporal e o uso ou não de maquiagem, acessórios e figurinos na Contação de Histórias, conceitos que foram explorados após a apresentação das atividades extraclasse pelas (os) cursistas.

Três cursistas dividiram o conto “A morte da tartaruginha” de Millôr Fernandes, em três partes significativas e as nomearam, coincidentemente, da mesma forma, como estratégia de memorização: morte, funeral e vida. Outra cursista apresentou a história circular “E o dente ainda doía” de Ana Terra, explicou a técnica desenvolvida por ela para memorizar a história. De acordo com ela, como a história envolve vários animais e algarismos que vão se acumulando na narrativa, ela associou cada animal a um número o que facilitou a memorização do enredo. Afirmou que a repetição da mesma sentença em todo final de período, bem como o acréscimo de um elemento a mais na narrativa, facilita a técnica de memorizar. “[...] mas nada resolvia. O jacaré roía a cenoura, cutucava com o graveto, mordida pedregulho, recebia carinho, cobria o dente com sabão, mastigava raiz forte, lambia moscas, colocava nozes na boca... e o dente ainda doía” (TERRA, 2012, p. 23).

Passamos então para a importância da escolha do repertório de Contação de Histórias e os cuidados com este ato, a responsabilidade da (o) contadora (or) ao alterar uma história para contar com suas próprias palavras, a afetividade que deve estar presente no espaço de contação de histórias, a voz na construção das personagens, o uso ou não de figurinos para se contar histórias. Ao final do terceiro encontro, as (os) cursistas receberam como orientação selecionar um livro literário ou conto com linguagem matemática para ser apresentado no quarto e último encontro.

O quarto encontro iniciou-se com as (os) cursistas apresentando os livros/contos escolhidos por elas (es), com linguagem matemática apropriada para o ensino das quatro operações matemáticas. Uma apresentou o conto “Os 35 camelos” de Malba Tahan e explicou como o utilizaria na Contação de Histórias, e, posteriormente, nas aulas de matemática. Outra

apresentou o livro “A vizinha antipática que sabia matemática” de Eliana Martins. Também explanou formas de se trabalhar com a linguagem matemática a partir da contação de história.

Outras (os) apresentaram livros que não abordavam somente as quatro operações, mas também conteúdos de geometria e frações, respectivamente: “O pintinho que nasceu quadrado” de Regina Chamlian e “O pirulito do pato” de José Nilson Machado.

Permitimos que fossem apresentados livros que não abordavam as quatro operações matemáticas por acreditar que isso enriqueceria as nossas discussões no sentido de que, ao se trabalhar a matemática, os quatro eixos precisam ser contemplados, a saber: números e operações, álgebra, geometria e probabilidade e estatística. Mesmo que o foco de nosso estudo seja a aprendizagem das quatro operações, o fato de as (os) cursistas abordarem outros eixos trouxe ao quarto encontro a compreensão de que a (o) estudante não aprende de modo compartimentalizado, e sim, com a abrangência de diversas áreas e disciplinas, e nesses casos, os quatro eixos da matemática.

Passamos para a exposição do livro “Os problemas da Família Gorgonzola” de Eva Furnari. A própria narrativa do livro é escrita a partir de situações problema nas quais os personagens são envolvidos. Assim, para compreender como se dará o clímax e o desfecho da história, são necessários alguns cálculos matemáticos. Além disso, a forma humorada com que a autora promove o enredo, facilita a Contação de Histórias e promove afetividade entre quem conta e quem ouve.

Retomamos às técnicas de contação de Histórias vistas nos encontros anteriores para a abordagem específica do livro “Os problemas da Família Gorgonzola” com a exploração da linguagem matemática e as quatro operações básicas. Em seguida, exploramos a fábula “A menina do leite”, atribuída a Monteiro Lobato. Da mesma forma, apresentamos a Contação e a forma de se explorar as quatro operações da matemática a partir da linguagem da história. Por meio da fábula, além das quatro operações matemáticas é possível explorar diversos outros conceitos matemáticos, como: dúzia, dezena dobro, conversão monetária, raciocínio lógico matemático e o sistema de numeração decimal, esse último, de acordo com Smole (2007) é a base para a resolução das quatro operações da matemática.

Todos os encontros iniciaram-se com apresentação de fotos de personagens caracterizados e criados pela pesquisadora para o enriquecimento da Contação de Histórias. Entre esses personagens estão “Maria Bonita” que representa a essência nordestina com os contos e cordéis, “Dona Morte” para a apresentação dos causos de assombração e contos para enganar a morte. “A Noiva Cadáver”, que traz as lendas das noivas que são mortas na véspera de seus casamentos, “Nega Frô”, representativa dos contos com temáticas afro-brasileiras, entre

eles “Menina Bonita do Laço de Fita” de Ana Maria Machado, “Charles Chaplin”, para os textos que apresentam questões políticas como “Uma história de rabos presos” de Ruth Rocha, uma senhora idosa, a qual não foi nomeada, intencionalmente, por representar toda a sabedoria anciã das memórias acumuladas. Usamos tal personagem, principalmente para a apresentação dos contos de Cora Coralina, mas não se limita a eles, e, por fim, “A Menina do Vestido Azul”, a qual não tem relação direta com nenhum conto ou obra.

Ao fim do quarto e último encontro, solicitamos às (aos) cursistas que realizassem a avaliação do minicurso. Para não deixar essa avaliação sem direcionamento, limitamos as respostas, conforme Gil (2008), Franco (2005) e Bardin (2010) a alguns elementos a serem abordados: carga horária, conteúdos apresentados, relação do conteúdo com a sua prática, participação como cursista, suporte tecnológico, recursos utilizados e domínio do conteúdo pela pesquisadora. A avaliação foi enviada via *Google Forms*.

6.5 Análise e interpretação do questionário

O questionário foi elaborado conforme Gil (2008) e a análise e interpretação com base nos pressupostos de Bettelheim (2002), Bussato (2006), Café (2015), Cândido (1992), D’Ambrosio (2009), Duarte (2017), Gómez-Chácon (2002), Libâneo (2019), Leite (2006), Martins (2010), Matos (2014), Smole (2007), Torrês (2009), Zilberman (2016). Também se utilizou dos aspectos da análise de conteúdo, conforme Bardin (2010) e Franco (2005). Estabeleceu-se duas categorias para análise: relação com a Contação de Histórias e as palavras treino, técnica, prática e ensino da matemática.

Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa é a de análise e interpretação. Estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados. A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (GIL, 2008, p. 156)

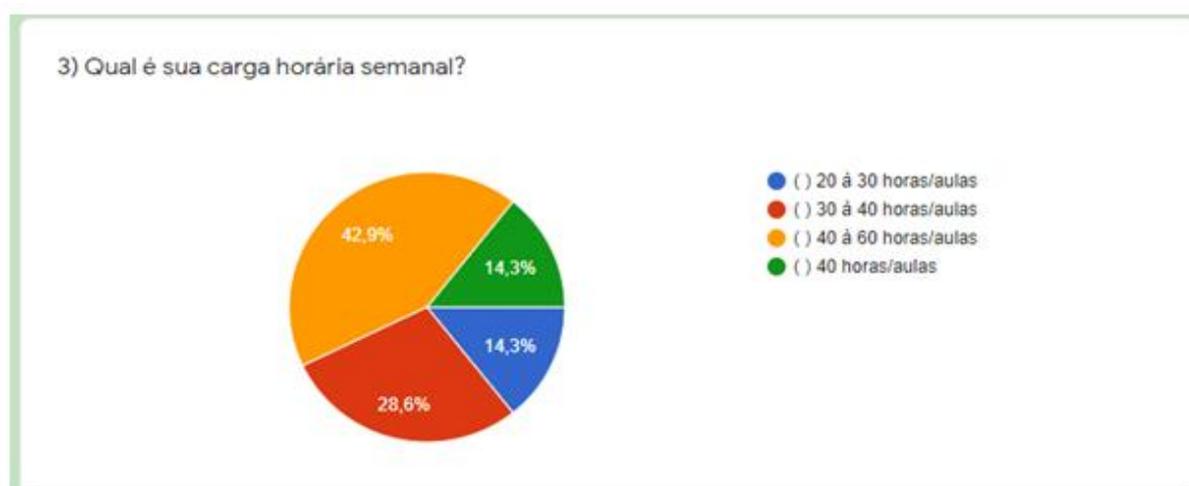
A partir do problema de pesquisa levantado no início de nossa pesquisa, “Quais as contribuições da Contação de Histórias para o ensino das quatro operações fundamentais da matemática em turmas de 5º ano?”, passamos a analisar o questionário enviado aos sujeitos de pesquisa, de forma a buscar as respostas para a pergunta de estudo. Doze pessoas responderam ao questionário, todavia, um deles acometido pela Covid-19, não participou do minicurso. Assim, analisamos as doze respostas obtidas.

Entre os sujeitos de pesquisa tivemos docentes iniciantes como também as (os) que já estavam há quinze anos ou mais na rede. Dessa forma, tivemos quatro participantes, recém-concursados, com menos de um ano na rede municipal, um participante com sete anos de serviço e sete participantes acima de dez anos na rede municipal.

Observamos que a troca de experiência entre as (os) docentes mais e menos experientes foi enriquecedor para a proposta do minicurso aplicado.

Foi possível, a partir do formulário do *Google Forms*, conhecer o percentual de respostas fornecidas. Estes percentuais são fornecidos por meio de gráficos de setores gerados pelo próprio aplicativo e foram utilizados na nossa análise. Quando as respostas são geradas por meio desses gráficos, não é possível analisar a qual participante se refere determinada resposta, pois estas são apresentadas por meio de um percentual referente ao todo. Um desses gráficos refere-se à carga horária semanal. Optamos por não apresentar todos os gráficos gerados pelo *Google Forms*, por uma questão de objetivar o espaço do trabalho e dar preferência para a descrição dos dados apresentados nos gráficos. O Gráfico 1 tem o intuito somente de exemplificar como foram geradas tais informações.

Gráfico 1 – Carga horária semanal dos participantes



Fonte: gerado pelo *Google Forms*.

Quando questionado às (aos) participantes da pesquisa sobre a carga horária semanal, quarenta e três por cento deles responderam que cumprem de quarenta a sessenta horas semanais de trabalho, ou seja, as (os) discentes têm uma carga horária que consideramos exaustiva. Essa carga de trabalho pode ser compreendida, entre outros fatores, pela obrigatoriedade do último concurso municipal no cumprimento de no mínimo quarenta horas. O excesso de trabalho da (o) professora (or); citamos apenas a exigência do concurso municipal,

que se dá por meio das políticas públicas de desvalorização da função docente, é descrito por Libâneo (2019, p.2)

[...] diferentes visões e interesses sociais entram em disputa com o objetivo de controlar o campo social do poder em que estão implicadas as políticas educativas e as práticas escolares. Esse controle das orientações para o sistema escolar e as escolas não parte apenas dos organismos institucionais oficiais mas, também, de agentes sociais como os políticos, os planejadores da educação, a grande imprensa, os pesquisadores, o empresariado, os movimentos sociais e culturais, as entidades religiosas etc., levando a diferentes concepções e significados sobre finalidades educativas escolares e sua repercussão no funcionamento das escolas. Esse fato mostra que, ao mesmo tempo em que as finalidades da educação surgem como algo necessário e prioritário, é preciso reconhecer a existência de considerável dissenso no meio político, acadêmico, sindical, empresarial quando à significação atribuída a essas finalidades.

Sete participantes afirmaram cumprir carga horária de quarenta a sessenta horas e, cinco deles são recém-concursados. Interpretamos essa carga de trabalho, ao cumprimento de obrigação determinada pelo concurso público Municipal. Somente dois das (os) participantes fazem de vinte a trinta horas de trabalho.

As finalidades educativas, conforme Libâneo (2019), deveriam ser as finalidades advindas das (os) professoras (es), mas acabam se tornando as finalidades de sistemas, instituições e pessoas alheias ao sentido da educação. Falar em formação de professoras (es), é antes de tudo, falar das condições de trabalho impostas a estas (es) profissionais, as (os) quais se veem obrigadas (os) a cumprir uma carga laboral que lhes cega a capacidade de analisar a sua verdadeira relação com o trabalho para se tornar apenas um produto do meio.

Em relação a nossa proposta apresentada no minicurso de que a (o) docente seja leitor crítico na seleção de obras com abordagem matemática, bem como prepare o seu próprio material para a Contação de Histórias, juntamente ao material manipulativo para o ensino das quatro operações matemáticas, consideramos que o cumprimento de quarenta a sessenta horas de trabalho efetivo em sala de aula, impossibilita a (o) docente para a preparação desse material. Com esta carga excessiva de trabalho, acaba perdendo a sua capacidade de humanização, que é a característica precípua da função da (o) professora (o) e esta (e) se torna mera adaptação das circunstâncias que lhe são impostas, sem criticar a real compreensão dos fatores que determinaram esse contexto. Sobre a valorização do trabalho docente e a formação de professores, Martins (2010, p.28) afirma

Consideramos, ainda, que uma efetiva valorização docente, aliada à construção da identidade dos professores, não se constrói em detrimento dos significados e sentidos conferidos à natureza da atividade que realizam, da

qual resulta, até mesmo, o reconhecimento material pelo trabalho desenvolvido. A referida valorização, portanto, demanda reconhecer a formação e o trabalho do professor em toda a sua complexidade como, fundamentalmente, condição para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos, sejam professores. [...] A valorização do ensino, todavia, também demanda outras adjetivações. A qual ensino, então, nos referimos? Àquele que possa representar acréscimos de valor na direção da emancipação humana das condições de exploração em que vive a grande maioria dos indivíduos, nas quais se incluem, muitas vezes, os próprios professores.

Verificamos que 68% das (os) participantes trabalham exclusivamente na rede municipal de ensino, o que corresponde a nove professores. Esse é um fator positivo para a nossa proposta, pois quando a (o) profissional precisa seguir diferentes diretrizes, seja da rede estadual ou privada de ensino, a forma com que ela (e) desenvolve a sua prática pode se direcionar mais para uma ou outra diretriz. Somente uma professora trabalha também na rede privada de ensino, uma professora e um professor na rede estadual.

Quanto à graduação, todas (os) professoras (es) são licenciadas (os) em Pedagogia. Sobre à pós-graduação, um dos sujeitos de pesquisa tem doutorado, duas possuem mestrado, seis possuem especialização *latu sensu* e três apenas graduação. Verificamos, assim, que nessa amostra, é bem pequeno o número de docentes com especialização *stricto sensu*. Sobre a pós-graduação *latu sensu*, temos um maior percentual, no entanto, consideramos que em um grupo de doze docentes, o fato de três não possuírem nenhuma pós-graduação leva a afirmar, conforme Duarte (2017), sobre a necessidade de formação continuada de professoras (es).

Da mesma forma que optamos por não apresentar todos os gráficos gerados pelo *Google Forms*, também preferimos não demonstrar todas as perguntas feitas no questionário em forma de quadros/tabelas e dar ênfase na descrição dos dados obtidos. O Quadro 1, a seguir, mostra o perfil dos participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa

Professores¹⁶	Tempo de atuação na rede municipal	Sexo	Graduação	Pós-graduação	Vínculo empregatício (efetivos/temporários)
P1	7 meses	F	Pedagogia	Mestrado	Municipal e privado
P2	7 anos	F	Pedagogia	Mestrado	Municipal e estadual
P3	14 anos	F	Pedagogia	Especialização	Municipal
P4	9 anos	M	Pedagogia	Doutorado	Municipal e estadual
P5	21 anos	F	Pedagogia	Especialização	Municipal

¹⁶ A inicial P é empregada em referência tanto a professoras como a professores.

P6	1 ano	F	Pedagogia	Não possui	Municipal
P7	5 meses	F	Pedagogia	Especialização	Municipal
P8	20 anos	M	Pedagogia	Especialização	Municipal
P9	3 meses	F	Pedagogia	Não possui	Municipal
P10	3 meses	F	Pedagogia	Não possui	Municipal
P11	16 anos	F	Pedagogia	Especialização	Municipal
P12	17 anos	F	Pedagogia	Especialização	Municipal

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao serem questionadas (os) sobre a opção pela licenciatura, seis responderam que sempre gostaram de “dar” aula, três responderam que o mercado para a licenciatura é mais amplo. Duas responderam ter tido influência de docentes da família. Um respondeu ser um dom que já nasce com as pessoas. Metade das (os) participantes responderam, portanto, que procuraram a licenciatura pela afinidade com o magistério, o que para nós representou um ganho para a proposta do minicurso. O fato de trabalhar com o que se gosta proporciona desenvolvimento da afetividade e conseqüentemente da aprendizagem (GÓMEZ-CHÁCON, 2002).

Apoiando nos pressupostos da Análise de Conteúdo, Franco (2005), analisamos a expressão “dar aulas”, na resposta de seis professoras (es). Muitas vezes, de forma até inconsciente, a (o) docente desvaloriza o seu próprio trabalho a partir de discursos já internalizados e considerados legítimos. Como se fosse a tia ou tio que simplesmente “dá” aulas, sem reflexão da sua verdadeira função de transformador da realidade imposta, que luta por salários e condições de trabalho mais dignas, e, principalmente, saiba ler aquilo que não está escrito, mas que muda substancialmente a práxis educativa.

Em relação ao maior desafio enfrentado pelas (os) docentes na aprendizagem da matemática, cinco afirmaram que a maior dificuldade é desmistificar a crença que as (os) alunos trazem para a escola de que a matemática é difícil. Duas disseram que os problemas sociais como a indisciplina, a pobreza, a fome, as salas cheias e as deficiências de aprendizagem acumuladas de uma série para outra são os maiores desafios enfrentados, o que demonstra a falta de políticas públicas (LIBÂNEO, 2019). Dois disseram ser o excesso de trabalho. Uma respondeu que a (o) pedagoga (o) não tem muita afinidade com o conteúdo de matemática aplicado no 5º ano. Uma disse que os conteúdos são excessivos para discentes de 5º ano. Uma

afirmou que o fato de não saber desenvolver o trabalho interdisciplinar com a matemática dificulta o trabalho.

Quanto às cinco professoras que afirmaram ser a desmistificação das crenças sobre a matemática a parte mais difícil para se trabalhar a disciplina em sala de aula, citamos Gómez-Chácon (2002) que escreve sobre os temas, os quais, para ela, sustentam o ensino da matemática e as crenças que as (os) estudantes carregam consigo sobre o ensino desta disciplina.

Deixar explícito alguns dos principais fatores afetivos que entram em jogo na aprendizagem da matemática, quando e por que aparecem as reações afetivas. Direcionar a matemática para a aprendizagem dos estudantes. Estabelecer algumas relações significativas entre cognição e afetividade. Elaborar um programa de formação de professores e de estudantes para a educação emocional em matemática.¹⁷ [...] [...] Opiniões, mitos, crenças, ideias e princípios que cada pessoa tem como válidos e aos quais se sente fortemente ligadas. O que cada estudante crê é um constructo nuclear, em torno do qual organiza a sua visão do mundo matemático e, portanto, a sua resposta de ação nas atividades matemáticas.¹⁸ (GÓMEZ-CHÁCON, 2002, p. 2 e 21, tradução nossa)

Demonstramos, por meio do aporte teórico, como também pelo minicurso desenvolvido, que a prática da Contação de Histórias, com um viés matemático, pode ser um canal de aproximação afetiva da (o) estudante com os conteúdos de matemática, mais especificamente, com a aprendizagem das quatro operações básicas, sempre mediada pela pessoa adulta, porque a Contação de Histórias produz impactos afetivamente positivos e toda e qualquer mediação pedagógica sempre produzirá marcas afetivas no sujeito.

Consideramos os estudos de Wallon (2010) quando se refere, entre outras faixas etárias, a crianças de onze anos, para embasar nossa pesquisa, cujos sujeitos são as (os) professoras (es) de 5º ano, série em que as crianças têm essa média de idade. Assim, para Wallon (2010, p.36, grifos do autor)

As transformações físicas e psicológicas da adolescência acentuam o caráter afetivo desse estágio. Conflitos internos e externos fazem o indivíduo voltar-se a si mesmo, para autoafirmar-se e poder lidar com as transformações de sua sexualidade. As etapas centrípetas, presentes nos estágios do “emocional”, do “personalismo” e da “adolescência” são preponderantemente afetivas e

¹⁷Hacer explícito algunos de los principales factores afectivos que entran en juego en el aprendizaje de la matemática, y cuándo. y por qué aparecen las reacciones afectivas. hacia la matemática y su aprendizaje en los estudiantes. Establecer algunas relaciones significativas entre cognición y afectividad. Elaborar un programa de formación de profesores y de estudiantes para la educación emocional en matemáticas. (GÓMEZ-CHÁCON, 2002, p. 2)

¹⁸ Opiniones, mitos, creencias, ideas y principios que cada persona tiene por válidos y a los cuales se siente fuertemente ligada. Lo que cada estudiante cree es un constructo nuclear, en torno al cual organiza su visión del mundo matemático y por lo tanto, su respuesta de acción en la actividad matemática. (GÓMEZ-CHÁCON, 2002, p. 21)

voltadas para a assimilação, a elaboração íntima, a edificação do sujeito e de sua relação com o outro.

Leite (2006, p.7), em suas pesquisas sobre a constituição do sujeito leitor, diz que “os processos vivenciados pelos nossos sujeitos são profundamente marcados pela dimensão afetiva, nas respectivas histórias de mediações vivenciadas [...]”. Assim, professoras (res) contadoras (res) de histórias são elementos essenciais nessa mediação, devido às diversas formas de linguagem utilizadas no momento das contações, não só com características linguísticas, como também epilinguísticas, como os gestos e tom de voz.

As dimensões afetivas nas relações “face a face” entre professores e alunos, cujos dados possibilitaram inferir, com segurança, sobre a importância das posturas corporais, gestos e conteúdos verbais, característicos do processo de mediação que o professor exerce na relação que se estabelece entre sujeito (aluno) e o objeto de conhecimento (conteúdos escolares), em sala de aula.[...] as dimensões afetivas não se restringem às situações de aproximação ou de contato epidérmico entre aluno e professor; envolvem todo o processo de planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas, mesmo nas situações em que o professor não se encontra fisicamente presente no ambiente. (LEITE, 2006, p. 8, grifos do autor)

Sobre estas dimensões afetivas citadas por Leite (2006), vivenciamos junto às (aos) participantes do minicurso, os princípios e fundamentos da Contação de Histórias e também os critérios para a escolha de um livro. Dentre estes princípios e fundamentos, consideramos a oralidade como genuinamente afetiva, porque além da (o) professora (or) contadora (or) de história ter a voz como principal instrumento de trabalho, a partir dela, também têm a função de mediar o que cada criança irá ouvir. Esse é o seu ofício, que não é nem um pouco simples.

Verificamos que para a pergunta “qual o maior desafio enfrentado pelas (os) docentes na aprendizagem da matemática”, a variável de respostas foi bem mais ampla, o que nos mostra as diversas dificuldades pelas quais passam as (os) docentes pedagogas (os) no momento de proporcionar aprendizagem matemática. Essas variáveis vão desde os problemas sociais presentes no cotidiano escolar até a dificuldade que a (o) professora (or) tem com os conteúdos matemáticos propostos para o 5º ano, além da quantidade de objetos de conhecimento que as diretrizes preveem para serem desenvolvidos nessa série. Não foi possível identificar uma resposta recorrente. Afirmamos novamente sobre a necessidade de formação docente e a adequação dos currículos de acordo com as finalidades educativas que nascem no bojo docente. Sobre a adequação dos currículos, Libâneo (2019, p. 3) questiona

Quais são as relações entre currículo e didática e como essas áreas de conhecimento influenciam o trabalho dos professores? Como os professores podem superar certo cerceamento que as políticas curriculares impõem ao seu

trabalho? Ainda que os currículos sejam projeções de finalidades educativas escolhidas em meio a decisões ideológicas e políticas, restam espaços de autonomia e decisão para as professoras e os professores?

O segundo bloco de questões referiu-se à relação dos sujeitos de pesquisa com a contação de histórias em sala de aula. Na primeira pergunta foi questionado se os pais, avós, ou qualquer outra pessoa adulta da família costumavam contar histórias para elas (es) na infância. Sete das (os) participantes disseram que não. Quatro responderam terem ouvido histórias contadas por familiares pelo menos uma vez por semana. Somente uma afirmou ter ouvido histórias, quando criança, diariamente.

Conforme Café (2015), a prática da Contação de Histórias pode ser aprendida, mas a relação de afetividade que a (o) contadora (or) desenvolve com as histórias ouvidas na infância são insubstituíveis. Essas relações desenvolvidas ao longo do tempo, em conjunto com outros fenômenos, farão parte da constituição pessoal e profissional docente. Para a autora, a memória que vamos formando ao longo de nossas vivências é acumulativa e resultará na (o) adulta (o) que somos. Assim, o fato de apenas uma docente ter ouvido histórias diariamente, contada por seus familiares pode estar ligada à dificuldade oral apresentada pelas (os) participantes do minicurso e vir a dificultar a sua prática como professora (or) contadora (or) de histórias. Desse modo, o aperfeiçoamento das técnicas de Contação necessita ser estudado de modo mais aprofundado, pois a aprendizagem que era nata às (aos) contadoras (res) tradicionais, não faz parte do maior percentual do grupo de participantes.

Sobre as (os) participantes terem ouvido ou não histórias de suas (seus) professoras (es), na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, percebemos que esse contato foi razoável, pois cinco participantes afirmaram que ouviram histórias diariamente de suas (seus) professoras (es), portanto, se não tiveram uma formação para a oralidade em casa, com seus familiares, a escola, como instituição social, cumpriu, em parte, com essa função. Dois responderam não terem tido contato com histórias por intermédio de suas (seus) professoras (es). Outras (os) cinco disseram ter ouvido histórias, de vez em quando. Mesmo que a Contação de Histórias não tenha sido uma prática constante na educação básica das (os) participantes, elas (es) tiveram algum contato com a literatura oral, de alguma forma, em sua infância.

Quando indagadas (os) se durante a graduação tiveram alguma disciplina que envolvia contação de histórias, dez responderam nunca terem tido contato com os princípios e fundamentos da Contação de Histórias. Somente duas, em sua graduação, tiveram a oportunidade de estudar essas técnicas. Daí a importância de formações voltadas para essa área. Assim, propor um minicurso de formação docente com o objetivo de formar professoras

(res) contadoras (res) de história, não significa dar-lhes um modelo a ser seguido, mas pelo menos elucidar alguns princípios e fundamentos que podem auxiliar nessa busca e que tem se tornado tão comum nos dias atuais. De acordo com Café (2015, p. 19)

A curiosidade, as necessidades profissionais, a vontade de melhorar sua prática, muitas vezes aliadas à falta de prática no ouvir e contar histórias, tem levado pessoas dos mais diversos níveis profissionais e sociais a procurar por uma formação na arte de contar histórias, como pode ser observado na demanda, com base na procura dos alunos por cursos e oficinas de formação do contador de histórias. Embora todos possam ser contadores de histórias, ao contrário do que parece, esta vivência, hoje, é pouco saboreada, por razões inerentes aos tempos modernos em que estamos inseridos.

Em contrapartida, ao serem perguntadas (os) se gostavam de ler, oito das (os) participantes disseram gostar de ler e fazer isso diariamente. A periodicidade dessa leitura varia muito. Uma diz ler semanalmente, uma quinzenalmente e uma mensalmente e um respondeu que não gosta de ler. Em relação à (ao) docente que respondeu não gostar de ler, pressupomos certa dificuldade a ser enfrentada por ela (e) para desenvolver um trabalho pedagógico voltado para a aprendizagem matemática a partir da Contação de Histórias, pois para esse ato, antes de tudo, é preciso gostar de ler (CAFÉ, 2015). Ainda relacionamos o fato de não gostar de ler com a falta de tempo para a leitura, por se tratar de uma (um) professora (or) com carga horária de quarenta horas semanais. Seria necessário um aprofundamento maior, por meio não só do questionário, mas também de entrevista semiestruturada, com gravação de voz e análise da categoria *expressões* (FRANCO, 2005), para realmente termos uma resposta mais conclusiva dos motivos que levam o professor a não gostar de ler. As imposições de distanciamento social não nos permitiram o levantamento de dados mais acurados para tal interpretação.

Conforme Franco (2005), observamos que, a incidência de respostas que se encaixa na categoria *relação com a Contação de Histórias*, é muito baixa, pois 6 das (os) participantes não ouviram histórias de seus familiares na infância, fato que incidirá na atuação profissional dessas (es) docentes (CAFÉ, 2015). Já em relação a esse contato com a Contação de Histórias no meio escolar, quando crianças, a incidência desses indicadores aumenta (FRANCO, 2005). Ao analisarmos a relação com a Contação de Histórias na graduação das (os) docentes, o indicador que se encaixa na categoria *relação com a Contação de Histórias* também é baixo. Esse pouco contato com a prática da Contação de Histórias também pôde ser percebido por meio da fala das (os) docentes, durante o minicurso de formação, ao associarem, oralmente, a sua dificuldade em contar histórias à ausência dessa prática na graduação.

O fato de onze participantes terem concluído o minicurso, leva-nos a acreditar que o hábito de ler possa ser desenvolvido também com a pessoa adulta, leia-se docentes.

Em relação às obras literárias lidas nos últimos três meses, a quantidade/periodicidade é bem variável. Quatro docentes leram dois livros, três leram três livros, uma leu cinco, uma leu seis, e um leu sete obras literárias em três meses. Uma respondeu ter lido um livro. Um respondeu não ter lido nenhum livro, de qualquer gênero.

Falar em formação de leitoras (es) e Contação de Histórias é pensá-las (los) na sua diversidade de etnia, classe social e gênero, e não um ser único (D'AMBROSIO, 2009). Zilberman (2016) escreve quanto aos desníveis entre leitoras (es) mesmo pertencentes a grupos semelhantes como faixa etária e escolar. Para Zilberman (2016, p. 34)

É que, em um país de tantas desigualdades como o Brasil, agudizam-se os desníveis entre leitores pertencentes a grupos similares – etários, escolares, regionais –, impedindo universalizações. Além disso, cada leitor/a entende-se enquanto único e insubstituível, acima de tudo um sujeito, emergindo, dessa maneira, vontades ou não de prática de leitura. Tais multiplicidade e disparidades dificultam a formulação de uma concepção homogênea sobre os termos que pertencem à equação ato de ler, leitor/a, leitura. Em razão disso, uma questão se agrega às anteriores, decorrente da relação entre os sujeitos leitores e a leitura: o fato de que boa parte deles parece não se interessar em praticá-la na forma convencional com que ela se oferece nos espaços em que circula.

Assim, pensar em um trabalho com leitura e Contação de Histórias é descartar a ideia de leitoras(res) universais e entender que há discentes que não gostam de ler ou ouvir histórias. Isso se dá, de acordo, com a autora, devido ao crescimento de um novo público, com diversas formas de criação e recepção da literatura, sendo que essa última também não pode mais ser rotulada e classificada.

Torrês (2009), por sua vez, nos traz uma ideia de leitura como prática social e a concepção de texto como objeto constituinte dessas práticas. Para esta autora, as (os) professoras (res) desenvolvem as práticas de leitura com suas (seus) alunas (os) a partir de suas próprias condições de letramento, o que é análogo aos escritos de Zilberman (2016), pois consideramos o acesso à leitura e Contação de Histórias uma proficiente proposta de letramento. A concepção do uso ou não da literatura e da Contação de Histórias em sala de aula para a promoção do letramento matemático ficou muito perceptível na fala das (os) docentes nos momentos reflexivos do minicurso de formação. Por meio de seus discursos, foi possível perceber a (o) professora (or) que concebe a literatura como vinculada à aprendizagem em geral, e aquelas (es) que a situam em um campo à margem do cognitivo.

Relacionamos Torrês (2009) à interpretação que fazemos sobre a quantidade e variedade de leitura das (os) participantes da pesquisa, assim como a forma com que oferecem essa leitura em sala de aula às (aos) discentes. Conforme esta autora, existem dois tipos de

letramento que definirão as práticas da (o) professora (or) em sala de aula, o modelo autônomo e o ideológico.

Torrês (2009) refere-se ao modelo autônomo como descontextualizado das verdadeiras razões de ser de um texto, centrado somente nos aspectos estruturais da língua, como os grafemas e os fonemas, sem considerar os aspectos sociais. Nesta forma de letramento, de acordo com a autora, não são consideradas as concepções ideológicas, tampouco o contexto cultural em que a (o) aluna (o) está inserido, e as (os) professoras (es) fazem uso dessa forma com maior frequência por representar a visão particular da cultura ocidental dominante sobre outras culturas.

Os professores são grandemente afetados pelas representações de letramento constituídas pelas ideologias escolares. Ao perpetuarem o desenvolvimento de práticas autônomas no ensino da leitura e da escrita, colocam em evidência que são produto dessas ideologias em que se formaram, e que não conseguiram ainda, vislumbrar a dimensão do fator social como pressuposto do letramento. (TORRÊS, 2009, p. 22)

As respostas das (os) professoras (es) participantes, em relação à leitura e à Contação de Histórias, mostram que as práticas de letramento sempre refletirão as ideologias, os valores e as visões de mundo particular. Estas, quando dominantes, acabam por marginalizar as demais.

Já em relação ao modelo oposto de letramento, Torrês (2009, p. 23) escreve que “a abordagem ideológica do letramento enfatiza o desenvolvimento de um olhar mais sensível às influências dos contextos sócio-históricos nas práticas de letramento”. Com base nos dois tipos de letramento definidos por Torrês (2009), percebemos que a relação que a (o) professora (or) desenvolveu ao longo de sua vida com a leitura e a escrita, determinará, quase na totalidade, a forma com que vivencia as suas práticas em sala de aula com suas (seus) discentes. Se para ela (e) o texto não é visto como uma função social e ideológica, mas apenas pretexto para se ensinar conteúdos e aspectos estruturais da língua, assim também será a sua prática em sala de aula. Por isso a formação de professores deve propiciar o desenvolvimento da capacidade de questionar crenças, valores e distribuição de poder, compreender as ideologias existentes, refleti-las e criticá-las e possibilitar a desconstrução de algumas e construção de outras.

Quando, neste estudo, referimo-nos ao aspecto político e social da escolha do repertório de leitura, não estamos nos referindo apenas à formação crítica da (o) aluna (o), mas também da (o) professora (or). Que essa seleção de obras/contos possa ser ancorada pelas ideias do letramento ideológico, mesmo que qualquer forma de letramento seja uma decisão de poder, devido às ideias de natureza política e as pressões das ideologias subjacentes às práticas de qualquer instituição escolar (TORRÊS, 2009).

Temos percebido crescimento nas vendas de livros literários, o que é algo positivo, entretanto, essa produção em massa pode trazer dificuldade no momento da escolha do livro adequado à determinada idade ou ao contexto social em que ele será utilizado. De acordo com Cândido (1992), muitas vezes, a literariedade, elemento indispensável da literatura na formação das (os) discentes, fica em segundo plano, na escolha da obra ou nem é contemplada. Sobre os aspectos literários da obra Cândido (1992, p. 804) diz

É um certo tipo de função psicológica o papel principal da literatura. A produção é a fruição desta se baseiam em uma espécie universal de ficção e de fantasia, que de certa forma é coextensiva ao homem, por aparecer invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isso ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura é uma resposta a essa necessidade universal

Quanto à frequência de leitura em sala de aula para as (os) discentes, cinco participantes responderam que leem diariamente e cinco leem semanalmente. Uma lê quinzenalmente e um lê mensalmente. Em observância às (aos) docentes que leem todos os dias para as (os) discentes, consideramos 42% uma quantidade significativa, por representar quase a metade das (os) participantes da pesquisa e vimos a necessidade de orientação, durante o minicurso, para maior promoção de momentos de leitura e Contação de Histórias em sala de aula para àquelas (es) que ainda não têm esse hábito. Conforme Bussato (2006), a leitura precisa ser constante em sala de aula, não importando se a sua realização será feita no início, após o recreio, ou no término da aula, desde que seja em uma rotina diária.

O Quadro 2 demonstra a frequência de leitura em sala de aula feita pela (o) docente.

Quadro 2 – Frequência de leitura em sala de aula

Professores	Frequência de leitura	Quantidade
P1	diariamente	5
P2	diariamente	
P3	diariamente	
P4	diariamente	
P5	diariamente	
P6	semanalmente	5
P7	semanalmente	
P8	semanalmente	
P9	semanalmente	
P10	semanalmente	
P11	quinzenalmente	1
P12	mensalmente	1

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Sobre a escolha dos livros/contos para serem contados, quatro participantes disseram escolher pela faixa etária das (os) discentes. Seis responderam que procuram um livro que tenha a ver com o conteúdo que estão estudando no momento. Uma diz ler o livro que se identifica e acha que as (os) discentes se identificarão também. Um afirmou que nunca lê algo que tenha relação com os conteúdos estudados. A respeito da escolha ser pautada na idade do ouvinte, Café (2015) e Bettelheim (2002) afirmam que a seleção não pode se basear somente nesse critério, pois o momento emocional pelo qual está passando a (o) ouvinte e o contexto social em que ela (e) está inserido tem mais valor na escolha da obra, que a idade cronológica. Sobre a escolha ter como parâmetro os conteúdos trabalhados em sala de aula, tanto Smole (2007) quanto Matos (2014) escrevem que a didatização não pode se sobrepor aos aspectos literários de uma obra.

A preferência por determinada (o) autora (or) é muito variada, quatro participantes listaram vários nomes de autoras e autores infantis, entre eles: Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Monteiro Lobato, Clarisse Lispector, Ziraldo e Cecília Meireles. Uma citou apenas Ruth Rocha, uma respondeu Silvia Orthof, duas Monteiro Lobato. Uma afirmou não ter autora (or) preferida (o), pois escolhe o livro de acordo com o conteúdo que está trabalhando no momento. Um disse não se lembrar do nome de nenhum autor ou autora. Duas disseram não ter autora (or) preferida (o).

A respeito de utilizarem livros literários para a aprendizagem de um determinado conteúdo, nove participantes responderam que buscam relacionar o conteúdo e a disciplina trabalhada com alguma obra literária, o que corresponde a 75% dos participantes. As disciplinas mais abordadas por essas (es) nove professoras (es), a partir da literatura, são língua portuguesa, ciências, história e ensino religioso. Três disseram que raramente utilizam livros literários para o ensino de outras disciplinas e/ou conteúdos. Percebemos que, a maior parte das (os) participantes, 75%, já tem o hábito de relacionar a literatura com os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, assim, entre os objetivos do minicurso, verificamos a necessidade de, conforme Smole (2007) e Matos (2014), proporcionar uma formação que, mesmo buscando a aprendizagem das quatro operações matemáticas, não sobrepujasse a literariedade da obra.

Ao serem questionados sobre a utilização de livros literários para abordar o ensino de algum conteúdo de matemática, três participantes responderam que utilizam diariamente, quatro responderam que às vezes costumam usar, três raramente usam e dois responderam que nunca utilizam livros literários para o ensino da matemática. Consideramos a importância de uma formação voltada para a aprendizagem matemática a partir da Contação de Histórias, por ser ainda pequeno o número de docentes que fazem essa associação diária entre literatura e

matemática. Observamos que a relação estabelecida entre as outras disciplinas, principalmente língua portuguesa, é feita com maior frequência entre as (os) participantes, no entanto, quando se refere à matemática, a quantidade de docentes que realiza essa aproximação de saberes cai significativamente, pois somente três disseram utilizar a Contação de Histórias em função também da aprendizagem matemática.

Foi perguntado às (aos) participantes se elas (es) se consideravam uma (um) professora (or) contadora (or) de histórias. Cinco responderam que se consideram e sete responderam que não, conforme Quadro 3.

Para análise dessa questão, precisávamos perceber, a partir das respostas que não estavam explicitamente expostas, Franco (2005), a necessidade ou não de um curso de formação docente voltado para os princípios e fundamentos da Contação de Histórias. Assim, como já havíamos definido, a priori, como unidades de análise, o tema e a palavra, as respostas que se encaixassem na categoria *treino, técnica, prática e ensino da matemática* seriam consideradas como indicadores da necessidade da formação de professoras e professores na área da Contação de Histórias (FRANCO, 2005).

Quadro 3 – Você se considera uma (um) professora (or) contadora (or) de histórias? Por quê?

Professores	Resposta	Comentários
P1	Não	Gosto de ler e contar histórias, mas não creio que possa ser considerada contadora de histórias. Há <u>técnicas</u> que não domino.
P2	Sim	Gosto muito de contar histórias. Às vezes, sou solicitada na escola para fazê-lo. E a meninada gosta muito. Estão sempre atentos.
P3	Sim	Além de pedagogo, sou formado em Letras, e como tal, um apaixonado por Literatura.
P4	Sim	Porque sempre busco incentivar o hábito da leitura dando o exemplo com a nossa leitura diária.
P5	Não	Me considero um professor leitor de histórias, não um contador, pois acho que há uma diferença entre contador de histórias e leitor de histórias.
P6	Não	Falta de <u>treinar</u> .
P7	Não	Acredito que um professor contador de histórias é aquele que <u>pratica</u> diariamente com seus alunos.
P8	Sim	Contar histórias é de todos os humanos, mas a diferença está no que se deseja ao contar a história: divertir, ensinar, manter as tradições e tudo isso o professor faz.
P9	Não	Porque acho que deveria fazer isso com mais <u>frequência</u> .
P10	Não	Creio que preciso de mais <u>desenvoltura</u> na contação de histórias.
P11	Não	Não comentou.
P12	Sim	Porque ao contar história, uso a entonação de voz, expressão e as vezes bonecos como fantoches, para chamar a atenção das crianças e contribuir para que gostem da leitura e dos livros

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao analisar as respostas das (os) participantes que se consideram contadora (or) de histórias, ou seja, que responderam sim, verificamos que se consideram como tal, partindo do fato de gostarem de literatura e considerarem que o exemplo da (o) professora (or) como leitora (or) incentiva as (os) docentes à leitura (P4). Ponderando nesse estudo que a literatura, a partir da Contação de Histórias, deva cumprir a sua função de prazer e deleite e ir para além disso, Matos (2014) afirma que a palavra na Contação de Histórias tem uma dimensão educativa, mas que antes de se definir esse aspecto, é necessário saber a que tipo de educação estamos nos referindo. Contar histórias apenas como pretexto para se ensinar um conteúdo ou contar história por um prazer gratuito que conseqüentemente estimula os processos cognitivos e gera aprendizagem?

Se a (o) professora (or) se considera contadora (or) de histórias por gostar de ler e sente a necessidade de ser exemplo de leitor, constata-se que possui uma concepção de literatura que vai ao encontro dos escritos de Matos (2014, p. 140)

Numa proposta de educação ampla – e por ampla entendemos uma educação interdimensional, ou seja, na qual as diversas dimensões constitutivas do ser humano, a saber: o logus (razão), o páthos (sentimento), o éros (corporeidade), e o mythos (espiritualidade), sejam trabalhados de forma equilibrada e harmônica – a palavra do contador tem lugar garantido.

Em todas as respostas afirmativas, nenhuma (um) professora (or) justificou se considerar contadora (or) de histórias por conseguir ensinar algum conteúdo por meio da Contação de Histórias, o que nos leva a percepção de que o caráter principal da literatura é considerado como essencial no grupo de participantes. Ainda, no comentário de (P8), observamos, a partir de Café (2015), que a (o) professora (or) tem noção de que o ser humano é um ser narrativo e que todas (os) possuem a capacidade natural de contar histórias.

Nos comentários de (P2) e (P12) verificamos que as (os) professoras (es) possuem noção dos princípios e fundamentos que orientam a Contação de Histórias. (P12) chega a se utilizar de fantoches e variação de voz para tornar o momento de Contação mais atrativo e prazeroso às (aos) discentes.

Quando falamos em oralidade, destacamos também a importância da leitura em voz alta, não apenas contar a história, e a sua relação com o corpo, a voz, o imaginário e a espontaneidade da (o) contadora (or), mas a própria leitura mesmo, feita em voz alta. Ouvir a voz da (o) outra (o), ou a nossa própria voz, trabalha com o emocional e faz despertar memórias afetivas e imagens do nosso imaginário. Antes de destacarmos todas as nuances de uma contadora ou contador de histórias, chamamos a atenção para esse ato simples e, às vezes, até

corriqueiro de se ler em voz alta. É como se quando lêssemos em voz alta, a expressão “dar voz ao texto” tivesse um sentido mais literal e mais significativo porque imprimimos o som do nosso eu àquele texto, com toda a emoção que a voz carrega.

A contribuição da arte de contar histórias em uma concepção não utilitarista é endossada por Matos (2014, p. 144)

[...] a palavra do contador favorece que laços de amizade e de cumplicidade se criem ou se estreitem. E uma atitude responsável e participativa sempre pode nascer do sentimento de pertencimento, favorecido por laços assim, que se trançam na difusa fronteira entre o real e o imaginário. As instituições de educação não formal parecem ter descoberto que a linguagem da mudança é a linguagem de imagens e por isso tem buscado na palavra dos contadores de história um recurso para acelerar os recursos de aprendizagem [...]

Quanto a (o) professora (or) não se considerar contadora (or) de histórias, observamos que os comentários, com exceção de (P5), basearam-se frequência dos indicadores de palavras-chave: técnica, treino, prática, frequência e desenvoltura (FRANCO, 2005). Observamos que mesmo considerando o lúdico como aspecto primordial da literatura, as (os) docentes, por meio desses indicadores, demonstraram não possuir a parte prática da Contação de Histórias, o que para elas (es) é conseguido por meio de treino e cursos de formação na área.

Estas palavras, analisadas em separado, remetem-nos aos princípios e fundamentos da Contação de Histórias conforme Café (2015), que as (os) docentes acreditam não possuir. Este grupo de professoras (es) desconhecem o fato de que somos seres narrativos, mas possuem o conhecimento que, para se tornarem, efetivamente, contadoras (es) de história é necessário se apropriarem de teoria, fundamentos e princípios que são basilares para a Contação de Histórias.

O professor (P5) considera-se um leitor de histórias e não um contador. Seu comentário tem embasamento em Bussato (2006) que distingue ler histórias, contar lendo, contar e declamar. Esta distinção foi abordada no segundo encontro do minicurso.

Em relação ao fato de a Contação de Histórias poder auxiliar na aprendizagem da matemática, as (os) participantes foram unânimes em responder que sim. Transcrevemos as respostas no Quadro 4.

Quadro 4 – Você acredita que a contação de histórias pode auxiliar no ensino aprendizagem de matemática? De que forma? Comente.

Professores	Resposta	Comentário
P1	Sim	As histórias são excelentes recursos para auxiliar no ensino aprendizagem de qualquer disciplina, principalmente pela carga lúdica que traz, tão importante no aprendizado infantil.

P2	Sim	O ensino de Matemática deve possibilitar o aluno a enfrentar diferentes situações e diferentes meios para resolvê-las. A contação de história em matemática, ajuda a contextualizar, a ser mais agradável. Compreensível.
P3	Sim	Explorando o lúdico, o deleite, o ensino das exatas pode ficar mais leve.
P4	Sim	Por ser uma atividade que traz maior ludicidade.
P5	Sim	Traz uma leveza, dinamicidade na abordagem, levando o aluno a melhor compreensão.
P6	Sim	A contação de história serve como base para mostrar que a matemática está inserida em nosso cotidiano.
P7	Sim	Para desenvolver a capacidade cognitiva dos alunos.
P8	Sim	Creio que a contação de histórias na matemática pode surpreender as pessoas e eliminar um pouco da resistência em estudá-la.
P9	Sim	Porque a contação de história pode ser parte de um probleminha matemático, pode ser um aliado na explicação de algum conteúdo e para a identificação de dados que compõe alguns problema.
P10	Sim	Para a matemática eu nunca fiz nenhuma tentativa. Mas acredito que com a história certa, seja possível sim.
P11	Sim	Usando a contextualização do conteúdo
P12	Sim	Principalmente para iniciar um conteúdo.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao traçarmos um paralelo entre as perguntas “Você se considera um (uma) professora (or) contadora (or) de histórias? Por quê?” e “Você acredita que a Contação de Histórias pode auxiliar na aprendizagem da matemática? De que forma? Comente”, observamos, que, ao se considerarem como contadoras (es) de história, as (os) docentes privilegiam o aspecto lúdico e prazeroso da literatura, e, ao não se considerarem contadoras (es) de história, são conscientes de que precisam desenvolver técnicas e praticar para desenvolverem esse ofício. Mesmo que a fruição seja o caráter principal da Contação de Histórias para cinco professoras (es), acreditam também que ela é capaz de proporcionar aprendizagem matemática.

A unanimidade entre as (os) participantes em acreditar que é possível proporcionar a aprendizagem da matemática foi um ponto positivo no desenvolvimento do minicurso de formação, o que pode ser constatado, também, na frequência, interesse e participação durante os quatro dias do minicurso.

A última questão do questionário pedia à (ao) participante para acrescentar alguma informação a mais, que pudesse não ter sido mencionada, mas que elas (es) consideravam relevante para a pesquisa. Não foram acrescentadas informações ou comentários.

7 PALAVRAS FINAIS

Muitos estudos sobre a Contação de Histórias em sala de aula têm sido difundidos pelo país, abordando os aspectos políticos, sociais, ideológicos e estéticos da leitura, mas, poucos se voltam para os aspectos afetivos e emocionais, bem como para o papel da professora e do professor contadores de histórias na aprendizagem matemática para alunas (os) das séries finais do Ensino Fundamental I. Isto se confirma pela nossa vasta pesquisa em trabalhos publicados. A Contação de Histórias, na maior parte das fontes pesquisadas, está relacionada a crianças pequenas (BRASIL, 2017). Analisamos a capacidade que a Contação de Histórias tem de proporcionar afetividade em discentes do 5º ano, e, a partir disso, a aprendizagem das quatro operações matemáticas. Refletimos sobre os motivos que tornam a matemática uma disciplina, em geral, considerada difícil por parte das (os) estudantes e como as práticas docentes poderiam contribuir para a aproximação discente com este campo do conhecimento.

Desse modo, o ponto de partida para esse estudo foi a nossa própria prática como contadora de histórias, e, foi a partir dela, e dado a importância da Contação de Histórias, que passamos a buscar referenciais teóricos que dialogassem com a nossa hipótese de que as crianças que passam parte de seu tempo escolar com professoras (es) contadores de histórias têm um desenvolvimento afetivo e cognitivo bem mais desenvolvido que aquelas que não têm essa oportunidade. Da mesma forma, as ações da (o) professora (or) ao desenvolver sua prática pedagógica afetam significativamente a aprendizagem da criança e sua relação com o objeto de conhecimento a partir de relações afetivas. Além da literatura para embasamento, precisávamos também do diálogo com docentes para certificar de que a nossa busca, por meio da pesquisa, poderia ser também uma necessidade coletiva e não um anseio individual. Assim foi feito, por meio da coleta de dados e da aplicação do minicurso foi possível responder à pergunta de pesquisa –“Quais as contribuições da Contação de Histórias para o ensino das quatro operações fundamentais da matemática em turmas de 5º ano?”, resposta alcançada de forma conjunta, entre pesquisadora, docentes participantes e referencial teórico.

Certificamos, ainda, não ser possível falar em nenhuma forma de aprendizagem sem falar de antemão sobre a relação de afetividade entre aquele que ensina e aquele que aprende, isso porque essa ordem quase sempre não é linear e sequencial, aquele que ensina, muitas vezes se vê aprendendo com outrem que julgava estar ensinando. Esse jogo somente se torna possível pela relação de afetividade entre os pares. Não é mais possível conceber, em pleno século XXI, o pensamento ocidental, quase hegemônico, que perdura por séculos: a concepção de ser humano em que a razão predomina sobre a emoção.

Nesse sentido, a instituição escolar é o melhor meio social para a formação de conhecimento, ficando a cargo da (o) docente, praticamente, todo o papel de desenvolvimento cognitivo, cultural e valores humanos. Estas (es), por sua vez, devem usar boa parte do seu tempo em sala de aula em um aspecto substancial: a relação que a Contação de Histórias tem com o desenvolvimento afetivo da (o) discente e a aprendizagem matemática.

Quanto à escolha do repertório, a (o) contadora (or) precisa pensar quase como um terapeuta que se utiliza das histórias para a cura dos males do corpo e da alma. Todavia, é evidente que a sua função é outra bem diferente daquela atribuída ao terapeuta, mas ainda é necessário pensar na idade da criança, o que não é o único requisito para escolha de repertório a ser contado, o que essa criança quer ouvir, independentemente de sua idade, e ainda, se aquilo que ela quer ouvir, já não foi terrivelmente corrompido pela mídia imediatista de venda de produtos e serviços. É responsabilidade da pessoa adulta a escolha do que será apresentado à criança, pois conforme Cunha (2006, p.23) esta precisa perceber a criança como um ser complexo e ainda em transformação, e também, ser ela capaz de, por meio da literatura, estabelecer relações com seu mundo.

Nesta seleção de repertório, é necessário ainda que a (o) professora (or) tenha conhecimento da zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1984) em que se encontram as (os) discentes para basear a escolha do livro literário a ser trabalhado com aquela turma. Se a (o) professora (or) explorar um livro ou conto que aborda conteúdos já consolidados pela turma, elas (es) não terão interesse, da mesma forma que se forem trabalhados temas que estão muito além da capacidade cognitiva delas (es). Ressaltamos que não existem turmas homogêneas, no mesmo nível de aprendizagem, contudo, o conhecimento da zona de desenvolvimento proximal é um recurso a mais que a (o) educador (a) tem para planejar as suas mediações e intervenções, considerando sempre a (o) aluna (o) como um ser dialético e em construção o tempo todo.

Ainda sobre a escolha do livro, vemos como aliada da (o) docente contadora (or) de histórias as inovações no campo editorial e gráfico, que faz com que os livros fiquem mais atrativos aos olhos das (dos) estudantes, como também o crescimento das publicações de obras literárias, principalmente no que se refere à literatura infantil.

Assim, a partir do Produto Educacional desenvolvido, o minicurso de formação docente, além da prioridade em se trabalhar os princípios e fundamentos da Contação de Histórias, também procuramos auxiliar as (os) docentes a desenvolverem uma prática pedagógica de Contação de Histórias voltada, não ao pragmatismo didático e utilitário, mas que reconhecessem a importância dessa estratégia em um sentido mais amplo de dispor a (o)

professora (or) em sintonia e conexão com as (os) estudantes, e a partir disso, perceber as necessidades e possibilidades destas (es).

Essa aproximação entre docente e discente desencadeará, não apenas a aprendizagem de conteúdos matemáticos, como é a finalidade principal desse estudo, mas proporcionará que a (o) aluna (o) seja simplesmente seduzida (o) à aprendizagem por meio da Contação de Histórias. E por fim, explicitar o domínio que a Contação de Histórias tem sobre as relações afetivas, bem como a aprendizagem, além de conceber a literatura como não didatizante em primeira instância, mas com capacidade para tal.

Retornamos a questão de pesquisa –“Quais as contribuições da Contação de Histórias para o ensino das quatro operações fundamentais da matemática em turmas de 5º ano?” –, bem como aos objetivos. Sobre as contribuições da Contação de Histórias, afirmamos que: além de estimular a imaginação, desenvolve o potencial linguístico para as atividades de comunicação em situações de trabalho coletivo. A linguagem matemática presente em determinados contos, pode converter-se em material manipulativo para a aprendizagem da matemática. Também desperta a afetividade sem a qual não há cognição de alto nível e serve de ligação entre os instrumentos e símbolos e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. É capaz de proporcionar um efeito psicanalítico que leva a criança a vencer o medo de não aprender, e, ainda, uma estratégia de alfabetização, somada, é claro, com outras interferências da (o) professora (or) para a aquisição do sistema de escrita.

Os objetivos pretendidos foram alcançados, a saber: analisar as contribuições da Contação de Histórias para a aprendizagem das quatro operações fundamentais da matemática em turmas de 5º ano da Rede Municipal de Ensino de Jataí. Compreender os princípios e fundamentos da Contação de Histórias e analisar de que forma essa prática pode auxiliar na aprendizagem das quatro operações matemáticas. Conhecer a experiência das (os) professoras (es) com a Contação de Histórias para identificar as necessidades formativas, e, com base nessa identificação, desenvolver como produto educacional, um minicurso sobre a Contação de Histórias e o ensino das quatro operações matemáticas e, ainda, analisar os efeitos práticos dessa prática desenvolvida com as (os) docentes.

A partir do retorno à questão de pesquisa e aos objetivos pretendidos, e ainda, pela aplicação do minicurso de formação docente, certificamos, com base nos teóricos estudados, que os (as) docentes têm o hábito de contar histórias para os (as) discentes, com uma frequência semanal e utilização de gêneros textuais variados. A respeito de se utilizar a contação de histórias para a aprendizagem da matemática ou de outra disciplina, usam essa prática, com mais abrangência para as disciplinas de Ciências e Língua Portuguesa. Em relação à disciplina

de Matemática, as (os) docentes apresentaram dificuldade em abordar os fundamentos e princípios da contação de histórias e ao mesmo tempo aprofundar os conceitos específicos da área da matemática, de forma que essa aprendizagem não cause benefício de uma disciplina em detrimento de outra (SMOLE, 2004).

A partir das discussões realizadas no minicurso, bem como da análise dos dados da pesquisa, é possível dizer que os (as) docentes estão pré-dispostos a uma concepção crítica de aprendizagem, que entre outras práticas, buscam a não compartimentalização das disciplinas, conforme orienta Smole (2004). Houve compartilhamento entre os pares sobre diferentes formas de se abordar a linguagem matemática a partir da prática da Contação de Histórias, bem como outras obras que podem ser abordadas com o objetivo da aprendizagem dessa disciplina.

Foi possível, ainda, discutir com os (as) cursistas, a partir de Matos (2014), que ao se utilizar a contação de histórias para a aprendizagem de determinadas disciplinas, a literatura e a Contação de Histórias não podem ter esse objetivo como principal função, a prioridade deverá ser o deleite e a fruição. Além disso, conforme Bettelheim (2002), percebemos que os contos maravilhosos capacitam as (os) discentes para enfrentarem o mito de que a matemática é difícil, pois são capazes, de forma simbólica e inconsciente, prepará-los (as) emocionalmente para lidar com seus medos e ansiedades.

Alguns dos integrantes do grupo já utilizam em suas aulas o trabalho com sequência didática e projetos que envolvem a Contação de Histórias, o que segundo eles e elas, facilita a aproximação entre as disciplinas. No entanto, ao serem indagados (as), por meio de conversa informal, durante o minicurso, sobre qual teoria sustenta o uso de sequências e projetos na escola, a partir da Contação de Histórias, afirmam que não possuem base teórica. Isto sustenta a afirmação do início desse estudo: faltam aos (às) docentes subsídios teóricos e metodológicos que os (as) orientem na Contação de Histórias, de forma a proporcionar, além da fruição e do prazer, também a aprendizagem matemática. Este pressuposto pôde ser confirmado por diferentes formas; pela teoria, com a bibliografia selecionada, e também, por meio empírico, a partir dos dados analisados, da aplicação do produto educacional e da avaliação final do minicurso.

Ainda, tendo como base as devolutivas, após cada encontro, e a observação da avaliação final, pudemos afirmar que os conceitos, as teorias, os fundamentos e o material didático preparado para cada encontro foram proveitosos para a prática dos (as) docentes, porque, de acordo com elas (es), a aproximação entre as disciplinas afins como geografia e história, com a Contação de Histórias, não traz tanta dúvida, mas abordar a matemática, mais especificamente, as quatro operações em um texto literário, já é necessário um conhecimento

maior de obras literárias e da metodologia para essa aproximação, de forma que a matemática não se perca na literatura, e essa, por sua vez, não seja apenas pretexto para ensinar conteúdos escolares matemáticos.

Tivemos algumas limitações para o desenvolvimento dessa pesquisa, mas sem dúvida, a maior delas foi a adaptação do minicurso para o modo remoto. Essa dificuldade se deu por acreditarmos que a Contação de Histórias, por essência, necessita da mediação presencial, da afetividade da voz e do olhar e das expressões corporais e faciais, o que não pode ser alcançado, com a mesma qualidade, no modo remoto. Acrescentamos também o fato de termos reduzido a carga horária da formação docente em respeito ao cansaço e ao estresse pelos quais estavam passando os sujeitos de pesquisa, em função da pandemia da Covid-19. Essa redução nos levou a limitar alguns princípios e fundamentos que julgamos essenciais na aplicação do minicurso.

Consideramos a relevância desse estudo no sentido de que há pesquisas com o tema literatura, mas não especificamente literatura a partir da Contação de Histórias para a aprendizagem das quatro operações básicas da matemática, voltada para alunas (os) de 5º ano. Procuramos ressaltar nessa prática os aspectos afetivos e emocionais e a função mediadora da professora e do professor contadores de histórias na aprendizagem matemática, em especial, a aprendizagem das quatro operações matemáticas. Com embasamento em autoras (es) que relacionam afetividade e aprendizagem matemática, refletimos sobre as crenças e mitos que as (os) estudantes carregam consigo e que as (os) levam a não aprendizagem da matemática e orientamos práticas às (aos) professoras (es) que pudessem aproximá-las (os) das (os) docentes de modo a romper com os obstáculos que impedem as (os) estudantes de aprenderem as quatro operações matemáticas. E, principalmente, que este estudo se justifica pela necessidade coletiva de mudanças e transformações, pressupostos básicos de qualquer pesquisa em educação.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Edvonete Souza de; CUNHA, Aldrin Cleyde da. Quem conta um conto aumenta um ponto?: uma formação para o ensino de Matemática. **Revista Educação**, Guarulhos, v. 14, n.1, p. 67-74, 2019. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/3760>. Acesso em: 20 out. 2021.
- ANDRADE, Débora de Oliveira; GRANDO, Regina Célia. Contando histórias nas aulas de matemática: produção/mobilização de conceitos na perspectiva da resolução de problemas. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 30, 2007. **Anais da 30ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt19-3742-int.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.
- AVIZ, Roselete Fagundes. Anotações em torno de uma literatura já dita, mas também ainda por dizer. *In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; VEIGA, Maurício Biscaia; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). Contar Histórias: uns passarão e outros passarinho*. Santa Catarina: Univille, 2015. p. 68-77.
- ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2010.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. p. 197-221
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BEZERRA, Maria da Conceição Alves. **As quatro operações básicas: uma compreensão dos procedimentos algorítmicos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.
- BRANT, José Mauro. Da interface às interações entre oralidade e leitura. *In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; VEIGA, Maurício Biscaia; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). Contar Histórias: uns passarão e outros passarinho*. Santa Catarina: Univille, 2015. p. 87-96.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 003/2004**. [Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana]. Brasília: MEC/CNE, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em 9 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas contemporâneos transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 3 jun. 2021.

BRENMAN, Ilan. Sobre histórias de boca, politicamente correto e literatura infantil. *In:* MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; VEIGA, Maurício Biscaia; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). **Contar Histórias:** uns passarão e outros passarinho. Santa Catarina: Univille, 2015. p. 97-107.

BUSSATO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI:** tradição e ciberespaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CAFÉ, Ângela Barcellos. **Os contadores de história na contemporaneidade:** da prática à teoria, em busca de princípios e fundamentos. Goiânia: Cegraf/UFG, 2015.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 2009.

CÂNDIDO, Antônio. A literatura e formação do homem. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1992.

CÂNDIDO, Patrícia Terezinha. Comunicação em matemática. *In:* DINIZ, Maria Ignez; SMOLE, Kátia C. S. (org.) **Ler escrever e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender matemática. 2001. Porto Alegre: Artmed. 2007. p.14-28.

CANTO, Cecília Bobsin do. **Enamoramento entre matemática e literatura experiências languageiras.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/198654>. Acesso em: 16 out. 2021.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Global, 2006.

CAUTY, André. Como nascem e se desenvolvem as tradições escritas matemáticas. *In*: FANTINATO, Maria Cecília de Castello Branco (org.). **Etnomatemática: novos desafios teóricos e pedagógicos**. Niterói: Editora da UFF, 2009. p. 24-47. Disponível em: <http://www.eduff.uff.br/index.php/catalogo/livros/905-etnomatematica-novos-desafios-teoricos-e-pedagogicos>. Acesso em: 22 set. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2017.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

CUNHA, Aline Vieira. Literatura Infantil e Matemática: a construção do conceito de número a partir da contação de histórias. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 21, 2017, Pelotas. **Anais do XXI Embrapem**. Pelotas: UFPel, 2017. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/xxiebrapem/files/2018/07/GD1_Aline_Cunha.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. São Paulo: Ática, 2006.

COSTA, Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli. **Era uma vez... Alfabetização matemática e contos de fadas: uma perspectiva para o letramento na infância**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/869>. Acesso em: 20 out. 2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 17. ed. Campinas: Papirus, 1996.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. *In*: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, XVI, 2012, Campinas. **Anais: livro 3...** Campinas: Unicamp, 2012. p. 2878 -2886, 2012. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/2345b.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

DANTAS, Heloysa. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In*: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1993.

DINIZ, Maria Ignez; SMOLE, Kátia Cristina Stocco (org.) **Ler escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. 2001. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DUARTE, Nilton. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 2017.

FERNANDES, Millôr. **Fábulas fabulosas**. São Paulo: Círculo do Livro, 1973.

FINARDI, Ângela. Da interface às interações entre oralidade e leitura. *In*: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; VEIGA, Maurício Biscaia; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). **Contar Histórias: uns passarão e outros passarinho**. Santa Catarina: Univille, 2015. p. 79- 86.

FRANÇA, Basileu Toledo. **Vale do Rio Claro: contos goianos**. Goiânia: Oriente, 1979.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FURNARI, Eva. **Os problemas da família Gorgonzola: desafios matemáticos**. São Paulo: Global, 2005.

GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. *In*: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sumus, 2003.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 13. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERDES, Paulus. Ideias matemáticas originárias da África e a educação matemática no Brasil. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 18, n. 1-2, p. 139-158, jun./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22335>. Acesso em 12 out. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRARDELLO, Gilka. FOX, Geoff. A narração de histórias na sala de aula. *In*: Girardello, Gilka (org.). **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: SESC-SC, 2004. v. 1

GIRARDELLO, Gilka. “Eu tenho uma coisa pra contar”: Inspirações para a escuta das narrativas infantis. **Revista da Fundarte**. Montenegro, n. 42, p.1-20, jul./set. 2020. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 30 set. 2020

GÓMES CHACÓN, Inês Maria. Afecto y aprendizaje matemático: causas y consecuencias de la interacción emocional. *In*: CARRILLO Yáñez (ed.) **Reflexiones sobre el pasado, presente y futuro de las matemáticas**. Helva: Universidad de Huelva, 2002. p. 197-227.

GRATIOT, Alfandéry Helene. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

JATAÍ. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 029, de 29 de novembro de 2017**. Fixa normas para Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Jataí: CME, 2017.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Campinas: Papirus, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta (org.). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. VII Edipe. Goiânia: UFG, 2019.

LISBOA, Fábio. Empatia e Cultura de Paz na Arte de Contar Histórias. *In*: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; VEIGA, Maurício Biscaia; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). **Contar Histórias**: uns passarão e outros passarinho. Santa Catarina: Univille, 2015. p. 138-149

LOBATO, Monteiro. A menina do leite. *In*: **Fábulas**. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1971.

LOPES, Lidiane Schimitz; FERREIRA, André Luis Andrejew. Um olhar sobre a história nas aulas de matemática. **Abakós**, v. 2, n. 1, p. 75-88, nov. 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/abakos/article/view/P.2316-9451.2013v2n1p75>. Acesso em: 10 set. 2021.

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

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MATOS, Gislayne Avelar. **A Palavra do Contador de Histórias**: suas dimensões educativas na contemporaneidade. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; VEIGA, Maurício Biscaia; MORAES, Taiza Mara Rauen. (org.). **Contar Histórias**: uns passarão e outros passarinho. Santa Catarina: Univille, 2015.

MURBACH, Marcia Costa Graichen. **Histórias infantis e Alfabetização Matemática**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/49568?show=full>. Acesso em: 18 out. 2021.

MENEZES, Luís; RODRIGUES, Cátia; FERRAZ, Liliana; MARTINS, Ana (org.). **Histórias... com Matemática I**. [Viseu]: Escola Superior de Educação de Viseu, 2011. Disponível em: www.esv.ipv.pt/mat1ciclo/ebooks.htm. Acesso: em 10 maio 2021.

MISSE, Bruno Henrique Labriola. **Contaço de histórias**: abrindo possibilidades para expressão. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110485>. Acesso em: 20 out. 2021.

NOVAIS, Beatriz Moreira. A contaço de histórias como contribuição para o saber docente. **Caderno de Educação**, Belo Horizonte, ano 20, n. 50, p. 7-18, 2018. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/cadernodeeducacao/article/view/3326/1814>. Acesso em 15 out. 2021.

OLIVEIRA, Andreia Rita Cardoso. **A literatura infantojuvenil como auxiliar da aprendizagem em matemática.** 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico) – Universidade do Algarve, Faro, 2021. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/16715>. Acesso em: 20 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Naming the coronavirus disease (COVID-19) and the virus that causes it.** [Geneva, 2020]. Disponível em: [https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it). Acesso em: 20 jul. 2021.

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de Línguas na Literatura:** o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PIZANESCHI, Fabiane Passarini Marques. **Concepções e práticas de professoras sobre o erro e a dificuldade de aprendizagem em matemática de alunos do 5º ano do ensino fundamental I:** encontros e desencontros. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/2068/1/DISS_2017_Fabiane%20Passarini%20Marques%20Pizaneschi.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

PROPP, Vladimir. **As raízes históricas do conto maravilhosos.** Tradução Rosemary Costhek Abílio, Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RAMOS, Danúbia Carvalho de Freitas. **Era uma vez...Histórias Virtuais para ensinar matemática nos anos iniciais.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/666>. Acesso em: 20 out. 2021.

RAMOS, Luzia Faraco. **Conversas sobre números, ações e operações:** uma proposta criativa para o ensino da Matemática nos primeiros anos. São Paulo: Editora Ática, 2009.

ROSSONI, Janaina Cé. **A contação de histórias como possibilidade educativa:** análise de dissertações e teses produzidas no contexto brasileiro. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNILASALLE_940f39886b56cac1bcf96627063d449a. Acesso em: 20 out. 2021.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008. Edição Comemorativa.

SAVIANI. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SENA, Katielle de Oliveira Felix de. **A contação de histórias nos processos de ensino e de aprendizagem em um terceiro ano do ensino fundamental.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1387>. Acesso em: 15 out. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 20 out. 2021.

SILVA, Adelmo Carvalho da. Literatura infantil e a formação de conceitos matemáticos em crianças pequenas. **Ciências & Cognição.**, v.17, n.1, p. 37-57, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v17n1/v17n1a04.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. Textos em matemática: por que não? *In*: DINIZ, Maria Ignez; SMOLE, Kátia Cristina Stocco (org.) **Ler escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.30-68.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria (org.) **Materiais manipulativos para o ensino das quatro operações básicas**. Porto Alegre: Penso, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Artmed, 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SOUZA, Adriana Soares Freitas de. **Teoria da mente e contação de histórias: uma intervenção com professoras e alunos na Educação Infantil**. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16214>. Acesso em: 28 set. 2021.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de. **Histórias infantis e matemática: a mobilização de recursos, a apropriação de conhecimentos e a receptividade de alunos de 4ª série do ensino fundamental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2454?show=full>. Acesso em: 19 out. 2021.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira. A qualidade da produção acadêmica e os discursos políticos: convergências mercadológicas, epistemológicas ou dialéticas de resistências? *In*: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (org.). **Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação**. São Paulo, Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 19-40.

SOUZA, Talita Fernanda de. **Letramento matemático e histórias infantis: significações matemáticas em um 2º ano do ensino fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9785>. Acesso em: 23 out. 2021.

TERRA, Ana. **E o dente ainda doía**. São Paulo: DCL, 2012.

TORRES, Maria Emília Almeida da Cruz. **A leitura do professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269827>. Acesso em: 12 jan. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

UNESCO. **Redação sem discriminação**: pequeno guia vocabular com dicas para evitar as armadilhas do sexismo na linguagem corrente. Tradução de Maria Angela Casellato, Rachel Holzacker, Juan Manuel Fernandez. São Paulo: Texto Novo, 1996.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler**. Belo Horizonte: Dunya, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

YUNES, Elina. Da interface às interações entre oralidade e leitura. *In*: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; VEIGA, Maurício Biscaia; MORAES, Taiza Mara Rauen. (org.). **Contar Histórias**: uns passarão e outros passarinho. Santa Catarina: Univille, 2015. p. 41-49

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina. Os Congressos de Leitura [COLEs] e a crise de leitura, então e agora. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 34, n.67, p.27-38, 2016. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/509/330>. Acesso em: 3 dez. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE)

Este documento está em conformidade com as orientações da Resolução CNS nº466 de 12 de dezembro de 2012- Resolução CNS nº 510 de 7 de abril de 2016

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **A contação de histórias e a aprendizagem das quatro operações fundamentais da matemática em turmas de 5º ano.**

Meu nome é Vânia Alves Carvalho, sou a pesquisadora responsável por esse estudo, minha área de atuação é *Linguagens*. Este texto apresenta as informações necessárias sobre essa pesquisa. A sua colaboração neste estudo será de muita importância para mim, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo.

Em virtude da pandemia causada pela Covid 19, o Curso de Formação, proposto como parte dessa pesquisa, será realizado de maneira remota, no período noturno, em data provável para o mês de março de 2021, ainda a confirmar. A Formação será de quatro encontros com duração de quarenta e cinco minutos mais as atividades propostas para aplicação em sala de aula.

Antes de decidir se deseja participar, de livre e espontânea vontade, você deverá ler para compreender todo o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ao final, caso decida pela participação, você deverá assiná-lo e receberá uma cópia do documento. Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. Eu responderei às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Todas as suas dúvidas poderão ser esclarecidas via e-mail, **vania.alvescarvalho72@gmail.com** e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico **(64)996188823**. Ao persistirem as dúvidas sobre os direitos dos participantes desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3237-1821 ou e-mail cep@ifg.edu.br**.

1. Informações sobre a Pesquisa:

Título: A contação de histórias e a aprendizagem das quatro operações fundamentais da matemática em turmas de 5º ano.

Objetivos: Reconhecer quem é o contador de histórias na contemporaneidade; refletir a própria experiência, tendo um corpus teórico que embase o ato de contar histórias; possibilitar aos professores dos 5º anos das escolas municipais, princípios e fundamentos que elucidam a prática de um contador de histórias, com o objetivo de contribuir para a ampliação da arte de contar histórias, seja nos espaços escolares ou noutros; reconhecer a presença ou não da linguagem matemática nas leituras escolhidas para a Contação de Histórias; relacionar a Contação de Histórias com a aprendizagem das quatro operações básicas da matemática, compreender que a presença do contador envolve alguns fundamentos, como: memória, imaginação, emoção e espontaneidade, que atuam juntos na significação do conto durante a

ação do contar; desenvolver o autoconhecimento a partir do uso das técnicas da linguagem corporal: corpo, gesto, voz, ritmo, para cada texto escolhido; perceber que não há um modelo pronto, mas que deve se levar em conta as individualidades e objetivos do contador e de seus ouvintes.

Justificativa: O interesse por essa temática decorre, principalmente, da inquietude com a função de coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Jataí (SME), há oito anos, onde desenvolvemos trabalhos voltados para a formação de professores, como também avaliações periódicas bimestrais dos estudantes. A partir da análise dessas avaliações, temos percebido, de forma reiterada, a dificuldade dos discentes em relação a alguns conteúdos matemáticos, principalmente as quatro operações.

Em relação às avaliações periódicas que são aplicadas aos estudantes, percebe-se, que além da dificuldade apresentada nas quatro operações básicas da matemática, outra habilidade pouco desenvolvida por grande parte deles é a compreensão e interpretação de textos, não só de textos com linguagem matemática, como as situações problema, mas também, isso é observado nos mais variados campos de atuação linguística e distintos gêneros textuais. Dessa forma, a dificuldade em leitura e interpretação pode levar a não compreensão das quatro operações básicas da matemática.

O que também justifica esse tema de interesse é a percepção, ao longo da carreira como professora e/ou coordenadora pedagógica, que as crianças que passam parte de seu tempo escolar com professores e professoras contadores de história têm um desenvolvimento afetivo e cognitivo bem mais desenvolvido que aquelas que não têm essa oportunidade.

Assim, esta pesquisa tem como finalidade básica, a formação de professores de 5º ano na prática da Contação de Histórias para o ensino e a aprendizagem de matemática, mais especificamente, para as quatro operações básicas fundamentais.

1) Leia com atenção as questões e marque as que tiverem a opção para isso. As demais questões são apenas para leitura e análise.

1.1 A Formação docente será realizada em forma remota. Assim poderão ser utilizados registros fotográficos, sonoros e/ou audiovisuais da conversa.

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

1.2 Você tem expressa liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

1.3 Você tem expressa liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa.

1.4 Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, após receber a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa, aceito voluntariamente participar do estudo intitulado “**Proposta Formativa Docente- Uso Pedagógico da Contação de Histórias no Ensino da Matemática**”.

Trabalho na instituição....., informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável **Vânia Alves Carvalho** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Jataí, de de

Pesquisadora responsável
Vânia Alves Carvalho

Assinatura da (o) participante por extenso

Telefone do (a) participante da pesquisa: _____

E-mail do (a) participante da pesquisa: _____

APÊNDICE B – Questionário para os professores de 5º ano da rede municipal de ensino da cidade de Jataí

Olá, meu nome é Vânia Alves Carvalho, mestranda em Educação para Ciências e Matemática no Instituto Federal de Goiás–Câmpus/Jataí. Todavia, antes de ser mestranda da pós-graduação, sou professora/coordenadora, assim como vocês. Como eu já havia previamente comunicado, estou pesquisando sobre contação de histórias e ensino-aprendizagem da matemática. Para isso, preciso de algumas informações, que me serão enviadas por esse questionário dividido em dois blocos temáticos. Começamos com algumas informações pessoais e profissionais no primeiro bloco e posteriormente, no segundo bloco, são apresentadas algumas questões sobre a sua relação com a prática da contação de histórias em sala de aula. Desde já, agradeço imensamente a sua disponibilidade em participar dessa pesquisa.

I BLOCO

***Obrigatório**

E-mail *

Seu e-mail

1) Qual o seu nome completo? *

2) Há quanto tempo você leciona na rede municipal de ensino? *

3) Qual é sua carga horária semanal? *

20 a 30 horas/aulas

30 a 40 horas/aulas

40 a 60 horas/aulas

4) Além da rede municipal, você trabalha em outra rede de ensino? *

não

sim, rede estadual

sim, rede privada

sim, rede estadual e privada de ensino

5) Você é licenciado (a) em Pedagogia? *

não

sim

6) Possui pós-graduação? *

- não
- sim, lato sensu especialização
- sim, stricto sensu mestrado/doutorado

7) Por que optou pela licenciatura? *

8) Para você, qual o maior desafio de ser professor quando nos referimos à aprendizagem da matemática? *

II BLOCO

Nesse bloco, as questões abordam a sua relação com a contação de histórias em sala de aula.

9) Seus pais, avós, ou qualquer outro adulto da família costumavam contar histórias para você na sua infância? *

- não
- diariamente
- semanalmente
- mensalmente
- às vezes

10) Na sua escolarização inicial, Educação Infantil e Ensino Fundamental I, seus professores e professoras liam histórias na sala de aula? *

- não
- diariamente
- semanalmente
- quinzenalmente
- mensalmente
- às vezes

11) Durante a sua graduação, houve alguma disciplina que envolvia contação de histórias? *

- não
- sim

12) Você gosta de ler? Se sim, faz isso com que frequência? (Considere qualquer gênero textual)*

- não
- sim, diariamente
- sim, semanalmente

- sim, quinzenalmente
- sim, mensalmente
- sim, bimestralmente

13) Quantas obras literárias você leu nos últimos três meses? (Considere obras em qualquer suporte e de qualquer gênero literário) *

- nenhuma
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- acima de dez

14) Você costuma ler histórias para os seus alunos e alunas? Com que frequência? *

- não
- diariamente
- semanalmente
- quinzenalmente
- mensalmente
- quando ele(as) solicitam

15) Como você geralmente seleciona o livro que vai ler para a sua turma? *

16) Qual o seu autor (a) preferido (a) para as suas leituras diárias para os seus alunos e alunas? Por quê? *

17) Você costuma utilizar os livros literários para abordar o ensino de algum conteúdo? Comente destacando a(s) disciplina(s) que você costuma abordar. *

18) Você costuma utilizar os livros literários para abordar o ensino de algum conteúdo de matemática? *

- não
- sim

- às vezes
- raramente

19) Você se considera uma (um) professora (or) contadora (or) de histórias? Por quê? *

20) Você acredita que a contação de histórias pode auxiliar no ensino aprendizagem de matemática? De que forma? Comente. *

21) Você gostaria de acrescentar alguma informação a mais, que não foi apontada aqui, mas que você considera relevante para a nossa pesquisa? Comente se necessário. *

APÊNDICE C – Avaliação Final

AVALIAÇÃO FINAL

Agradeço a cada uma (um) de vocês que contribuíram com a minha pesquisa participando do minicurso de formação docente. Para finalizarmos, solicito uma avaliação final sobre o que desenvolvemos nos quatro dias de encontro. Para orientar a sua resposta, guie-se pelos seguintes itens: carga horária, conteúdos apresentados, relação do conteúdo com a sua prática, sua participação como cursista, suporte tecnológico, recursos utilizados e domínio do conteúdo pela pesquisadora.

Muito obrigada!!

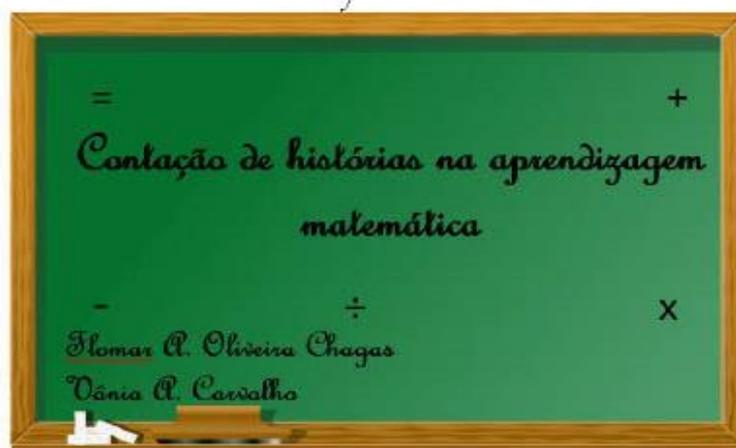
***Obrigatório**

E-mail *

Seu e-mail

1) Registre aqui a sua avaliação final. *

APÊNDICE D – Produto Educacional



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC – Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional -Tipo: minicurso | |

Nome Completo do Autor: Vânia Alves Carvalho

Matrícula: 20192020280081

Título do Trabalho: Contação de Histórias na aprendizagem matemática

Autorização - Marque uma das opções

4. Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
5. Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/___ (Embargo);
6. Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).
Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:
- O documento está sujeito a registro de patente.
- O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
- Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- iv. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- v. obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- vi. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Jataí, 26/01/2022



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: minicurso | |

Nome Completo da Autora: Flomar Ambrosina Oliveira Chagas

Matrícula:1037643

Título do Trabalho: Contação de Histórias na aprendizagem matemática

Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
 - Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/_____ (Embargo);
 - Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).
- Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Jataí, 27 de janeiro de 2022.



Assinatura da Autora e/ou Detentora dos Direitos Autorais

Vânia Alves Carvalho
Flomar Ambrosina Oliveira Chagas

*Contação de Histórias na Aprendizagem
Matemática*



Produto Educacional vinculado à dissertação

*A contação de histórias e a aprendizagem das quatro operações fundamentais
da matemática em turmas de 5º ano*

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial deste Produto Educacional, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Carvalho, Vânia Alves.

Contação de Histórias na aprendizagem matemática: Produto Educacional vinculado à dissertação “A Contação de Histórias e a aprendizagem das quatro operações fundamentais da matemática em turmas de 5º ano” [manuscrito] / Vânia Alves Carvalho, Flomar Ambrosina Oliveira Chagas. -- 2022.

29 f.

Produto Educacional (Mestrado) – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2022.

Bibliografia. Apêndices.

1. Contação de Histórias. 2. Aprendizagem matemática. 3. Quatro operações. 4. 5º ano. I. Chagas, Flomar Ambrosina Oliveira. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.

VÂNIA ALVES CARVALHO

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação para Ciências e Matemática, defendida e aprovada, em 16 de dezembro de 2021, pela banca examinadora constituída por: **Profa. Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas** - Presidente da banca / Orientadora - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; **Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz** - Membro interno - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e **Prof. Dr. Claudionor Renato da Silva** - Membro externo - Universidade Federal de Jataí. A sessão de defesa foi devidamente registrada em ata que depois de assinada foi arquivada no dossiê da aluna.

(assinado eletronicamente)

Profa. Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas
Presidente da Banca (Orientadora - IFG)

(assinado eletronicamente)

Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz
Membro Interno (IFG)

(assinado eletronicamente)

Prof. Dr. Claudionor Renato da Silva
Membro Externo (UFJ)

Documento assinado eletronicamente por:

- Claudionor Renato da Silva, Claudionor Renato da Silva - 234515 - Docente de ensino superior na área de pesquisa educacional - Ufj (35840659000130), em 21/03/2022 21:32:34.
- Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 14/03/2022 09:01:50.
- Flomar Ambrosina Oliveira Chagas, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 11/03/2022 10:46:36.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 10/03/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 255601
Código de Autenticação: a45f0761ec



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
INTRODUÇÃO.....	7
METODOLOGIA PARA O MINICURSO.....	10
I ENCONTRO.....	10
II ENCONTRO.....	11
III ENCONTRO.....	12
IV ENCONTRO	13
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	16
REFERÊNCIAS	18
APÊNDICES	19
ANEXOS	21

APRESENTAÇÃO

Caras (os) colegas, professoras e professores,

Apresentamos uma Proposta Formativa Docente - Minicurso, cujo objetivo é servir de subsídio de pesquisa para professoras e professores do Ensino Fundamental I. É um produto destinado à formação de professores (as) de 5º ano, porém, também pode ser fonte de pesquisa para docentes que atuam em outras séries do Ensino Fundamental I e II, bem como para estudiosos da educação que queiram conhecê-lo.

A proposta inicial do minicurso foi pensada para o modo presencial com as professoras e professores de 5º ano, no entanto, a situação de pandemia, a partir do mês de março do ano de 2020 e que perdura ainda no ano de 2021, em virtude da propagação da Covid 19¹⁹, levou-nos a adaptá-la para o modo remoto. Todavia, as atividades, tanto podem ser utilizadas em aulas presenciais como de forma remota.

Para o desenvolvimento desta proposta, tivemos como objetivo principal preparar professoras (es) para a prática da Contação de Histórias com uma linguagem matemática. Abordamos a contribuição dessa prática pedagógica para além da matemática, na aprendizagem escolar em geral, bem como no desenvolvimento integral discente. Uma estratégia que possa ir além da escola, e principalmente, proporcione afetividade, e a partir dela, o desenvolvimento da cognição. Consideramos, assim, como elementos indispensáveis para a aprendizagem, a relação: afetividade-aprendizagem-matemática-Contação de Histórias.

Trata-se de um produto educacional conforme exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, Câmpus de Jataí (IFG-Jataí) vinculado à dissertação “A contação de histórias e a aprendizagem das quatro operações fundamentais da matemática em turmas de 5º ano.”

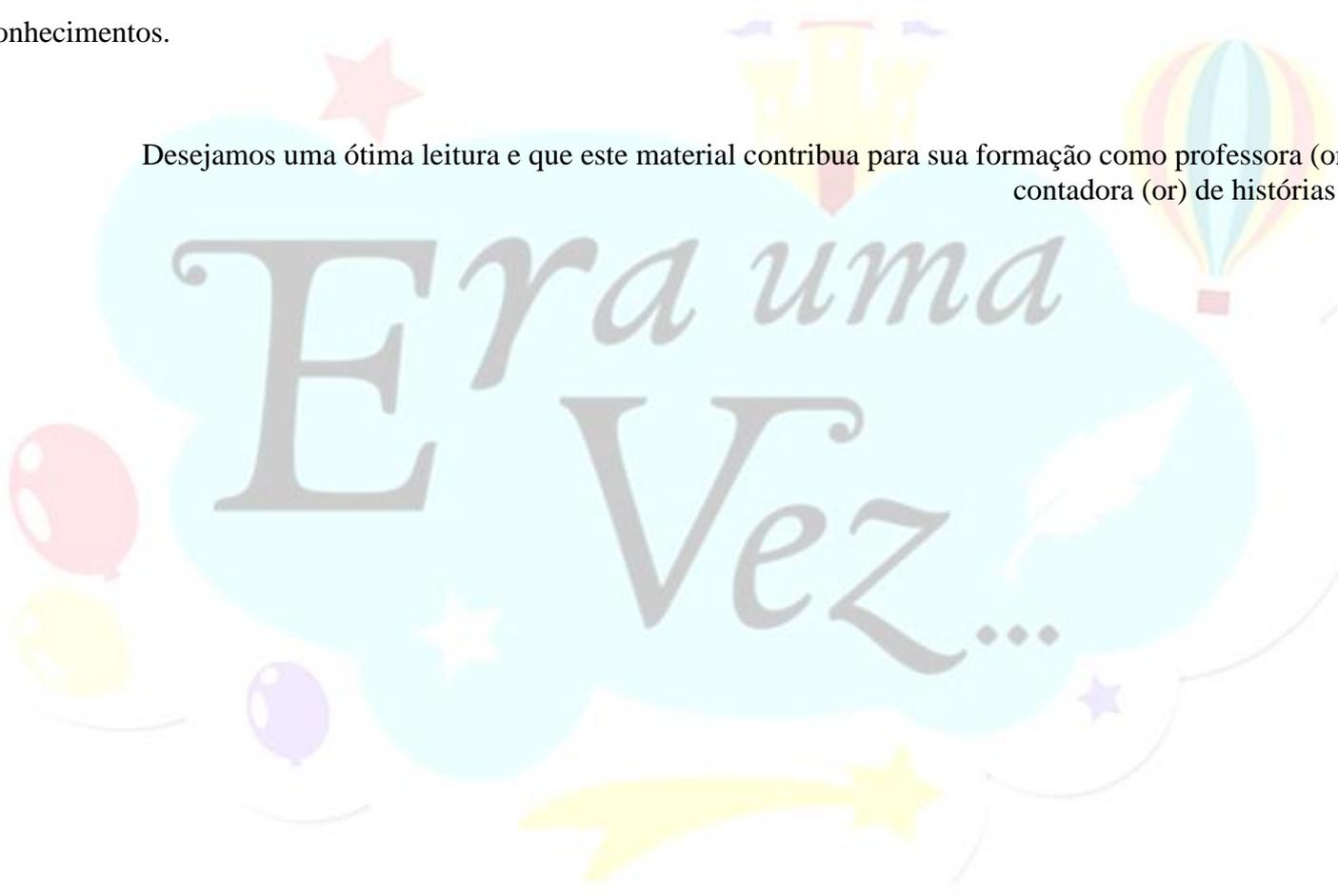
Para a elaboração do produto, tivemos como principal aporte teórico: Café (2015), Duarte (2017), D’Ambrosio (2009), Yunes (2015), Matos (2014) e Smole (2007), ,

Entre outras propostas, oferecemos às (aos) professoras (es) momentos de Contação de Histórias, de forma que essa vivência pudesse capacitá-las (los) a proporcionar esse prazer de ouvir histórias a suas (seus) discentes. De acordo com Parreiras (2009, p. 11), “viver a literatura não é tarefa fácil. Costumamos transmitir o que aprendemos. Se muitos professores e professoras não aprenderam a lidar com a literatura e com as outras artes (plástica, teatral, musical), como transmitir aos alunos e alunas o que não viveram?”.

¹⁹ Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), é a doença causada pela infecção do novo coronavírus, cujo nome oficial é SARS-CoV-2. A sigla Covid vem do inglês, COrona VIRus Disease e o número 19 diz respeito ao ano 2019.

Nos quatro encontros realizados e também por meio da análise dos dados coletados e o embasamento teórico, pudemos responder a pergunta de pesquisa levantada: “Quais as contribuições da Contação de Histórias para o ensino das quatro operações fundamentais da matemática em turmas de 5º ano?”. Também oportunizamos, por meio do minicurso, reflexões grupais com as (os) professoras (es) a partir da escolha conjunta de livros literários com abordagem matemática. Além da escolha participativa, foi possível propormos mudanças para a prática pedagógica, bem como oferecer caminhos para isso, por meio da atualização e do aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos da (o) professora (or) com momentos formativos e de atualização dos conhecimentos.

Desejamos uma ótima leitura e que este material contribua para sua formação como professora (or) contadora (or) de histórias!!



*Era uma
Vez...*

INTRODUÇÃO

A literatura, por ser um recurso de interação social e comunicação, desempenha o papel de formação cidadã e difusão de conhecimentos culturais acumulados ao longo dos séculos. No entanto, a literatura, por ela só, quando nos referimos a crianças, pouco pode fazer. É necessário algo mais que apenas o livro físico e estático. Há, nesse jogo, um terceiro elemento responsável por tirar o livro de sua inércia e torná-lo dinâmico; esse elemento é a (o) professora (or), mais especificamente, a professora e o professor contadores de histórias. Villardi (2012) escreve que “é necessário ensinar a gostar de ler mais que ensinar a ler”, e é a partir da literatura, arte cujo instrumento é a linguagem, e mais especificamente da Contação de Histórias que professoras e professores conseguirão atingir esse objetivo.

Ouvir histórias estimula a imaginação, desenvolve o potencial linguístico, sendo, também uma estratégia de alfabetização, somada a outras interferências da professora (or) para a aquisição do sistema de escrita. Dessa forma, mesmo que o objetivo desse minicurso não seja a alfabetização, pois o que se abordou nos encontros foram os aspectos afetivos em paralelo com a Contação de Histórias e a aprendizagem matemática, é importante mencionar, as vantagens que a estratégia de contar histórias pode trazer a criança, visto que a alfabetização está intimamente ligada à literatura e à Contação de Histórias. Conforme Parreiras (2009, p. 17),

A literatura é a única manifestação de arte que tem uma condição para o leitor: ser alfabetizado. Diferente do teatro, da pintura, da escultura, da música, e da dança, que não apresentam condições para o espectador, a literatura exige que o leitor saiba ler. A criança pequena depende do adulto para fazer a mediação da leitura. E a criança maior, já alfabetizada, precisa do adulto para aproximá-la do livro, sejam eles, os pais, os tios, o professor ou o bibliotecário. Isso faz com que a nossa responsabilidade como adulto seja muito grande.

A Contação de Histórias é capaz de alfabetizar tanto no sentido da decodificação de letras e sílabas, para crianças em fase de alfabetização, como também promover o letramento social, para crianças maiores, adolescentes e adultos. Quando nos referimos a letramento social, pensamos a matemática como primordial para inserção social do indivíduo em uma sociedade letrada, não no sentido de ser letrado para servir a um sistema capitalista, cujas ideias se centram na resolução de problemas sociais sem nenhuma mudança na forma de organização da sociedade e distribuição do capital, conforme Duarte (2017). Ao contrário disso, ser letrado para compreender a sua práxis sobre o contexto social.

De acordo com Leite (2006, p. 17), as ações da professora (or) ao desenvolver sua prática pedagógica interferem na aprendizagem da criança e sua relação com o objeto de conhecimento a partir do afeto.

A partir da ampliação dos conhecimentos sobre a emoção e seus complexos processos de constituição, o conceito de homem centrado apenas na sua dimensão racional, típico da visão cartesiana, vem sendo revisto, em direção a uma visão de constituição do ser humano, em que afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis do mesmo processo, não sendo mais aceitável analisá-las isoladamente.

Conforme este autor, a criança vai construindo a sua vida afetiva a partir de sensibilizações que a atraem para as pessoas com as quais ela convive. Na maioria das vezes, as (os) discentes passam mais tempo com as professoras e os professores em sala de aula, do que com as próprias mães e os pais. Sendo assim, esse elo de afetividade precisa ser fortalecido entre os pares, e a Contação de Histórias, que por essência necessita da mediação da pessoa adulta, tem função primordial no desenvolvimento cognitivo, bem como do afetivo. Nesse estudo, consideramos relevante também as relações afetivas desenvolvidas com outras pessoas da equipe escolar, como coordenadoras (es) e diretoras (es), mas, se o maior tempo de convívio é com docentes, em sala de aula ou em atividades extraclasse, esses se tornam os indivíduos elementares para desenvolver os laços afetivos. De acordo com Dantas (1993, p. 85-86), “é a atividade emocional que realiza a transição entre o estado orgânico do ser e sua etapa cognitiva racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural.”

Reiteramos que a referência à palavra leitura para o que se pretendeu nesse minicurso, bem como a sua promoção e hábito, deve ser compreendida a partir da mediação da (o) professora (or) contadora (or) de histórias, cujo ofício não deve ser didatizante em primeiro lugar, mas que essa escolarização da literatura seja a consequência de uma rica Contação de Histórias, conforme define Matos (2014, p.177),

[...] dentro dos muros da escola, onde os saberes se constituem pela didatização ou pela pedagogização de conhecimentos e práticas culturais. Na escola, a tentação a transformar qualquer linguagem ou qualquer forma de expressão em algo que seja útil aos seus objetivos, leva à escolarização também da palavra do contador de histórias, colocando em risco a sua possível dimensão educativa.

A prática da Contação de Histórias, que aborda conceitos matemáticos, porém sem perder a essência da literalidade é uma forma de melhorar os índices de aprendizagem em relação à matemática. Ao mencionarmos a palavra leitura, essa deve ser lida e compreendida como: a Contação de Histórias como proporcionadora das habilidades básicas de leitura, entre elas: a decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Além, de levar a criança a fazer inferências, levantamento de hipóteses sobre a leitura a ser realizada e, por fim, comprovar ou refutar tais hipóteses. Conforme Smole (2007, p. 68),

Em qualquer área do conhecimento, a leitura deve possibilitar a compreensão de diferentes linguagens, de modo que os alunos adquiram uma certa autonomia no processo de aprender. Em uma situação de aprendizagem significativa, a leitura é reflexiva e exige que o leitor se posicione diante de novas informações, buscando a partir da leitura, novas compreensões.

A Contação de Histórias desenvolve o ato de ler convencionalmente, todavia, a metodologia proposta no minicurso é que esse ato vá além de análises de proficiências de leitura. Esperamos que o ouvir histórias com uma abordagem matemática possa desenvolver a leitura fluente e também com compreensão de conceitos matemáticos. Para isso, dois princípios são essenciais: que a professora e o professor saibam reconhecer o livro para determinado momento de fruição e aprendizagem e que sejam contadoras (es) de histórias.

Mesmo que a estratégia da Contação de Histórias tenha ocupado um espaço significativo em nossos espaços escolares e extraescolares, conforme Café (2015), ainda se faz necessário que haja uma sistematização desse trabalho. As (os) professoras (es) contam histórias, e fazem isso bem, mas nem todas (os) possuem suficientes subsídios teóricos e metodológicos capazes de converterem essa interação afetiva em real aprendizagem, mais especificamente, em aprendizagem matemática.

O município de Jataí possui 43 instituições escolares. Entre elas, 26 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e dezessete escolas que atendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Das dezessete escolas de Ensino Fundamental, duas não possuem turmas de 5º anos, portanto, foram contatadas todos os trinta e cinco (os) professoras (es) de quinze instituições municipais urbanas. Optamos apenas por profissionais da área urbana devido à dificuldade de se manter contato com as (os) professoras (es) das escolas do campo, em virtude da falta de acesso à internet.

Inicialmente, criamos um grupo pelo aplicativo *WhatsApp*, por meio do qual os (as) trinta e cinco docentes das escolas municipais urbanas de Jataí, foram convidados (as) para participarem de um minicurso de formação. No texto convite, foram explicitados os objetivos, duração, período e forma de realização do minicurso. Doze pessoas confirmaram participação, porém, um deles (sexo masculino) foi acometido pela Covid-19 e não pode participar, mas respondeu o questionário. A partir da definição da quantidade e de os participantes estarem a par do objetivo da pesquisa, enviamos, às (aos) professoras (es), via *e-mail* e *WhatsApp*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participarem do estudo. As (os) participantes assinaram o documento, aceitando as condições da pesquisa. Delineamos, assim, os nossos sujeitos de pesquisa. Dez professoras e dois professores.

Em seguida, enviamos um questionário, para a coleta de dados, via *Google Forms* com perguntas abertas e fechadas. As perguntas foram elaboradas com suporte em Gil (2008). A princípio, a coleta de dados seria feita por meio de entrevista semiestruturada, pois, conforme o autor é um meio de interação social. Por não ser possível

essa interação, adaptamos a proposta da entrevista para o questionário digital. O questionário foi composto de 21 questões, divididas em dois blocos. No primeiro bloco abordamos questões pessoais e profissionais. No segundo bloco, as questões se referiram à relação da (o) professora (or) com a prática de Contação de Histórias em sala de aula.

O próximo passo foi a elaboração e aplicação do produto educacional.

Os encontros foram realizados por meio de sala virtual do *Google Meet*, em quatro módulos, um em cada dia da semana, no período noturno, com duração de sessenta minutos, somando quatro horas. As atividades propostas para serem realizadas extraclasse também foram computadas como um encontro de sessenta minutos. Assim, obtivemos um total de 8 horas de formação.

O primeiro encontro teve como eixo orientador as respostas do questionário virtual aplicado à (aos) cursistas, via *Google Forms*, sobre as suas vivências com a literatura e a Contação de Histórias. Em seguida, passamos ao estudo do conceito de literalidade e a sua ausência ou presença nos textos em estudo. No segundo encontro, abordamos os princípios e fundamentos que guiam a (o) contadora (or) de histórias: memória, imaginação, emoção e espontaneidade. A pauta para o terceiro encontro foi a escolha e preparação do repertório, o espaço utilizado, a linguagem corporal e o uso ou não de maquiagem, acessórios e figurinos na Contação de Histórias. Tanto o primeiro encontro como o segundo, tiveram como principal base teórica Café (2015). E no quarto encontro, orientamos as (os) cursistas sobre como relacionar os fundamentos da Contação de Histórias com a aprendizagem matemática, Smole (2004).

Após os quatro encontros, foi enviada às (aos) cursistas, também via *Google Forms*, a avaliação final do minicurso. A metodologia é apresentada, de forma mais detalhada, no próximo tópico.

**METODOLOGIA PROPOSTA PARA O
MINICURSO**

I ENCONTRO	
Duração	60 minutos
Assunto	As dificuldades das (dos) docentes com a oralidade, a memorização dos contos e a contação de histórias (conforme dados do questionário). Conceito de literariedade.
Objetivos	Reconhecer quem é a (o) contadora (or) de histórias na contemporaneidade e a importância da oralidade. Refletir a própria experiência, tendo um corpus teórico que embase o ato de contar histórias. Reconhecer o conceito de literariedade em um conto lido. Perceber as (os) contadoras (es) de histórias inserido na cultura, na educação e na arte. Reconhecer a presença ou não da linguagem matemática nas leituras escolhidas para a contação de histórias.
Procedimentos	Apresentação do Minicurso. Devolutiva da atividade extraclasse proposta anteriormente, via <i>whatsApp</i> : questionamento às (aos) cursistas em relação à leitura do conto “ <i>Aluguel de Pasto</i> ” de Basileu Toledo França. Como perceberam o conceito de literariedade e se o conto poderia ser trabalhado com discentes do 5º ano, e ainda, se as (os) docentes perceberam a linguagem matemática presente na narrativa. Problematização: contar histórias não é privilégio de alguns, basta que se desenvolva a prática, diferença entre a contadora (or) tradicional e a (o) contemporânea (o), dificuldades com a oralidade, conceito de narrativa, alguns aspectos da sociolinguística e a necessidade de se compreender a (o) contadora (or) de histórias inserido na cultura, na educação e na arte, conceitos que estão intimamente relacionados à preparação do conto, bem como as técnicas corporais envolvidas na sua contação.
Recursos Utilizados	Sala do <i>Google Meet</i> : https://meet.google.com/ebn-qozo-egw slides, conto enviado via <i>WhatsApp</i> , material para anotação.
Proposta de atividades extraclasse- 60 min	Leitura prévia do conto “ <i>Aluguel de Pasto</i> ”, do escritor jataiense Basileu Toledo França ²⁰ , enviado por <i>Whatsapp</i> , antes do I encontro. Para o II encontro: separar um parágrafo de texto, em prosa ou verso, e tentar contá-lo, de modo a criar imagens mentais em quem ouve.

²⁰ Nascido em 18 de setembro de 1919, viveu até os 84 anos estudando, conhecendo, descobrindo e produzindo livros, entre eles, *Pioneiros*. No ano de 2019, foi comemorado o seu centenário em Jataí-GO, no Centro Cultural Municipal Basileu Toledo França. O conto apresentado “*Aluguel de Pasto*” está em anexo nesse trabalho.

	O conceito de imagens mentais será discutido no II encontro.
Sugestões de leitura	<p>BUSATTO, Cléo. A arte de contar histórias no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2006.</p> <p>SISTO, Celso. O misterioso momento: a história do ponto de vista de quem ouve (e também vê!). <i>In</i>: GIRARDELLO, Gilka (org.). Baús e chaves da narração de histórias. São Paulo: Sesc, 2004.</p> <p>SMOLE, Kátia <i>et al.</i> Era uma vez na matemática: uma conexão com a literatura infantil. 4. ed. São Paulo: IME-USP, 2004.</p> <p>FRANÇA, Basileu. Vale do Rio Claro: contos goianos. Goiânia: Oriente, 1979.</p>

II ENCONTRO

Duração	60 minutos
Assunto	Princípios e fundamentos para a (o) contadora (or) de histórias: memória, imaginação, emoção e espontaneidade.
Objetivos	<p>Possibilitar às (aos) professoras (es) do 5º ano das escolas municipais, princípios e fundamentos que elucidam a prática da (o) contadora (or) de histórias, com o objetivo de contribuir para a ampliação da arte de contar histórias, seja nos espaços escolares ou noutros.</p> <p>Compreender que a presença da (o) contadora (or) envolve alguns fundamentos, como: memória, imaginação, emoção e espontaneidade, que atuam juntos na significação do texto, durante a ação do contar.</p>
Procedimentos	<p>As (os) cursistas fizeram a Contação de trecho de um conto ou poema escolhido por elas (e), cuja intenção era formar imagens mentais em quem ouvisse.</p> <p>Uma das cursistas declamou o poema “Inverno”, segundo ela, de autoria desconhecida.</p> <p>Outra cursista contou um trecho do conto “O mistério do velho casarão” de Alberto Filho.</p> <p>Um cursista declamou o poema “Exílio” de Gonçalves Dias.</p> <p>Demos prosseguimento ao encontro, expondo os slides que abordavam sobre os princípios e fundamentos basilares para a (o) contadora (or) de histórias: memória, imaginação, emoção e espontaneidade.</p> <p>Em seguida, foram apresentadas sugestões para a memorização do conto escolhido, entre elas: conhecimento da estrutura textual e divisão do conto em partes pelas ações significativas das personagens, uso de contos acumulativos e histórias circulares.</p>

Recursos Utilizados	Sala do <i>Google Meet</i> : https://meet.google.com/uvu-tcav-jbv Slides, material para anotação, conto “A morte da tartaruginha” de Millôr Fernandes para o terceiro encontro.
Proposta de atividades extraclasse-60 min	Foram apresentadas duas opções: Escolher um conto acumulativo para memorizar uma parte dele. Separar o conto “A morte da tartaruginha” de Millôr Fernandes, em partes significativas para serem memorizadas e nomear essas partes.
Sugestões de leitura	YUNES, Elina. Da interface às interações entre oralidade e leitura. <i>In</i> : MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; VEIGA, Maurício Biscaia; MORAES, Taíza Mara Rauen (org.). Contar Histórias : uns passarão e outros passarinho. Santa Catarina: Univille, 2015. p. 41-49. CAFÉ, Ângela. Os contadores de história na contemporaneidade : da prática à teoria, em busca de princípios e fundamentos. Goiânia: Cegraf/UFG, 2015. FERNANDES, Millôr. Fábulas fabulosas . São Paulo: Círculo do Livro, 1973. BARROS, João. A formiguinha e a neve . São Paulo: Moderna, 2001.

III ENCONTRO

Duração	60 minutos
Assunto	Escolha e preparação do repertório, preparação do espaço de contação de histórias, a linguagem corporal, acessórios, maquiagem e figurino.
Objetivos	Reconhecer a não indissociabilidade entre afetividade e cognição. Escolher e preparar um conto/livro para uma futura Contação de Histórias. Compreender que a arte literária se sobrepõe ao didatismo pedagógico na escolha das leituras para a Contação de História. Desenvolver o auto conhecimento a partir do uso das técnicas da linguagem corporal: corpo, gesto, voz, ritmo, para cada texto escolhido.
Procedimentos	Apresentação das (os) cursistas referente às técnicas escolhidas para memorização. Três cursistas dividiram o conto “A morte da tartaruginha” de Millôr Fernandes, em três partes significativas e as nomearam da mesma forma, como estratégia de memorização: morte, funeral e vida. Outra cursista apresentou a história circular “E o dente ainda doía” de Ana Terra, explicou a técnica desenvolvida por ela para memorizar a história. Passamos então para a importância da escolha do repertório de Contação de

	Histórias e os cuidados com essa escolha, a responsabilidade da (o) contadora (or) ao alterar um história para contar com suas próprias palavras, a afetividade que deve estar presente no espaço de contação de histórias, o uso da voz na construção das personagens, o uso ou não de figurinos para se contar histórias.
Recursos Utilizados	Sala do <i>Google Meet</i> : https://meet.google.com/xcm-ezsr-vds , slides, material para anotação.
Proposta de atividades extraclasse- 60 min	Selecionar um livro literário ou conto com linguagem matemática para ser apresentado no próximo encontro.
Sugestões de leitura	<p>FINARDI. Ângela. Voz, corpo e memória do contador de histórias. <i>In</i>: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; VEIGA, Maurício Biscaia; MORAES, Taíza Mara Rauen (org.). Contar Histórias: uns passarão e outros passarinho. Santa Catarina: Univille, 2015. p. 79-85.</p> <p>BRENMAN. Ilan. Sobre histórias de boca, politicamente correto e literatura infantil. <i>In</i>: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; VEIGA, Maurício Biscaia; MORAES, Taíza Mara Rauen (org.). Contar Histórias: uns passarão e outros passarinho. Santa Catarina: Univille, 2015. p. 97-107.</p> <p>CAFÉ, Ângela Barcellos. Os contadores de história na contemporaneidade: da prática à teoria, em busca de princípios e fundamentos. Goiânia: Cegraf/UFG, 2015.</p> <p>TERRA. Ana. E o dente ainda doía. São Paulo: DCL, 2012.</p>

IV ENCONTRO

Duração	60 minutos
Assunto	A contação de histórias e a aprendizagem das quatro operações matemáticas
Objetivos	<p>Compreender que deve se levar em conta as individualidades e os objetivos da (o) contadora (or) e de suas e seus ouvintes.</p> <p>Escolher e preparar um conto/livro com abordagem matemática para Contação de Histórias.</p> <p>Analisar a pertinência da linguagem matemática presente nos contos e livros.</p> <p>Analisar a palavra da (o) contadora (or) de histórias além da escola.</p> <p>Compreender que a impressão fundamental da história não deve ser distorcida em função de um aspecto matemático.</p>
Procedimentos	Apresentação das (os) dos livros/contos com linguagem matemática, pelas

	<p>(os) cursistas.</p> <p>Cada cursista apresentou o livro ou o conto selecionado com linguagem matemática apropriada para o ensino das quatro operações matemáticas.</p> <p>Uma cursista apresentou o conto “Os 35 camelos” de Malba Tahan e explicou como o utilizaria na Contação de Histórias, e , posteriormente nas aulas de matemática.</p> <p>Outra cursista apresentou o livro “A vizinha antipática que sabia matemática” de Eliana Martins. Também explanou formas de se trabalhar com a linguagem matemática a partir da contação de história.</p> <p>Outras e outros cursistas apresentaram livros que não abordavam somente as quatro operações, mas também conteúdos de frações e geometria, como: “O pintinho que nasceu quadrado” de Regina Chamlian e “O pirulito do pato” de José Nilson Machado.</p> <p>Passamos para a exposição do livro “Os problemas da Família Gorgonzola” de Eva Furnari.</p> <p>Como realizar a contação de sua história e a partir dela explorar a linguagem matemática com as quatro operações básicas.</p> <p>Em seguida, abordamos a fábula “A menina do leite”, atribuída a Monteiro Lobato. Da mesma forma, apresentamos a Contação e a forma de se explorar as quatro operações da matemática a partir da linguagem da história.</p> <p>As atividades matemáticas trabalhadas estão em anexo.</p> <p>Encerramos o último encontro com uma avaliação final enviada via <i>Google Forms</i>.</p>
Recursos Utilizados	<p>Sala do <i>Google Meet</i>: https://meet.google.com/svm-gvro-dsi</p> <p>Slides, livro “ Os problemas da Família Gorgonzola” de Eva Furnari, fábula “A menina do leite” de Monteiro Lobato, material para anotação.</p>
Proposta de atividades extraclasse-60 min	<p>Avaliação final do encontro enviada via <i>Google Forms</i>.</p>
Sugestões de leitura	<p>SISTO, Celso. Contar histórias: a poética de um narrador. <i>In</i>: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; VEIGA, Maurício Biscaia; MORAES, Taíza Mara Rauen (org.). Contar Histórias: uns passarão e outros passarinho. Santa Catarina: Univille, 2015. p. 150-155.</p> <p>BRENMAN, Ilan. Sobre histórias de boca, politicamente correto e literatura infantil. <i>In</i>: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; VEIGA, Maurício Biscaia; MORAES, Taíza Mara Rauen (org.). Contar Histórias: uns passarão e outros passarinho. Santa Catarina: Univille, 2015. p. 97-107.</p> <p>CAFÉ, Ângela. Os contadores de história na contemporaneidade: da prática à teoria, em busca de princípios e fundamentos. Goiânia: Cegraf/UFG, 2015.</p>

SMOLE, Kátia et al. **Era uma vez na matemática: uma conexão com a literatura infantil.** 4. ed. São Paulo: IME-USP, 2004.

Sugestões de obras literárias com linguagem matemática

TAHAN, Malba. Os 35 camelos. *In:* TAHAN, Malba. **O homem que calculava.** 102.ed. São Paulo: Record, 2001.

MARTINS, Eliana. **A vizinha antipática que sabia matemática.** São Paulo: Melhoramentos, 2014.

CHAMLIAN, Regina. **O pintinho que nasceu quadrado.** São Paulo: Global, 2007.

MACHADO, José. **O pirulito do pato.** 5.ed. São Paulo: Scipione. 2004.

FURNARI, Eva. **Os problemas da família Gorgonzola: desafios matemáticos.** São Paulo: Global, 2005.

LOBATO, Monteiro. **A menina do leite.** LOBATO, Monteiro. *In:* Fábulas. 23.ed. São Paulo: Brasiliense, 1971.

RANGEL, Dulce. **Um amor de confusão.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

KOZMINSKI, Edson. **As três partes.** 12. ed. São Paulo: Ática, 2019.

STROGATZ, Steven. **A matemática do dia a dia.** São Paulo: Alta Books, 2017

BUENO, Renata. **Poemas problemas.** São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

FLORA, Anna. **O macaco que calculava.** São Paulo: Formato, 2019.

DURAÇÃO DO MINICURSO EM HORAS

Atividades presenciais	4 x 60 min= 4h
Atividades não presenciais (extraclasse)	4 x 60 min= 4h
Total de horas	8h

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, por meio da avaliação final enviada às (aos) cursistas, via Google Forms, que as (os) professoras (res) analisaram os encontros de forma positiva para a sua prática docente, mas levantaram algumas limitações como: ter sido ministrado de forma remota e a carga horária ter sido pequena. Como pontos positivos, observaram: a necessidade de formação contínua das (dos) docentes, a apropriação dos princípios e fundamentos da Contação de Histórias, a aprendizagem da matemática a partir da contação de histórias e como selecionar a literatura para uma abordagem matemática.

Transcrevemos duas das respostas enviadas pelas (os) cursistas. As duas foram selecionadas devido abordar todas as insígnias propostas pela pesquisadora para a elaboração da avaliação final, a saber: contribuição do minicurso para a prática docente, domínio da formadora sobre o assunto, limitações para assistir aos encontros, recursos utilizados e carga horária. As respostas foram transcritas tal qual foram enviadas.

O curso contribuiu muito com minha prática profissional, pois consegui perceber a importância da literatura associada a matemática para a aprendizagem dos alunos. A pesquisadora demonstrou experiência e domínio com o conteúdo, o que facilitou o entendimento da proposta do curso. Apesar das limitações de estarmos a distância, isso não prejudicou em nenhum aspecto o nosso curso. Parabéns pela proposta da pesquisa e me estimulou a buscar mais e aprender sobre a literatura associada a matemática. Irei aplicar as aprendizagens com minha sala de aula porque percebo que contribui com um processo de aprendizagem significativa. (CURSISTA 1)

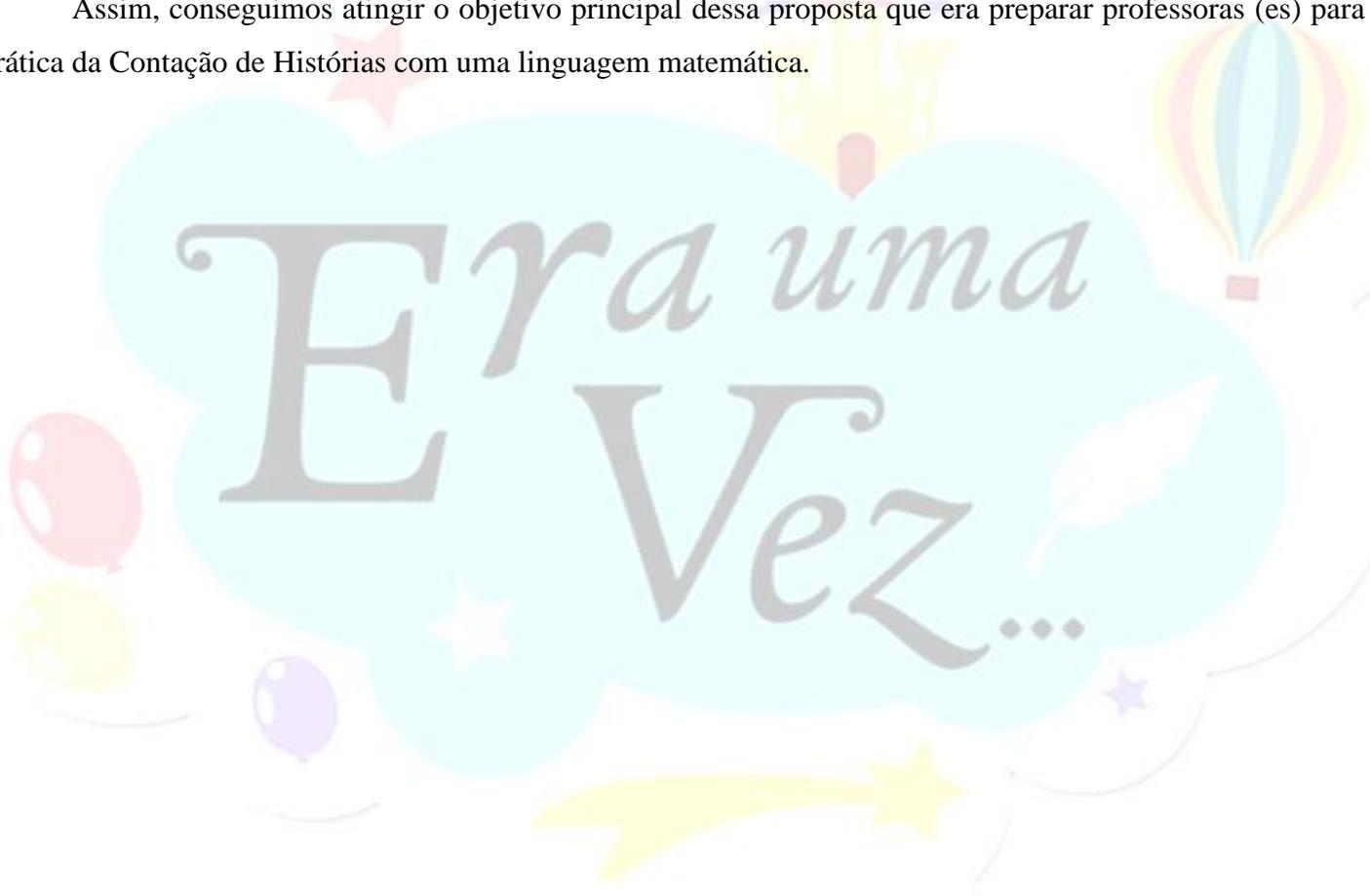
O Curso de Formação Docente foi excelente. Os conteúdos ministrados foram de suma importância e contribuíram para uma nova visão da contação de histórias assim como o ensino da matemática. Os recursos utilizados e o suporte tecnológico foram proveitosos proporcionando interação entre os participantes e a pesquisadora. O domínio do conteúdo pela pesquisadora é sensacional. Percebemos o quanto a pesquisadora possui conhecimento e prática nos conteúdos ministrados. Devido a qualidade do curso a carga horária deveria ser ampliada ou ter o Curso de Formação II. Com certeza minha prática na docência foi aprimorada e aperfeiçoada com esse curso de Formação. O curso foi agradável e enriquecedor. (CURSISTA 2)

A nossa avaliação coincide com a das (dos) cursistas, no sentido de uma carga horária maior, visto que os princípios e fundamentos da contação de histórias são muitos, o que demanda tempo para a sua apropriação, no entanto, por estar ciente do desgaste mental e físico em que se encontram muitas (os) docentes, devido aos estresse provocado pela pandemia, procuramos respeitar essa situação e diminuir a carga horária. Também concordamos que um minicurso voltado para a Contação de Histórias, seja para a aprendizagem matemática ou não, a interação

peçoal é um fator preponderante, o que não foi possível, também devido à necessidade de isolamento. Quando um cursista expõe sobre a necessidade de um Curso de Formação II, achamos válido e a sugestão já se torna uma proposta para futuros estudos.

Pelo interesse das (dos) cursistas nos encontros e, ainda, por terem pedido o material utilizado no minicurso para adaptarem às suas aulas e/ou turmas, a solicitação dos livros e/ou contos lidos pela pesquisadora e também pelas (os) participantes, leva-nos a crer que a Contação de Histórias com abordagem matemática auxiliará essas (es) docentes a desenvolverem a aprendizagem das quatro operações básicas da matemática.

Assim, conseguimos atingir o objetivo principal dessa proposta que era preparar professoras (es) para a prática da Contação de Histórias com uma linguagem matemática.



*Era uma
Vez...*

REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CAFÉ, Ângela Barcellos. **Os contadores de história na contemporaneidade: da prática à teoria, em busca de princípios e fundamentos**. Goiânia: Cegraf/UFG, 2015.
- DAMIANI, Magda Floriana. Pelotas. Sobre pesquisas do tipo intervenção. *In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, ENDIPE*, 16, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. Livro 3, p. 2878 -2886. Disponível em: <http://endi.pe.pro.br/ebooks-2012/2345b.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.
- DANTAS, H. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1993.
- DUARTE, N. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Campinas: Autores Associados.2017.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- MATOS, Gislayne Avelar. **A Palavra do Contador de Histórias: suas dimensões educativas na contemporaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de Línguas na Literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Era uma vez na matemática: uma conexão com a literatura infantil**. 4. ed. São Paulo: IME-USP, 2004.
- SMOLE, Kátia Cristina Stocco. Textos em matemática: por que não? Ler escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender. *In: DINIZ, Maria Ignez; SMOLE, Kátia Cristina Stocco (org.). Ler, escrever e resolver problemas: Habilidades básicas para aprender matemática* São Paulo: IME-USP, 2007. p. 29-68
- VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler**. Belo Horizonte: Dunya, 2012.
- YUNES, Elina. Da interface às interações entre oralidade e leitura. *In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; VEIGA, Maurício Biscaia; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). Contar Histórias: uns passarão e outros passarinho*. Santa Catarina: Univille, 2015. p. 41- 49,
- ZILBERMAN, Regina. Os Congressos de Leitura [COLEs] e a crise de leitura, então e agora. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 34, n.67, p.27-38, 2016. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/509/330>. Acesso em: 3 dez.2019.

APÊNDICES

Apêndice I: atividade utilizada no quarto encontro. Por meio da fábula é possível abordar outras disciplinas, porém, optamos por disponibilizar apenas as referentes à disciplina de Matemática.

A menina do leite

Laurinha, no seu vestido novo de pintas vermelhas, chinelos de bezerro, treque, treque, treque, lá ia para o mercado com uma lata de leite à cabeça — o primeiro leite da sua vaquinha mocha. Ia contente da vida, rindo-se e falando sozinha.

— Vendo o leite — dizia, e compro uma dúzia de ovos. Choco os ovos e antes de um mês já tenho uma dúzia de pintos. Morrem...dois, que sejam, e crescem dez—cinco frangas e cinco frangos. Vendo os frangos e crio as frangas, que crescem e viram ótimas botadeiras de duzentos ovos por ano cada uma. Cinco mil ovos! Choco tudo e lá me vem quinhentos galos e mais outro tanto de galinhas. Vendo os galos. A dois cruzeiros cada um — duas vezes cinco, dez...mil cruzeiros! Posso então comprar doze porcas de cria e mais uma cabrita. As porcas dão-me, cada uma, seis leitões. Seis vezes doze...

Estava a menina nesse ponto quando tropeçou, perdeu o equilíbrio e, com lata e tudo, caiu um grande tombo no chão. Pobre Laurinha! Ergueu-se chorosa, com um ardor de esfoladura no joelho; e enquanto espanjava as roupas de pó, viu sumir-se, embebido pela terra seca, o primeiro leite de sua vaquinha mocha e com ele os doze ovos, as cinco botadeiras, os quinhentos galos, as doze porcas de cria, a cabritinha—todos os belos sonhos de sua ardente imaginação.

LOBATO. Monteiro. A menina do leite. In: LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. 23.ed. São Paulo: Brasiliense, 1971.

- 1) Oralidade: vocês já ouviram falar dessa moeda Cruzeiro que aparece na fábula? Quanto valeria hoje um Cruzeiro?
- 2) “— Vendo o leite— dizia— e compro uma dúzia de ovos. Choco os ovos e antes de um mês já tenho uma dúzia de pintos.”
 - A) A quem se refere essa fala?
 - B) Quantos ovos a menina pretende comprar com o dinheiro do leite?

a) () 12 ovos b) () 20 ovos c) () 15 ovos
- 3) Oralidade: vocês já ouviram falar dessa moeda Cruzeiro que aparece na fábula? Quanto valeria hoje um Cruzeiro?
- 4) “— Vendo o leite— dizia— e compro uma dúzia de ovos. Choco os ovos e antes de um mês já tenho uma dúzia de pintos.”
 - A) A quem se refere essa fala?
 - B) Quantos ovos a menina pretende comprar com o dinheiro do leite?

a) () 12 ovos b) () 20 ovos c) () 15 ovos

5) Se Laurinha comprasse 8 dúzias de ovos e para cada dúzia morressem 2 pintinhos, quantos pintinhos Laurinha teria em um mês?

6) Laura estima que cada galinha botadeira possa botar 200 ovos por ano. Com essa expectativa, quantos ovos a menina teria em 30 meses?

7) Vamos seguir o raciocínio de Laurinha:

1º passo: _____

2º passo: Comprar _____ de ovos.

3º passo: Chocar os ovos e obter _____ frangas e _____ frangos.

4º passo: Vender _____ e criar _____.

5º passo: Cada galinha produzir _____ ovos por ano.

6º passo: Chocar _____ ovos e conseguir _____ galos e _____ galinhas.

7º passo: Vender os _____ a _____ cruzeiros cada.

8º passo: Comprar _____ porcas e _____ cabrita.

9º passo: As porcas dão-me cada uma _____ leitões. Seis vezes doze _____.

7.1) Laurinha conseguiu concluir o seu raciocínio? O que aconteceu?

Observação para a (o) professora (or): caso ache necessário, realizar a conversão das moedas de Cruzeiro para Real.

ANEXOS

Anexo I: Conto enviado via *WhatsApp* para preparação do I encontro.

Aluguel de pasto

—De onde o senhor veio?

—Pra lá de Sta. Rita do Araguaia.

—Mato Grosso?

—É

—E aonde ia?

—Aqui mesmo no Jataí, sim senhor. Modo tratar da saúde.

—Por que não tratou por lá?

—Nosso comércinho ainda é fraco, não tem hospital nem médico formado.

O delegado olhou bem o rosto pálido do homem cinquentão. Suas feições eram duras, de pessoa curtida de sol, os cabelos negros e luzidios, lembrando ascendência borora e tinha nas mãos o chapéu de feltro surrado, que não parava entre os dedos. Sentado ali de frente, no banco rústico da delegacia, era a figura da humildade e do desamparo.

—Olhe, doutor, o senhor há que desculpar, mas só vim aqui pra pedir a sua ajuda, porque esse cavalo é a única coisa que me resta. Não posso ficar sem ele não.

—Bem, bem, bem, vamos ouvir a outra parte. Vamos ouvir.

Tenente Antônio Remus, um loirão avermelhado de 1,80 de altura, ergueu-se dentro da farda amarela, ajeitou o talabarte preto e saiu calmamente batendo os tacões das botas lustrosas nas tábuas largas do casarão da cadeia, onde funcionava o seu gabinete. Pelas janelas, vários retângulos azuis, viam-se retalhos de ruas e telhados entre copas de mangueira. Quando ele chegou perto do velho sino, que aparecia preso do lado de fora, junto ao beiral, puxou a corda suja e deu duas vigorosas badaladas. *Tem, tem.* Antes que voltasse ao seu lugar, o ordenança subiu as escadas saltando degraus e apresentou-se, batendo firme os calcanhares.

—Pronto, tenente.

—Pode ficar à vontade. Pegue o carro e traga aqui imediatamente, o turco Jacob, aquele que aluga pasto na saída para o Canal de Simão.

—Sim, senhor. Com licença.

Em pouco tempo, o chevrolezinho modelo 1925, que mais parecia um guarda-louças no dizer do povo, roncou embaixo perto das celas e saiu levantando a poeira do largo.

—Escute aqui uma coisa. Como é mesmo o seu nome?

—Antenor. Antenor dos Reis, para lhe servir.

—Escute aqui uma coisa, seu Antenor, me conte de novo essa história. Comece tudo do começo. Tin-tim por tin-tim.

—Que não seja por isso, doutor delegado. É como eu já lhe disse, quando eu vi que não encontrava mais recursos onde vivia, perto do garimpo, vendi os trenzinhos que possuía, comprei o Ventania arreado e saí de viagem, para me tratar aqui no sudoeste. Foi dia 08 de julho. Hoje é dia 15 de setembro, o senhor faz as contas.

Estava muito doente, nem sei como tive animação para meter o pé no mundo. Mas é como diz o ditado: necessidade faz sapo pular. Lá vim eu perrengando por esses campos a fora. Comendo o pão que o diabo amassou com o rabo. Para aqui. Dorme ali. Demora uns dias nesta fazenda, descansa uns dias naquela outra. Até que finalmente o meu cavalo Ventania alcançou Jataí e eu criei uma alma nova. “Estou salvo, pensei comigo mesmo”. Cheguei pro doutor Plínio Camargo, o senhor conhece? Conte o meu mal e ele decretou sem

demora logo incontinentemente “precisa operar, amigo, se quiser sarar”. Foi aí então que surgiu toda a encrenca em que estou metido. Onde eu vou deixar o meu cavalo Ventania? Perguntei. Muito fácil, foi a resposta, põe no pastinho do Jacob e está tudo resolvido. Assim fiz eu, procurei o alugador de pasto, entreguei o animal com arreio e tudo, certo de que num mês, o mais tardar, estaria fora do hospital. Como o pasto era de 500 réis o dia, eu lhe pagaria 15 mil réis e voltaria lampeiro para a minha casa.

Aconteceu, porém que o corte da operação azangou—ele levantou a camisa e mostrou um rasgo enorme na boca do estômago— e eu fiquei dois meses morre-não-morre na casa de saúde. De vez em quando, sonhava com meu Ventania cor de canela, das crinas longas, marchando comigo de volta pra casa. Aquilo me ajudava a sarar, doutor delegado. Sentia melhor das dores e das febres. Os dias foram passando lentamente e depois daquele tempão todo, que parecia não acabar nunca, recebi alta com uma recomendação do doutor Plínio: “Olhe Antenor, você precisa viajar com cuidado. Não se esforce muito, na volta para sua casa.” Mas o Ventania, macio como uma rede quando ele marcha, era a minha esperança. Só pensava nele. Mais do que depressa saí do hospital e fui buscar o bicharedo na casa do turco.

Assim que cheguei, modo acertar o aluguel do pasto, o homem foi logo me dizendo: “Já fiz as contas, você me deve sessenta mil réis. “Eu assustei, porque o nosso trato—de acordo com os preços daqui— era pagar 500 réis por dia. Lembrei ao homem a palavra empenhada e ele riu com deboche. “Que palavra, mané palavra, siô. O cavalo vale 50 mil réis, segundo você mesmo me disse, logo ainda me deve uma nota de dez. Pode, se quiser, me pagar com arreio, baldrana e a capa “Ideal” que está nessa mochila.” Seu doutor delegado, eu que só tinha uns 30 réis no bolso, vi de repente que estava em pé em cima das cochas.

O turco ficou com tudo e não queria mais conversa, deu na mala, virou valente quando lhe fiz a última proposta: “O senhor fica então com o arreio, toma esse dinheiro do aluguel do pasto e eu viajo em pelo, não tem importância.”

Sabe qual foi a resposta, sabe? Me deu uma banana fartaveiaca na cara —repetiu o gesto com os braços— e mandou que eu fosse queixar ao bispo. Como sei, por ouvi dizer, que o senhor é um homem justiceiro, vim aqui e aqui estou pro doutor delegado resolver o meu caso.

O automóvel do tenente chegou acelerado e parou em frente ao casarão da cadeia. Bateram as portas. Passos na escada que subia para o primeiro andar. Uma juntada de calcanhares.

—Pronto, seu delegado. O turco está aí fora.

—Mande entrar.

O vendeiro da saída para o Canal chegou ressabiado, com os olhos em cima do reclamante.

—Que foi que aconteceu, tenente Remus?

—Eu é que lhe pergunto. Sente-se.

—Mas o senhor me chamou por causa desse pau-rodado?— Ergueu ligeiramente a voz.

—Fale mais baixo!— Gritou a autoridade, dando um murro na mesa. —E só responda o que eu lhe perguntar. Está ouvindo?

Houve um silêncio constrangedor na sala. Passados alguns instantes, o tenente voltou-se para o chacareiro e agiota, como quem inicia uma conversa amistosa, e indagou em tom pausado:

—Este cidadão deixou um cavalo em sua chácara?

—Deixou.

—Que dia?

—15 de julho...

—Há dois meses portanto.

—Sim, senhor.

—Por quanto combinou o aluguel do pasto?

—O preço da praça.

—Não desconverse. Quero saber quanto por dia. Quanto foi?

—500 réis.

Jacob olhou para o lado do banco, onde Antenor simplesmente ouvia, sem interrompê-lo. O queixoso movimentou a cabeça, confirmando as suas palavras.

—Então ele lhe deve só 30 mil réis. Só isto. Como é que quer ficar com o cavalo e o arreio para pagamento da dívida?

—Não ficou só nisto não, seu delegado. Tratei o animal a farelo, mantive o bicho sempre em forma, fazendo marchas diárias com ele...

—Perdão, doutor delegado—interveio a vítima—os vizinhos do vendeiro me disseram que o Ventania virou cavalo de custeio lá da casa dele. Trabalhou mais do que comeu.

—O senhor não podia usar o cavalo em serviços particulares, seu Jacob. Ele estava pagando aluguel e o trato não incluía esta parte. Ou incluía?

Olhou para um e em seguida para outro.

—Não, não.

Responderam ao mesmo tempo.

—Desse modo—apontou para o rabastacha— precisa calcular aí o valor do cavalo, que o senhor usou sem ordem do dono, durante esse tempo todo.

—Bom, tenente, eu não faço questão de 30 mil réis. Isto eu dou de esmola pra esse coitado, que precisa muito mais do que eu.

—Está certo, já tomei nota. Mas vamos fazer o cálculo de tudo, como deve ser feito. Direitinho.

Pegou o bloco e começou a escrever, falando em tom de voz que os dois pudessem ouvir.

—Aluguel do pasto a 500 réis, durante 60 dias: 30 mil réis, aluguel do cavalo... Quanto cobraria pelo cavalo arreado, seu Antenor?

—Aqui em Jataí, o preço da diária é 500 réis também.

—Então, aluguel do cavalo a 500 réis por dia, durante dois meses: 30 mil réis. Ficam elas por elas seu Jacob. Entregue o animal para este homem, do jeito que lhe foi confiado. Com arreio, capa e mochila.

—Sim, senhor.

—Podem se retirar.

Quando o espertalhão ia saindo da sala, já no topo da escada, tenente Ramos chamou por ele.

—Senhor Jacob, venha cá.

—Falta alguma coisa, delegado?

—Isto mesmo. Falta a esmola que o senhor deu para o freguês, mas ainda não entregou.

O homem meteu a mão no bolso, muito contrafeito, e passou três notas de 10 para o dono do cavalo.

Anexo II: conto utilizado no II encontro com o objetivo de dividi-lo em partes significativas para facilitar a memorização.

A morte da tartaruga

O menininho foi ao quintal e voltou chorando: a tartaruga tinha morrido. A mãe foi ao quintal com ele, mexeu na tartaruga com um pau (tinha nojo daquele bicho) e constatou que a tartaruga tinha morrido mesmo. Diante da confirmação da mãe, o garoto pôs-se a chorar ainda com mais força. A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino. “Cuidado, senão você acorda seu pai”. Mas o menino não se conformava. Pegou a tartaruga no colo e pôs-se a acariciar-lhe o casco duro. A mãe disse que comprava outra, mas ele respondeu que não queria, queria aquela, viva! A mãe lhe prometeu um carrinho, um velocípede, lhe prometeu uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação. Afinal, com tanto choro, o pai acordou lá dentro, e veio, estremunhado, ver de que se tratava.

O menino mostrou-lhe a tartaruga morta. A mãe disse: — “Está aí assim há meia hora, chorando que nem maluco. Não sei mais o que fazer. Já lhe prometi tudo, mas ele continua berrando desse jeito”. O pai examinou a situação e propôs: — “Olha, Henriquinho, se a tartaruga está morta não adianta mesmo você chorar. Deixa ela aí e vem cá com o pai.”

O garoto depôs cuidadosamente a tartaruga junto do tanque e seguiu o pai, pela mão. O pai sentou-se na poltrona, botou o garoto no colo e disse: — “Eu sei que você sente muito a morte da tartaruguinha. Eu também gostava muito dela. Mas nós vamos fazer pra ela um grande funeral”. (Empregou de propósito uma palavra difícil). O menininho parou imediatamente de chorar. “Que é funeral?” O pai lhe explicou que era um enterro. “Olha, nós vamos à rua, compramos uma caixa bem bonita, bastante balas, bombons, doces e voltamos para casa. Depois botamos a tartaruga na caixa em cima da mesa da cozinha e rodeamos de velinhas de aniversário. Aí convidamos os meninos da vizinhança, acendemos as velinhas, cantamos o “Happy-Birth-DayTo-You” pra tartaruguinha morta e você assopra as velas. Depois pegamos a caixa, abrimos um buraco no fundo do quintal, enterramos a tartaruguinha e botamos uma pedra em cima com o nome dela e o dia em que ela morreu. Isso é que é funeral! Vamos fazer isso?” O garotinho estava com outra cara. “Vamos, papai, vamos! A tartaruguinha vai ficar contente lá no céu, não vai? Olha, eu vou apanhar ela”. Saiu correndo.

Enquanto o pai se vestia, ouviu um grito no quintal. “Papai, papai, vem cá, ela está viva!

O pai correu pro quintal e constatou que era verdade. A tartaruguinha estava andando de novo, normalmente. “Que bom, hein?” — disse — “Ela está viva! Não vamos ter que fazer o funeral!” “Vamos sim, papai” — disse o menino ansioso, pegando uma pedra bem grande — “Eu mato ela”.

Anexo III: fábula utilizada no IV encontro.

A menina do leite

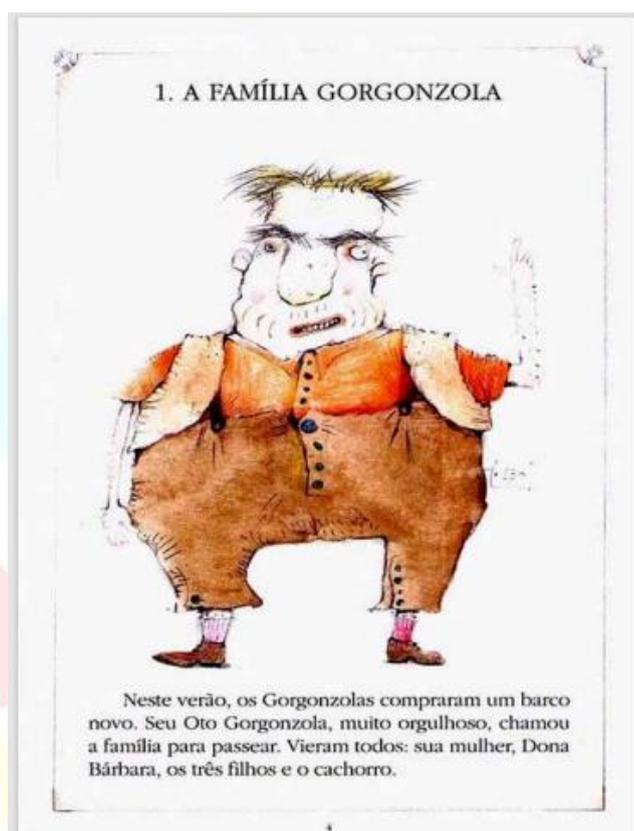
Laurinha, no seu vestido novo de pintas vermelhas, chinelos de bezerro, treque, treque, treque, lá ia para o mercado com uma lata de leite à cabeça — o primeiro leite da sua vaquinha mocha. Ia contente da vida, rindo-se e falando sozinha.

— Vendo o leite — dizia, e compro uma dúzia de ovos. Choco os ovos e antes de um mês já tenho uma dúzia de pintos. Morrem...dois, que sejam, e crescem dez—cinco frangas e cinco frangos. Vendo os frangos e crio as frangas, que crescem e viram ótimas botadeiras de duzentos ovos por ano cada uma. Cinco mil ovos! Choco tudo e lá me vem quinhentos galos e mais outro tanto de galinhas. Vendo os galos. A dois cruzeiros cada um — duas vezes cinco, dez...mil cruzeiros! Posso então comprar doze porcas de cria e mais uma cabrita. As porcas dão-me, cada uma, seis leitões. Seis vezes doze...

Estava a menina nesse ponto quando tropeçou, perdeu o equilíbrio e, com lata e tudo, caiu um grande tombo no chão. Pobre Laurinha! Ergueu-se chorosa, com um ardor de esfoladura no joelho; e enquanto espanjava as roupas de pó, viu sumir-se, embebido pela terra seca, o primeiro leite de sua vaquinha mocha e com ele os doze ovos, as cinco botadeiras, os quinhentos galos, as doze porcas de cria, a cabritinha—todos os belos sonhos de sua ardente imaginação.

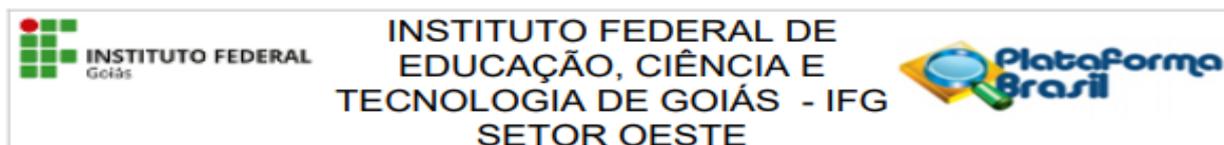
LOBATO. Monteiro. A menina do leite. *In:* LOBATO, Monteiro.. Fábulas. 23.ed. São Paulo: Brasiliense, 1971.

Anexo IV: imagens do livro “Os problemas da Família Gorgonzola” de Eva Furnari, utilizado no quarto encontro (não foram disponibilizadas todas as imagens do livro). As imagens expostas são para ilustrar a forma que as quatro operações matemáticas são apresentadas no próprio enredo do livro.



ANEXO

ANEXO A – Parecer Consubstanciado CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O(A) PROFESSOR(A) CONTADOR(A) DE HISTÓRIAS E A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NO 5º ANO DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE JATAÍ

Pesquisador: VANIA ALVES CARVALHO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 33846520.0.0000.8082

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE GOIAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.362.667

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: O(A) PROFESSOR(A) CONTADOR(A) DE HISTÓRIAS E A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NO 5º ANO DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE JATAÍ

Pesquisador Responsável: VANIA ALVES CARVALHO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 33846520.0.0000.8082

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezada pesquisadora, o CEP/IFG APROVA o protocolo de pesquisa " O(A) PROFESSOR(A) CONTADOR(A) DE HISTÓRIAS E A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NO 5º ANO DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE JATAÍ, CAAE: 33846520.0.0000.8082"

Caso haja alguma modificação, conforme a Norma Operacional CNS nº 001/2013 é obrigação do pesquisador responsável submeter uma emenda para avaliação, via Plataforma Brasil.

É imprescindível que, ao final da pesquisa, seja submetido o relatório final via Plataforma. O envio de Relatórios Finais é obrigatório para todos os pesquisadores(as) que encerraram projetos que foram aprovados pelo CEP/IFG (Resolução 466/2012, XI.2.d e Resolução 510/16, Art. 28, V). Segundo Norma Operacional CNS nº 001/2013, o prazo para o envio do relatório final será de, no máximo, 60 dias após o término da pesquisa. Um modelo do relatório final está disponível no site do CEP IFG, para maiores informações acesse: <https://www.ifg.edu.br/comites/cep?showall=&start=6>.

Endereço: Rua C-198 Quadra 500

Bairro: SETOR OESTE

CEP: 74.270-040

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3237-1821

E-mail: cep@ifg.edu.br