

JEANE MORLAS SILVA

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOVER A
INCLUSÃO ESCOLAR**

DOURADOS/MS

2025

JEANE MORLAS SILVA

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOVER A
INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Diversidade

Orientação: Profa. Dra. Aline Maira da Silva

DOURADOS/MS

2025

JEANE MORLAS SILVA

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOVER A
INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação, área de concentração Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Aline Maira da Silva – Orientadora e Presidente da Banca
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal da Grande Dourados

Profa. Dra. Andressa Santos Rebelo – Membro Interno
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal da Grande Dourados

Profa. Dra. Fabiana Cia – Membro Externo
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Universidade Federal de São Carlos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S586c Silva, Jeane Morlas

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOVER A
INCLUSÃO ESCOLAR [recurso eletrônico] / Jeane Morlas Silva. -- 2025.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: ALINE MAIRA DA SILVA.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados,
2025.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação Especial. 2. Acessibilidade curricular. 3. Prática pedagógica. 4. Ensino
Fundamental. I. Silva, Aline Maira Da. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

Dedico este trabalho à minha família, que nunca mediu esforços para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Especialmente, após a chegada do nosso Matias, cuidando de nós com tanto amor e carinho. Amo vocês profundamente!

AGRADECIMENTOS

A Deus, toda a minha gratidão por me permitir viver esse momento ao lado das pessoas mais importantes para mim: minha família!

Este capítulo da minha história, chamado “Mestrado”, foi escrito por muitas mãos, e eu não poderia deixar de agradecer, com todo amor, às pessoas que tornaram essa jornada possível.

Ao meu esposo, que reorganizou nossa vida para embarcar comigo nessa aventura. Obrigado por estar sempre ao meu lado, tornando essa caminhada mais possível, preparando tudo para amenizar a minha jornada, enfrentando madrugadas frias com entusiasmo e um chimarrão quentinho para nos aquecer na estrada. Obrigado por me esperar com todo amor e carinho no estacionamento da universidade, nas tardes quentes, com um tereré gelado no retorno para casa. Além disso, por ser um pai dedicado, um exemplo de ser humano para os nossos filhos e meu companheiro de vida, de conquistas e renúncias. Como você dizia: “Não pensa, só vai!”. E assim, chegamos até aqui.

Aos meus meninos, Eduardo, João Pedro e Matias, vocês são a minha maior motivação. Olhar para vocês me impulsiona a não desistir dos meus sonhos, porque vocês nunca foram um obstáculo, e sim o motivo pelo qual continuo acreditando. Eu amo vocês com todas as minhas forças!

Aos meus pais, que sempre me incentivaram e me deram suporte para estudar. Dessa vez não foi diferente, obrigado por cuidarem de mim e dos meus filhos com tanto carinho, seja com uma comida quentinha, com um colo para o nosso neném ou com a compreensão pela minha ausência nos almoços de domingo. Pai, obrigado por estar sempre disposto a me ajudar a tornar possível os meus sonhos. Mãe, obrigada por me manter em pé com suas orações.

Aos meus irmãos, Joice e João Lucas, e aos meus sobrinhos, Gustavo, Isadora e Helena, por serem tios e primos tão amorosos, sempre prontos a ajudar. Um agradecimento especial à minha irmã Joice, minha melhor amiga e companheira de desafios e alegrias, que sempre me escuta, me apoia e me faz enxergar o lado bom da vida.

À minha vizinha, tios, primos e amigos, que não vou citar o nome, pois faltariam páginas, mas que torceram e oraram por mim, renovando minhas forças para continuar.

À minha orientadora, professora Dra. Aline Maira da Silva, uma pessoa incrível que tive o privilégio de conhecer e ser orientada. Obrigada por me fazer enxergar possibilidades mesmo diante dos desafios que quase me paralisaram. Sempre havia uma solução, e ali estava você, com sua experiência, sensibilidade e profissionalismo. Sou grata pela forma cuidadosa como me conduziu durante a gestação e no período pós-parto, tornando acessível minha participação nos estudos. Você desempenha com excelência a missão de ensinar.

Às amigas que construí neste percurso: Letícia, Silvia e Júlia. Mesmo morando em cidades diferentes, vocês foram tão presentes! Nossa parceria nos fortaleceu em momentos de riso e de crises. Nosso quarteto sempre terá um lugar especial no meu coração.

Ao nosso grupo de orientação (Débora, Etienne, Mara, Cecília, André, Rosângela, Rodrigo, Roberto e Letícia) sempre tão acolhedor e comprometido com a pesquisa em Educação. Obrigada pelas trocas de conhecimento, pelas tardes de reflexão acompanhadas de café e bolinho, que sempre tornaram nossos encontros mais produtivos.

Em especial, agradeço à Débora, pessoa iluminada que, com paciência e carinho, sempre me escutou, me acalmou e compartilhou seu conhecimento, tornando essa caminhada mais suave com sua amizade.

À minha prima Mara, que além de prima, é amiga de infância, companheira de profissão e agora de pesquisa. Obrigada por tornar essa jornada mais alegre com sua companhia, pelas viagens, congressos, estudos, risadas e momentos inesquecíveis. Às professoras Fabiana Cia e Andressa Rebelo, por gentilmente aceitarem compor a banca de qualificação e defesa e por contribuírem com seus preciosos conhecimentos para esta dissertação. É uma honra contar com o olhar atento de pesquisadoras tão comprometidas com a Educação.

Às técnicas do PPGEdu, Valquíria e Nayara, que fazem a estrutura do programa funcionar, e a todos os professores da pós-graduação que compartilharam seus saberes com excelência.

Aos brinquedistas da brinquedoteca da UFGD Mitã Rory que cuidaram com carinho do meu filho, que esperava ansiosamente os dias de ir brincar nesse lugar encantador enquanto eu participava das aulas, estágios ou estudava no laboratório. Minha gratidão a vocês!

Às gestoras das escolas onde realizei minha pesquisa, que prontamente abriram as portas para que este trabalho pudesse ser realizado. Às professoras que gentilmente aceitaram participar, compartilhando suas experiências e perspectivas.

Por último, mas não menos importante, agradeço aos meus alunos e colegas da escola onde trabalho. O encantamento nos seus olhares enquanto eu contava uma história me fez acreditar que essa pesquisa era possível. E realmente foi. Aqui está ela.

Com gratidão, encerro este ciclo, carregando comigo cada aprendizado, cada desafio e cada pessoa que fez parte dessa caminhada. Obrigada!

SILVA, Jeane Morlas. **A contação de histórias como estratégia para promover a inclusão escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2025.

RESUMO

O processo de inclusão escolar demanda o planejamento de práticas pedagógicas universalistas, considerando o direito dos estudantes público da Educação Especial de serem escolarizados nas classes comuns das escolas da rede regular de ensino. Nesse contexto, a contação de histórias se destaca como uma estratégia a ser utilizada no processo de escolarização com múltiplas funções, sendo considerada uma prática significativa para ampliar a participação e o aprendizado de todos os estudantes. Em vista disso, o presente estudo parte da seguinte questão norteadora: quais são os desafios e as possibilidades da contação de histórias no processo de inclusão escolar? O objetivo geral do estudo foi analisar as contribuições da contação de histórias na escolarização de estudantes com deficiência matriculados nos primeiros anos do Ensino Fundamental (primeiro ao terceiro ano) da rede regular de ensino, a partir da opinião das professoras. Para atingir o objetivo proposto, foi realizada pesquisa do tipo exploratória, de abordagem qualitativa. Os participantes foram professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I da rede regular de ensino de um município no interior do Mato Grosso do Sul. No total, participaram 21 professoras regentes que lecionavam em turmas nas quais estavam matriculados estudantes com deficiência. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas utilizando um roteiro semiestruturado. Os dados obtidos foram organizados em seis eixos temáticos: a contação de histórias na formação de professores; utilização da contação de histórias nos anos iniciais do Ensino Fundamental; contação de histórias como estratégia pedagógica; benefícios da contação de histórias como estratégia pedagógica; desafios da contação de histórias como estratégia pedagógica; contação de histórias e os estudantes com deficiência. Os resultados evidenciaram que a contação de histórias é uma estratégia eficaz para promover a inclusão escolar, devido ao seu caráter lúdico e prazeroso, capaz de envolver os estudantes no processo de aprendizagem. De acordo com os resultados, as professoras utilizavam essa prática para captar o interesse da turma, mantê-los engajados e facilitar a introdução e assimilação dos conteúdos. Os relatos apontaram que a contação de histórias permitia diversificar as formas de apresentação dos conteúdos, explorando diferentes vias sensoriais. Outro ponto relevante foi o potencial da contação de histórias como ferramenta avaliativa, possibilitando diferentes formas de expressão da aprendizagem, como reconto oral, produção escrita, ilustrações e dramatizações. A prática também se revelou uma estratégia eficaz para abordar temas relacionados à diversidade e fomentar valores como respeito e empatia, especialmente em turmas com estudantes com deficiência. Espera-se que as reflexões apresentadas nesse estudo contribuam para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais flexíveis e para a eliminação de barreiras na implementação da contação de histórias na prática pedagógica, garantindo a acessibilidade curricular no contexto da classe comum.

Palavras-chave: Educação Especial; acessibilidade curricular; prática pedagógica; Ensino Fundamental.

SILVA, Jeane Morlas. **Storytelling as a strategy to promote school inclusion.** Dissertation (Master's in Education) – Postgraduate Program in Education, Federal University of Grande Dourados, Dourados, 2025

ABSTRACT

The process of school inclusion demands the planning of universalist pedagogical practices, considering the right of students with special education to be educated in regular classes in regular schools. In this context, storytelling stands out as a strategy to be used in the schooling process with multiple functions, being considered a significant practice to increase the participation and learning of all students. In view of this, this study starts from the following guiding question: what are the challenges and possibilities of storytelling in the process of school inclusion? The general objective of the study was to analyze the contributions of storytelling in the schooling of students with disabilities enrolled in the first years of Elementary School (first to third grade) in the regular school system, based on the opinions of teachers. To achieve the proposed objective, an exploratory research was conducted with a qualitative approach. The participants were teachers of the initial years of Elementary School I in the regular school system of a municipality in the interior of Mato Grosso do Sul. In total, 21 teachers who taught classes in which students with disabilities were enrolled participated. Data collection was carried out through interviews using a semi-structured script. The data obtained were organized into six thematic axes: storytelling in teacher training; use of storytelling in the early years of elementary school; storytelling as a pedagogical strategy; benefits of storytelling as a pedagogical strategy; challenges of storytelling as a pedagogical strategy; storytelling and students with disabilities. The results showed that storytelling is an effective strategy to promote school inclusion, due to its playful and enjoyable nature, capable of involving students in the learning process. According to the results, the teachers used this practice to capture the interest of the class, keep them engaged and facilitate the introduction and assimilation of the content. The reports indicated that storytelling allowed for diversifying the ways of presenting the content, exploring different sensory pathways. Another relevant point was the potential of storytelling as an assessment tool, enabling different forms of expression of learning, such as oral retelling, written production, illustrations and dramatizations. The practice also proved to be an effective strategy for addressing issues related to diversity and fostering values such as respect and empathy, especially in classes with students with disabilities. It is expected that the reflections presented in this study will contribute to the development of more flexible pedagogical strategies and to the elimination of barriers in the implementation of storytelling in pedagogical practice, ensuring curricular accessibility in the context of the regular classroom.

Keywords: Special Education; curricular accessibility; pedagogical practice; Elementary Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma de aplicação dos critérios de inclusão e exclusão.....	27
Figura 3 – Caracterização dos tipos de estudo.....	30
Figura 4 – Participantes dos estudos analisados.....	31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas para análise	28
Quadro 2 – Caracterização das professoras participantes da pesquisa	40
Quadro 3 – Critérios utilizados para selecionar os livros	63
Quadro 4 – Objetivos a serem alcançados com a contação de histórias	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AT	Análise temática
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAST	Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
DA	Deficiência auditiva
DAC	Diferenciação e Acessibilidade Curricular
DF	Deficiência física
DI	Deficiência intelectual
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
DV	Deficiência visual
EaD	Educação a distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
km	Quilômetro(s)
Libras	Língua Brasileira de Sinais
n.º	Número
PEE	Público da Educação Especial
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de recursos multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do espectro do autismo
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFPB	Universidade Federal de Paraíba
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unilassale	Universidade La Salle
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros
UNITAU	Universidade de Taubaté
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	13
1 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	
17	
1.1 A escolarização dos estudantes com deficiência e as práticas pedagógicas inclusivas	17
1.2 O uso da contação de histórias como prática pedagógica	20
1.4 Revisão bibliográfica de teses e dissertação sobre o uso da contação de histórias no Ensino Fundamental I	26
2 MÉTODO	36
2.1 Contexto do estudo	36
2.2 Local	37
2.3 Participantes da pesquisa	39
2.4 Técnica de coleta de dados e Instrumento	43
2.5 Procedimento de coleta dos dados	45
2.6 Procedimento de análise dos dados	46
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	48
3.1 A contação de histórias na formação de professores	48
3.2 Utilização da contação de histórias nos anos iniciais do Ensino Fundamental ...	54
3.3 Contação de histórias como estratégia pedagógica	67
3.4 Benefícios da contação de histórias como estratégia pedagógica	91
3.5 Desafios da contação de histórias como estratégia pedagógica	104
3.6 Contação de histórias e os estudantes com deficiência	119
3.6.1 Adequação para o estudante com deficiência	119
3.6.2 Participação do estudante com deficiência durante a contação de histórias ..	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	145
APÊNDICE B – CONVITE ENTREGUE AOS PROFESSORES	148

APÊNDICE C – INSTRUMENTO.....	149
APÊNDICE D – ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	152

APRESENTAÇÃO

A minha trajetória na Educação teve início em 2008, em uma faculdade privada no meu município, após três anos dedicados à maternidade do meu primeiro filho. Embora tivesse o sonho de cursar a graduação em uma universidade federal, naquele momento era inviável, pois precisava trabalhar o dia todo, e a universidade pública mais próxima estava a 130 km de distância.

Após concluir a graduação, no ano seguinte conquistei o sonhado concurso público. Comecei a vivenciar na prática os desafios e as possibilidades da atuação na Educação. No primeiro ano de docência, já percebi que os estudantes com alguma especificidade eram apresentados com receio. A minha primeira turma foi descrita como difícil, composta de crianças agitadas e com diferentes características.

No entanto, em vez de me assustar, esse desafio me motivou a buscar possibilidades de fazer uso de estratégias de ensino atrativas e conquistar aquelas crianças que, ainda tão pequenas, já eram rotuladas pelo simples fato de não ficarem quietas, o que é normal para a idade.

Com o passar do tempo, percebi que minha atenção era mais voltada para as crianças com alguma especificidade ou dificuldade de aprendizagem. Somente após iniciar o mestrado que entendi o motivo da minha paixão pela Educação Especial. Quanto maiores os desafios, mais eu sentia a necessidade de buscar conhecimento sobre o processo de inclusão escolar, especialmente quando sentia que, apesar de todo o esforço, não estava fazendo o suficiente pelos meus estudantes.

Após a pandemia, em 2022, duas crianças com deficiência na minha turma me tiraram da zona de conforto. Eu desejava que elas tivessem as mesmas oportunidades que os outros estudantes e queria proporcionar a elas o que eu desejo para os meus próprios filhos. Ver o desconforto dessas crianças no ambiente escolar, que não estava preparado para recebê-las, foi um confronto constante.

Conversando com uma amiga psicóloga sobre essa angústia, ela sugeriu que eu fizesse o mestrado. A partir daquele momento, voltar a estudar tornou-se uma meta. Comecei a pesquisar programas de pós-graduação próximos da minha cidade e, quando abriu o edital para aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), inscrevi-

me, fui selecionada e, com total apoio da minha família, embarquei nessa nova jornada acadêmica.

Durante a disciplina de Docência no Ensino Superior, eu tinha a certeza de que iria tentar o processo seletivo na linha de pesquisa Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas. Em uma das aulas, o tema abordado foi o Desenho Universal para Aprendizagem. Ao ler sobre a temática, senti que estava lendo sobre minha própria realidade e luta diária como professora.

Após aquela aula e debates, eu tive certeza de que a minha pesquisa faria todo sentido na linha de Educação e Diversidade. Comecei então a busca pela literatura da área de Educação Especial.

Em 2023 fui selecionada no curso de mestrado do PPGEdu/UFGD. Iniciamos em família: eu, meu esposo e meu segundo filho, que estava com quatro anos no início do curso. Todas as quartas-feiras saíamos de madrugada da nossa cidade com uma mudança no carro em busca da realização de mais um sonho.

Em uma das disciplinas do curso, a deficiência visual foi abordada. Naquele momento, viajei na linha do tempo da minha própria história e revivi a minha infância. Foi como se algo que eu havia guardado bem escondidinho para não relembrar viesse à tona em questão de segundos. Pedi para compartilhar uma experiência com a turma e, com lágrimas nos olhos, contei sobre a escolarização da minha irmã, que tem deficiência visual.

Na década de 1980, minha irmã nasceu com deficiência visual, os médicos a condenaram como uma pessoa que não seria escolarizada, pois a doença que havia comprometido a sua visão teria afetado o cérebro, sendo assim, nem óculos e nem cirurgia ajudariam.

Quando iniciei a vida escolar, ela já estava sendo retida todos os anos com a mesma justificativa, dificuldade de aprendizagem. Com as repetências, eu a alcancei e começamos a estudar juntas no terceiro ano do Ensino Fundamental I, o que para mim foi uma alegria, pois ela era a minha irmã mais velha, a minha melhor amiga. No entanto, passei a viver um grande desafio, pois vi de perto o preconceito e o descaso que ela enfrentava diariamente.

Mesmo sendo criança, aquela situação me feria como se estivesse acontecendo comigo. Sempre que os professores a colocavam no fundo da sala por ser maior que os outros ou apagavam a lousa, eu sabia que ela não teria tempo de

copiar, pois não conseguia enxergar o que estava escrito no quadro. Lembro-me de sentir tristeza e desconforto.

Eu então comecei a ajudá-la como podia, sempre tentando estar por perto, ditando as palavras e explicando o conteúdo. Mesmo assim, era com dificuldade, pois alguns professores não permitiam e nos trocavam de lugar, colocando-a no fundo da sala e eu na frente, para não conversarmos. Muitas vezes, ela teve que copiar do meu caderno depois que chegávamos em casa.

Enfim, em meio a tantos desafios, ela foi se desenvolvendo e apenas no terceiro ano do Ensino Médio ela recebeu uma régua para ampliar as palavras. Ela concluiu a Educação Básica, e eu tenho o sentimento de missão cumprida, enquanto irmã e ser humano, que mesmo em meio a criancices e peraltices, só queria que ela tivesse as mesmas oportunidades que eu.

Ao compartilhar essa história, eu entendi que a minha relação com a Educação Especial começou antes mesmo de me tornar professora, começou com um laço de amor entre irmãs, que, ainda que tão ingênuas e sem conhecimento científico algum, vencemos por enfrentar juntas e encontrar possibilidades em um mundo cheio de desafios e preconceitos.

E como nada nessa vida acontece por acaso, depois de tantas reviravoltas, a minha pesquisa se debruçou para estudar a escolarização de estudantes com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, exatamente os três primeiros anos em que a minha irmã foi retida por falta de acessibilidade.

O meu sonho é que nenhuma criança sofra preconceito no lugar onde ela deveria encontrar a maior chance de desenvolvimento da sua vida, a escola. Apenas por esse caminho, a Educação cumpre o seu papel de formar pessoas capazes de serem autônomas e conviverem juntas em sociedade.

No mesmo sentido, a contação de histórias é uma paixão da infância. Lembro de estar desmotivada para estudar, quando uma excelente professora desenvolveu essa metodologia com a minha turma. Eu, sempre muito sentimental, me envolvia na história e sentia fazer parte daquele enredo, e hoje percebo como essa prática foi fundamental para a minha reflexão e encontro com as leituras.

Foi assim que, quando iniciei a minha trajetória como pesquisadora, a contação de histórias foi o primeiro tema a vir na minha mente, e a Educação Especial em meu coração. Portanto, uni as duas temáticas com a perspectiva de que uma metodologia

que desperta o interesse nos estudantes pode ser uma prática facilitadora no processo de inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

O movimento de inclusão escolar, historicamente fundamentado nos direitos humanos, teve notoriedade mundial a partir da década de 1990. Desde então, o direito de matrícula dos estudantes com deficiência nas escolas de ensino regular ganhou visibilidade (Mendes, 2006).

Nesse contexto, a legislação viabilizou a inserção dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, entretanto, a promoção da inclusão escolar não depende exclusivamente do avanço nas leis e normativas, pois, de acordo com Mendes (2017), a inclusão é processual e, além de garantir o acesso e a permanência dos estudantes público da Educação Especial nas classes regulares, precisa promover oportunidade de participação e aprendizagem dos estudantes.

Em vista disso, discute-se, atualmente, as formas de universalizar o ensino. Nessa perspectiva, as práticas inclusivas são repensadas para além das adaptações individuais, visando maximizar a potencialidade de que todos os estudantes possam aprender no contexto da classe comum (Zerbato, 2018).

Conforme Ebersold (2020), o sistema de ensino deve abandonar as práticas tradicionais egocêntricas, que negativam o estudante, têm como foco seu impedimento e não favorecem o progresso do processo de aprendizagem. Segundo o autor, a abordagem policêntrica deve ser buscada, ou seja, o principal objetivo deve ser eliminar barreiras e equiparar as oportunidades de participação para todos os estudantes.

Para tanto, Gomes-Silva, Romano e Cabral (2023, p. 11) defendem que as “práticas pautadas na abordagem policêntrica consideram o dever do estudante como centro da ação pública e articulam ações para o desenvolvimento do estudante de forma interdependente”.

Nesse contexto, transformações nas percepções e o planejamento de práticas universalistas são emergentes, a fim de que o sistema de ensino avance do modelo médico¹, cujo foco principal são as limitações de um corpo com deficiência, para o

¹ “O modelo médico apresenta uma concepção de deficiência restrita ao indivíduo e limitada a patologia corporal, a deficiência é entendida como doença, uma anormalidade, sendo necessário a busca de meios de reabilitação como forma de integrar as pessoas ao padrão de normalidade imposto pela sociedade, visto que as pessoas são valoradas pelo que elas produzem e não por quem elas são” (Klazura; Fogaça, 2021, p. 10).

modelo biopsicossocial², que considera todo o contexto do qual o estudante faz parte (Gomes-Silva; Romano; Cabral, 2023).

Diante disso, Cabral (2021) destaca a relevância da diferenciação e acessibilidade curricular com vistas a eliminar as barreiras no processo de aprendizagem e, sobretudo, implementar meios e estratégias que garantam que os estudantes exerçam seu direito de evoluir como todo ser humano.

A Diferenciação e Acessibilidade Curricular (DAC), portanto, orquestrada para a legitimação de direitos formais e materiais dos estudantes com deficiência, parte do (re)conhecimento biopsicossocial de suas identidades e diferenças e das dinâmicas institucionais nas quais estão inseridos.

Nessa perspectiva a DAC pode ser compreendida como a materialização da interlocução dinâmica cooperativa, policêntrica e multivetorial entre três ou mais dimensões, cada qual composta por gestores, docentes, equipes multiprofissionais, empregadores, estudantes com deficiência que tenham ou não altas habilidades, superdotação e/ou TEA, seus pares ou familiares (Cabral, 2021, p. 156).

Nesse viés, pretende-se com este estudo analisar a prática da contação de histórias enquanto estratégia pedagógica para contribuir com a flexibilização do currículo formal, na perspectiva de potencializar o processo de aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial no contexto da classe comum das escolas da rede regular de ensino. Segundo Sisto (2015, p. 11), “Para os tempos atuais, estamos diante da possibilidade de fazer do ato de narrar uma história um exercício de inclusão”.

O ambiente escolar reúne os mais diversos estilos de aprendizagem, sendo assim, emergem no sistema de ensino estratégias que envolvam os estudantes de forma eficaz, como a contação de histórias, as quais, para Abramovich (1989), transmitem conhecimentos de uma forma prazerosa e lúdica.

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula [...]. Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer

² “[...] considera para além das patologias corporais os fatores sociais, ambientais, psicológicos e pessoais. Assim, amplia-se o entendimento de que a deficiência não está presa ao corpo, mas se expressa nas barreiras e impedimentos que restringem a plena participação das pessoas na sociedade em igualdade de condições” (Klazura; Fogaça, 2021, p. 13).

e passa a ser didática, que é outro departamento (Abramovich, 1989, p. 17).

Culturalmente, as narrativas encantam enquanto ensinam públicos diversificados, sobretudo, sua tradicional habilidade de conectar quem conta uma história com o ouvinte pode potencializar o envolvimento dos estudantes por meio das emoções estimuladas durante o enredo, como também eliminar barreiras e viabilizar a acessibilidade curricular a todos os estudantes.

Conforme Cosenza e Guerra (2011), as emoções desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que estão diretamente ligadas às funções cerebrais responsáveis pela atenção, memória e motivação. Os autores destacam que as experiências emocionais positivas favorecem a liberação de neurotransmissores, como a dopamina, que potencializam a retenção de informações e o engajamento dos estudantes. Por outro lado, emoções negativas, como medo ou ansiedade, podem comprometer o processo de aprendizagem, dificultando a construção de conhecimento.

A contação de histórias, além de permitir explorar diversas áreas do conhecimento, também atua como uma inspiração aos sentidos, em um cenário repleto de estímulos frequentemente destituídos de significado, aquilo que é aprendido por meio dos sentidos tende a ser consolidado, conforme ressalta Busatto (2008).

Nesse contexto, ressalta-se a importância da estratégia de contar histórias como um recurso para promover a inclusão escolar, uma vez que possui a capacidade de despertar os diversos interesses que motivam os estudantes a se engajar no processo de aprendizagem. As narrativas, portanto, emergem como um dos caminhos para universalizar as práticas pedagógicas, tornando-as mais acessíveis e significativas para todos os estudantes. Embora, segundo Silva (2014), essa prática seja mais comumente utilizada na Educação Infantil, o presente estudo propõe uma reflexão sobre as possibilidades do uso da contação de histórias nos anos iniciais do ensino fundamental.

Isso posto, a questão norteadora do estudo foi: quais são os desafios e as possibilidades da contação de histórias no processo de inclusão escolar? Frente à questão proposta, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as contribuições da contação de histórias na escolarização de estudantes com deficiência matriculados

nos primeiros anos do Ensino Fundamental (primeiro ao terceiro ano) da rede regular de ensino, a partir da opinião das professoras.

Por sua vez, os objetivos específicos foram:

- a) identificar o uso da contação de histórias e os recursos utilizados na prática pedagógica de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- b) analisar o uso da contação de histórias como estratégia para promover a acessibilidade curricular;
- c) descrever os desafios e as potencialidades do uso da contação de histórias para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro discorre sobre a escolarização dos estudantes com deficiência e as práticas pedagógicas inclusivas e o uso da contação de histórias como prática pedagógica. Ao final do Capítulo 1, é apresentada uma revisão bibliográfica de teses e dissertações cujo foco foi o uso da contação de histórias no Ensino Fundamental I. A seguir, no Capítulo 2, é exposto o método utilizado para atingir os objetivos propostos. Por fim, no capítulo três, os resultados da pesquisa são abordados e discutidos.

1 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Este capítulo está subdividido em quatro seções: a primeira, denominada “A escolarização dos estudantes com deficiência e as práticas inclusivas”, aborda a acessibilidade curricular e as flexibilizações que o contexto escolar pode viabilizar com vistas a favorecer o processo de ensino e de aprendizagem para todos os estudantes. A segunda, intitulada “O uso da contação de histórias como prática pedagógica”, explora a contação de histórias como uma prática capaz de envolver afetivamente os estudantes, apresentar os conteúdos de forma lúdica e potencializar a aprendizagem. A terceira, “Técnicas de contação de histórias”, aponta a técnicas de contação de histórias que podem ser utilizadas em sala de aula para o desenvolvimento da prática. E a quarta, “Revisão bibliográfica de teses e dissertação sobre o uso da contação de histórias no Ensino Fundamental I”, faz uma revisão bibliográfica de teses e dissertações sobre o uso da contação de histórias no Ensino Fundamental I.

1.1 A escolarização dos estudantes com deficiência e as práticas pedagógicas inclusivas

A escolarização dos estudantes com deficiência passou por diferentes momentos no Brasil. Com a consolidação da Educação Especial, adaptações específicas com foco na deficiência passaram a ser planejadas como estratégia para inserir o estudante público da Educação Especial no contexto da classe comum das escolas da rede regular de ensino. No entanto, esse modelo não favorecia o processo de inclusão escolar, pois os estudantes continuavam sendo segregados em um sistema de ensino paralelo (Mendes *et al.*, 2023).

De acordo com Mendes *et al.* (2023), atualmente o foco está voltado para a promoção da inclusão escolar por meio de práticas pedagógicas universais, sobretudo das possibilidades que o contexto pode viabilizar para todos os estudantes terem as mesmas oportunidades, independentemente de suas especificidades.

Mesmo diante da diversidade presente no contexto da classe comum, o paradigma da inclusão escolar ainda desafia o sistema de ensino a substituir as práticas homogêneas, bem como as adaptações individualizadas que desconsideram o estudante público da Educação Especial como parte do contexto escolar. Sendo

assim, emerge no sistema de ensino o planejamento de estratégias múltiplas para atender aos diferentes estilos de aprendizagem, com vistas a flexibilizar o currículo e a diminuir o excesso de acomodações que impedem a participação equitativa de todos (Zerbato, 2018).

Entre as práticas pedagógicas universais, destaca-se a abordagem do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) como um forte aliado na contraposição das práticas excludentes. O DUA tem como objetivo principal viabilizar estratégias pedagógicas acessíveis, que se baseiam nas diversas possibilidades dos estudantes se desenvolverem quando são estimulados com os meios adequados (Gomes-Silva; Romano; Cabral, 2023).

O DUA (em inglês UDL, de *Universal Design for Learning*) surgiu em 1999, nos Estados Unidos, e foi desenvolvido pelos pesquisadores David Rose, Anne Mayer e outros integrantes do Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas (CAST³), com o propósito de transformar as escolas em ambientes inclusivos e favoráveis à aprendizagem de todos, visando auxiliar os educadores e demais profissionais diante do desafio de lecionar em turmas heterogêneas (Sebastián Heredero, 2020).

Os fundamentos do DUA estão estruturados em resultados de pesquisas no campo da Educação, Neurociência e Psicologia Cognitiva. De acordo com o avanço dos estudos da Neurociência, o processo de aprendizagem é multifacetado e envolve três sistemas do cérebro humano: a rede afetiva, a rede de reconhecimento e a rede estratégica, cada uma possuindo uma função específica (Nunes; Madureira, 2015).

Segundo Nunes e Madureira (2015), a rede afetiva se liga à motivação e ao engajamento para a aprendizagem; a rede de reconhecimento refere-se à forma como os indivíduos se relacionam com o conteúdo que está sendo aprendido; e a rede estratégica possibilita a expressão do que se aprendeu. Com base nas redes cerebrais vinculadas ao processo de aprendizagem, os pesquisadores do CAST fundamentaram os três princípios orientadores do DUA: o princípio do engajamento, da representação e da ação e expressão.

O princípio do engajamento é atinente às redes afetivas e contempla diretamente a motivação, ou seja, o quanto os estudantes estão conectados e

³ O CAST foi “fundado em 1984 como o Centro de Tecnologia Especial Aplicada e tem conseguido o reconhecimento internacional pelo tratamento inovador para expandir as oportunidades educativas para todos os indivíduos, baseados nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem” (Sebastián Heredero, 2020, p. 734).

envolvidos com o que está sendo apresentado, para que de fato o ensino resulte na aprendizagem. Esse princípio também está ligado com o conhecimento prévio das potencialidades e das habilidades do estudante. Nesse sentido, o professor pode explorar múltiplas formas de expor o conteúdo, em vez de limitar os estudantes ao indicar um único caminho (Sebastián Heredero, 2020).

O segundo princípio é o da representação, concernente à rede do reconhecimento. De acordo com Sebastián Heredero (2020), esse princípio é considerado o próprio ato de ensinar e envolve os diferentes meios, estratégias e recursos utilizados para que o conteúdo seja desenvolvido a fim de estimular a aprendizagem e possibilitar a decodificação das informações, tendo em vista que, quanto mais diversificado for o ensino, maior será a possibilidade de alcançar as diferentes formas que os estudantes têm de aprender.

O terceiro princípio do DUA é o da ação e expressão, relacionado com as redes estratégicas, as quais possibilitam diversos meios de avaliar a aprendizagem que foi adquirida. Logo, se são diferentes as formas de aprender, não podem ser iguais as formas de expressar o conhecimento (Sebastián Heredero, 2020).

Apesar da importância das práticas pedagógicas universais, flexibilizar o currículo e transformar a cultura escolar é um processo que leva tempo, considerando as necessárias mudanças no sistema de ensino. Posto isso, é fundamental planejar propostas possíveis de serem implementadas no cotidiano escolar (Romano; Zerbato; Mendes, 2023).

Nessa perspectiva, a contação de histórias pode configurar-se como uma estratégia a ser adotada como parte das práticas pedagógicas inclusivas e, mais especificamente, na abordagem do DUA. Às narrativas não apenas auxiliam na construção do conhecimento, mas também criam situações que despertam curiosidade, alegria, surpresa ou identificação pessoal. Tais emoções, conforme as autoras supracitadas, favorecem a ativação de redes neurais, potencializando a fixação e o resgate das informações aprendidas.

Além disso, destaca-se o caráter lúdico e envolvente da contação de histórias, que contribui para capturar a atenção dos estudantes e facilitar sua interação com os conteúdos. Para Bruner (2014), a potencialidade de assimilação de informações transmitidas por meio de uma história pode alcançar até 20 vezes mais resultados do que informações esparsas.

Sendo assim, este estudo compreende que a prática de contar histórias contribui com o processo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial no contexto da classe comum, tendo em vista sua potencialidade para motivar e engajar os ouvintes, apresentar um conteúdo de forma flexível, como também possibilitar múltiplos meios para avaliar os estudantes.

1.2 O uso da contação de histórias como prática pedagógica

A contação de histórias é uma prática milenar que transcende culturas e gerações, além de desempenhar um papel fundamental na transmissão de conhecimentos, valores e tradições. De acordo com Tahan, (1964, p. 16), “não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e seus contos característicos”.

Historicamente, a narrativa está entre os fazeres mais antigos da humanidade. Os primeiros caçadores e coletores se reuniam ao redor de uma fogueira, e a responsabilidade de contar a história era reservada ao mais experiente, em reconhecimento à sua sabedoria e vivência dos relatos. Os contos surgiram da necessidade humana de compreender a própria origem, bem como a origem de tudo ao seu redor. Nesse contexto, compreende-se que o conto faz parte da tradição humana como um meio de olhar, ler e compreender o mundo de diferentes lugares e épocas sem precisar sair do lugar (Busatto, 2008).

Busatto (2008) explica que, ao longo da História, a contação de histórias era utilizada como uma forma de entretenimento entre os adultos durante encontros e reuniões, e somente a partir do século XVII os contos de fadas começaram a ser adaptados para o público infantil na França, pelo poeta Charles Perrault, e foram amplamente difundidos na Alemanha pelos irmãos Grimm (Busatto, 2008).

Com o passar do tempo, conforme a mudança na concepção de infância⁴, as narrativas passaram por muitas alterações: as histórias que, inicialmente, possuíam

⁴ “[...] as crianças eram representadas como adultos em miniatura, sendo vestidas e expostas aos mesmos costumes dos adultos. Elas não tinham um tratamento diferenciado, nem um mundo próprio, não existia neste período, o chamado sentimento de infância [...] Foi somente no século XVIII com o surgimento do sentimento de infância, que a concepção de infância se efetivou. A partir daí elas passam, do ponto de vista biológico, a ser tratadas com particularidades, a serem percebidas na sua singularidade por possuírem sentimentos próprios” (Niehues; Costa, 2012, p. 284).

elementos violentos, foram ganhando um caráter mais lúdico e pedagógico, tornando-se uma ferramenta essencial no processo de aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes (Silva, 2021).

Segundo Bedran (2010), há um ressurgimento das narrativas na figura do contador de histórias urbano e contemporâneo na década de 1980, fenômeno que gerou o neologismo “contação de histórias”. As histórias começaram a se espalhar novamente pela sociedade, “[...] levando as narrações orais para as escolas, bibliotecas, teatros, praças, seminários e congressos ligados à área da educação” (Bedran, 2010, p. 28).

Consoante Sisto (2015), ao instaurar um espaço lúdico no ambiente educacional por meio da contação de história pode-se gerar um outro tipo de expectativa nos estudantes acostumados com o tradicionalismo escolar, em que o ensino ainda está fortemente ligado à pressão e à cobrança.

O movimento de aprender parte da busca da significação, que envolve dar sentido às informações ao relacionar novos conhecimentos com experiências anteriores, crenças e conhecimento de mundo. Neste contexto, as histórias e os contos têm a potencialidade de resgatar no ouvinte lembranças e experiências passadas. Esta interação é transformada em experiências significativas, conduzindo o estudante no processo de aprendizagem (Machado, 2002).

Ainda segundo a autora, é fundamental articular aulas com narrativas que estimulem a memória, despertando a imaginação e a fantasia por meio dos sentimentos aguçados. Além disso, quando o estudante é envolvido pela narrativa, isso facilita a compreensão e a retenção dos conteúdos.

Nesse sentido, é imprescindível considerar o estudante como um ser humano com suas vivências, conhecimentos prévios, emoções e especificidades. Ao planejar uma estratégia, para além da transmissão de conteúdo, é preciso buscar conhecer e compreender os estudantes em sua totalidade (Freire, 2005).

A contação de histórias desenvolve a habilidade de ouvir, memorizar e narrar. De acordo com Benjamin (1994, p. 210), “[...] a memória é a mais épica de todas as faculdades”, e contar histórias representa mais do que um momento de entretenimento, consiste em um momento de interação e aprendizagem.

Na prática pedagógica, a contação de histórias pode ser utilizada como meio para desenvolver a aprendizagem de forma reflexiva e interativa. Segundo Collins e

Cooper (2005), as histórias oferecem um espaço seguro para que os estudantes explorem e compreendam diferentes perspectivas, promovendo a empatia e a alteridade. Além disso, as histórias são capazes de criar experiências emocionais que ajudam os estudantes a internalizarem o conhecimento de maneira significativa, desenvolvendo a construção de valores fundamentais para a vida.

Cabe ressaltar que a emoção desempenha um papel crucial na aprendizagem, tendo em vista que desperta a motivação dos estudantes, como também desenvolve a habilidade de escuta, memória e concentração com mais facilidade. Conforme explica Amaral e Guerra, “a emoção é o carro-chefe da aprendizagem e pode (e deve) ser conduzida pelo professor” (2020, p. 73).

Nessa perspectiva, destacam-se as fábulas e os contos de fadas, pois emoções e sentimentos são muito característicos da vida da maioria das pessoas, perpassando pelas etapas fundamentais, como nascimento, romance, casamento, velhice e morte.

Para Bettelheim (2002), os contos de fadas promovem o aperfeiçoamento de habilidades e o conhecimento das próprias emoções ao relacionar confrontos que todo ser que convive em sociedade enfrenta, sendo eles rivalidades, a vitória contra a derrota, o bem contra o mal, a modéstia contra a vaidade, entre tantos outros comuns da vida cotidiana.

Por sua vez, as fábulas são um recurso didático que tem o objetivo de ensinar valores e comportamentos sociais. O gênero pode levar o leitor a refletir sobre suas ações, ao se identificar com as vivências interpretadas por animais falantes com atitudes de seres humanos, que propositalmente finalizam a história com uma lição moral (Munhoz; Perin; Campos, 2023).

Para Coelho (1998), a história é um rico alimento para a imaginação, mas é fundamental respeitar as peculiaridades e o estágio emocional dos ouvintes ao contar uma história. Por esse motivo, a autora enfatiza um certo rigor na escolha das histórias, que devem ser adequadas à faixa etária e ao interesse dos estudantes. Para isso, é essencial um preparo prévio, incluindo o prazer de se divertir com a história e a compreensão da mensagem implícita antes de apresentá-la.

Segundo Marcuschi (2003), entre as possíveis contribuições do uso da contação de história está o desenvolvimento das funções cerebrais superiores, como a linguagem, o pensamento, a memória e a abstração. O autor ressaltava a importância

das narrativas para o desenvolvimento do pensamento lógico e da linguagem, sendo esta a porta de entrada para a racionalidade.

Frente ao exposto, a contação de história revela-se como uma estratégia relevante para promover a aprendizagem no contexto educacional. Além disso, diante da diversidade presente nas escolas, torna-se essencial a implementação de práticas que alcancem todos os estilos de aprendizagem por meio de abordagens envolventes, prazerosas e motivadoras para os estudantes.

Particularmente no processo de alfabetização e letramento, a contação de histórias destaca-se como uma ferramenta significativa e lúdica, que possibilita o desenvolvimento de objetivos pertinentes de forma contextualizada. Esta prática promove o uso de diversas formas de linguagem e facilita o trabalho com os diferentes níveis de aprendizagem (Collins; Cooper, 2005).

Para tanto, é primordial planejar estratégias que integrem as narrativas por meio de práticas universais, visando eliminar barreiras pedagógicas e, sobretudo, potencializar os facilitadores capazes de transformar o cenário educacional em ambientes inclusivos, equitativos e favoráveis à aprendizagem.

1.3 Técnicas de contação de histórias

Contar histórias vai além da simples leitura de um texto, trata-se de uma arte que exige técnicas, estudo, preparo e o aprimoramento de habilidades (Coelho, 1998). Segundo Sisto (2015), a maneira como a história é narrada é tão importante quanto seu próprio conteúdo. Assim, desde a escolha da narrativa, que deve levar em conta os interesses do público, até a seleção da técnica mais adequada para apresentá-la, influencia diretamente no impacto que a história terá sobre os ouvintes.

Ainda de acordo com Sisto (2015), embora não seja necessário decorar a história, é fundamental dominar a sequência dos fatos (introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho) e compreender a intenção de cada momento da narrativa. Além disso, o autor enfatiza que, a modulação da voz deve acompanhar o ritmo da história, enquanto gestos e expressões corporais surgem de forma natural se adaptando a história para demonstrar intensidade. Como afirma Busatto, “O contador de histórias empresta seu corpo, sua voz e seus afetos ao texto que ele narra, e o texto deixa de ser signo para se tornar significado” (2008, p. 9)

Nesse sentido, a modulação da voz é uma das estratégias mais eficazes para narrar uma história. A voz vai sugerindo os fatos e a intensidade do timbre varia de acordo com a emoção que se quer transmitir. Alterar o tom, o volume e o ritmo tornam a história mais instigante e envolvente, como atribuir diferentes vozes para cada personagem dá vida à história. Cabe ressaltar que a modulação e o ritmo variam de acordo com o clima ao longo da narrativa (Coelho, 1998).

Segundo Sisto (2015), as pausas e o silêncio também são condições estratégicas preenchidas de sentido e emoção que intensifica o impacto do que acabou de ser dito e podem ser usadas para criar expectativa e permitir que o público reflita sobre o enredo e associe os significados a suas próprias experiências. Além disso, os movimentos corporais podem representar ações, enquanto as expressões faciais enfatizam sentimentos e intensificam a imersão na história. A utilização do corpo, dos gestos e das expressões faciais também são responsáveis pelo estabelecimento do clima da narrativa oral. A forma de expressar a história vai se adaptando aos acontecimentos do enredo, esses elementos são carregados de informações que chamam a atenção e levam o ouvinte a construir imagens mentais dotadas de sentidos.

Da mesma forma, efeitos sonoros produzidos pela própria voz, com instrumentos musicais, objetos ou eletrônicos ajudam a criar atmosferas e reforçar momentos de suspense ou ação. No entanto, Sisto (2015) ressaltar que a sonoridade deve aparecer naturalmente, como parte do fluxo da história, além disso produzir sons com o próprio corpo é essencial, enquanto o uso de sons externos é opcional tendo o cuidado para que elementos inusitados não se tornem mais importante do que o conteúdo da narrativa.

Na mesma direção, Café (2015) destaca a importância do uso de sons onomatopaicos na contação de histórias, pois essas palavras que reproduzem sons e ruídos, como "atchim" (espirro), "toc-toc" (batida na porta) e "campainha" (din don), desperta a atenção, especialmente, do público infantil e juvenil, pois se aproxima dos sons do cotidiano.

O uso de recursos visuais, como objetos reais ou simbólicos, é uma estratégia valiosa na contação de histórias para estimular a imaginação do ouvinte. Objetos comuns como um simples pano pode representar o vento, a passagem do tempo ou até mesmo o crescimento de uma criança. Esses elementos devem ser utilizados de

forma significativa, estimulando a construção de imagens mentais e ampliando a imersão na história (Busatto, 2008).

Coelho (1998) ressalta a importância do uso dessa técnica no contexto escolar, destacando seu potencial para incentivar a participação ativa dos estudantes. Ilustrações, fantoches ou objetos podem ser distribuídos entre eles, para que seja feita a reconstituição da história, permitindo que seja seguida a sequência ou mudem o final, estimulando a memorização, a criatividade e a interação nos ouvintes.

Sobre a técnica de contação de histórias com interferências do narrador e dos ouvintes, a autora supracitada afirma que é um excelente recurso para ser utilizado com uma plateia numerosa, podendo ser integrada a qualquer uma das técnicas mencionadas anteriormente, desde que o texto permita tal abordagem. Essa prática possibilita maior interação entre o narrador e os ouvintes, promovendo uma experiência dinâmica e participativa. No entanto, a autora ressalta a importância de as crianças aprenderem a ouvir a história em silêncio, desenvolvendo a capacidade de atenção durante a narrativa.

Para Sisto (2015), o valor da narração oral reside em sua capacidade de envolver, proporcionar bem-estar e despertar a motivação da plateia. Para tanto, é fundamental conhecer profundamente o texto, identificar os elementos que podem impactar o público e definir a melhor forma de apresentá-lo. Além disso, o uso de recursos inusitados, formas criativas de introduzir a história e a criação de um ambiente acolhedor e convidativo potencializam o efeito da narrativa, tornando-a mais envolvente e significativa.

Convém observar a ausência de orientações específicas em textos acadêmicos ou pedagógicos sobre como realizar adequações mais amplas e sistemáticas para estudantes com diferentes tipos de deficiência. Esta lacuna evidencia a necessidade de aprofundamento teórico e prático no campo da educação inclusiva, reforçando a importância de desenvolver estratégias que atendam às diversas necessidades do público escolar, conforme preconizado pela legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), e pelos princípios da educação para todos.

1.4 Revisão bibliográfica de teses e dissertação sobre o uso da contação de histórias no Ensino Fundamental I

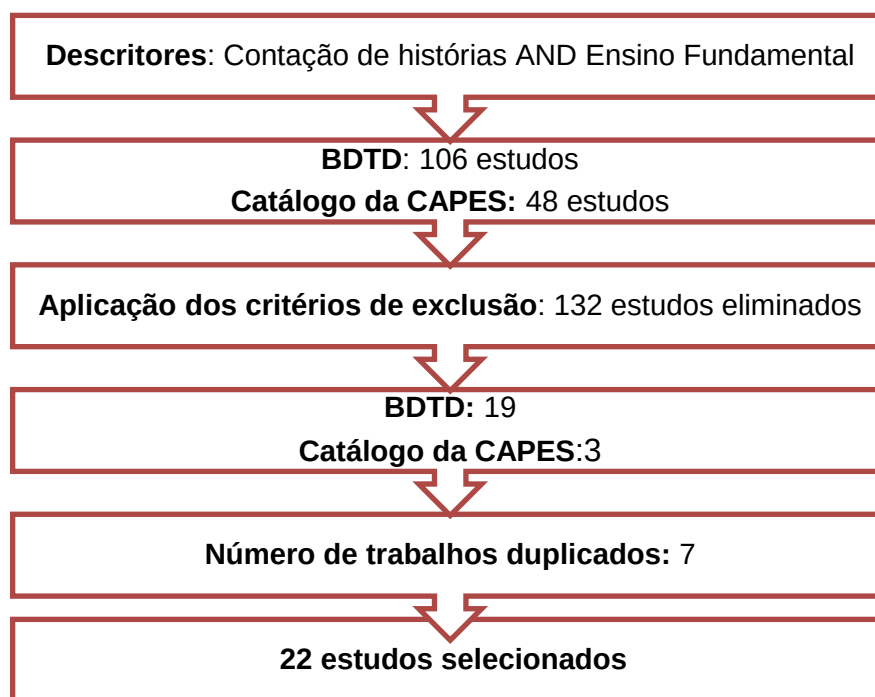
Nesta seção são apresentados estudos que se dedicaram a analisar a prática de contação de histórias nas classes regulares. A busca teve a finalidade de obter um panorama dos estudos recentes no Brasil, bem como evidenciar avanços e lacunas sobre o tema em pauta.

Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) entre os meses de fevereiro e março do ano de 2024, tendo sido atualizada no mês de agosto do mesmo ano.

Para a busca nas plataformas mencionadas, foram utilizados os seguintes descritores, combinados ao operador *booleano* AND: “contação de histórias” e “Ensino Fundamental”. Para selecionar os estudos, foram lidos os títulos, os resumos e as palavras-chave. Como critério de inclusão para a análise, foram selecionados os trabalhos que pesquisaram a contação de histórias como foco central do estudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Foram excluídos os trabalhos que realizaram pesquisas bibliográficas, documentais e aqueles cujo acesso não foi autorizado pelos pesquisadores nas plataformas citadas.

Com a chave de busca “contação de histórias” AND “Ensino Fundamental”, inicialmente foram encontrados 106 estudos na BDTD e 48 estudos no Catálogo da CAPES. Após a aplicação dos critérios, 132 estudos foram excluídos, entre eles sete estudos por serem duplicados, restando 22 (21 dissertações e uma tese) para análise, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Fluxograma de aplicação dos critérios de inclusão e exclusão



Fonte: Elaborada pela autora.

Na sequência, no Quadro 1 estão identificadas as dissertações e a tese (Chevbotar, 2018) selecionadas para este estudo, a partir dos seguintes itens: título, autoria, orientação, sigla da Instituição de Ensino Superior (IES) e ano de defesa.

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas para análise

TÍTULO	AUTORIA	ORIENTAÇÃO	IES	ANO DE DEFESA
O professor, a história e a criança: as aventuras e desventuras entre o era uma vez e o foram felizes para sempre	Eleni Santiago Seidel	Terezinha Kuhn Junkes	UFSC	2007
A formação de professores-contadores de histórias, como proposta para o letramento e desenvolvimento de oralidade, leitura, cognição e afetividade	Danielle de Fátima Lourinho Pacheco	Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda	UNITAU	2009
Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores	Ana Claudia Ramos	Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin	UEL	2011
As contações de histórias problematizadoras no ensino de astronomia no 2º ano do ensino fundamental: entrelaçando fantasia e conhecimento	Mariana Ferreira de Deus	Marcos Daniel Longhini	UFU	2013
A hora do conto no cotidiano escolar: reflexões sobre o ler e o contar na rotina de duas professoras dos anos iniciais	Valéria Santos da Silva	Renata Junqueira de Souza	Unesp	2014
Contação de histórias como estratégia para a prevenção do abuso sexual infantil	Sheila Maria Prado Soma	Lucia Cavalcanti de Albuquerque Williams	UFSCar	2014
Contando histórias: uma ponte para o letramento	Aline Holanda V. Ferreira	Geranilde Costa e Silva	UFCG	2015
A contação de histórias como estratégia pedagógica na estimulação da linguagem oral e escrita de crianças com dificuldades de aprendizagem	Claudia Regina Matas Lopes	Simone Aparecida Lopes Herrera	USP	2016
A construção do “espaço para ser” em sala de aula	Aletéia Eleuterio A. Chevbotar	Ana Archangelo	Unicamp	2018
“De criança pra criança tem história todo dia”: contribuições para o desenvolvimento do letramento literário	Nicole Alves Pereira	Ana Sílvia Moço Aparício	USCS	2018

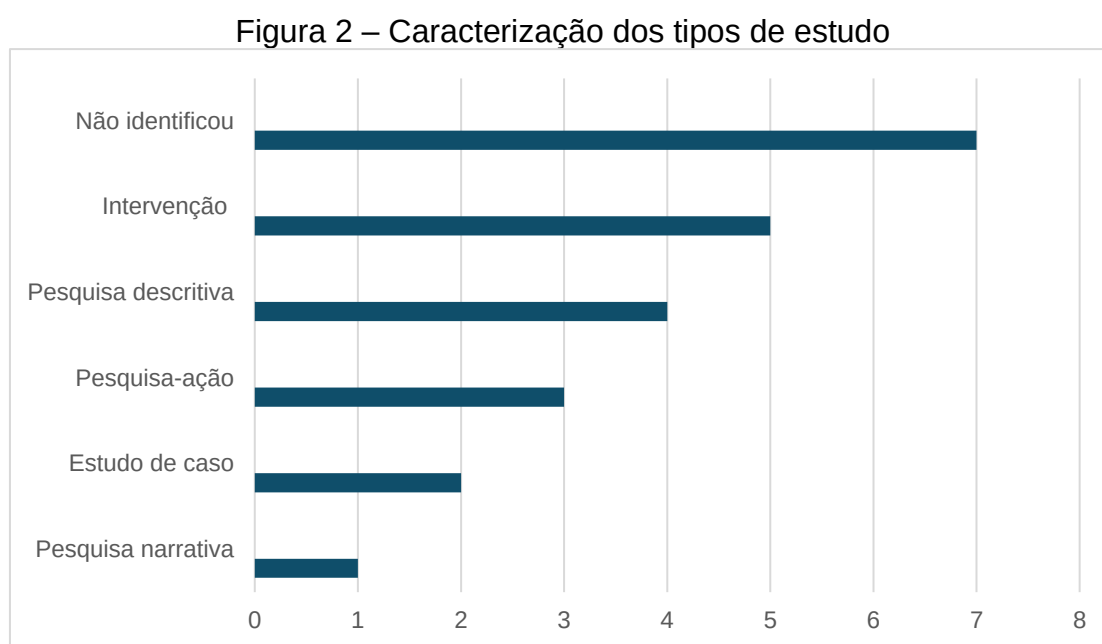
TÍTULO	AUTORIA	ORIENTAÇÃO	IES	ANO DE DEFESA
A contação de histórias nos processos de ensino e de aprendizagem em um terceiro ano do ensino fundamental	Katielle de Oliveira Felix de Sena	Vera Lucia Felicetti	Unilasalle	2019
Letramento racial crítico nas séries iniciais do ensino fundamental I a partir de livros de literatura infantil: os primeiros livros são para sempre	Keila de Oliveira	Aparecida de Jesus Ferreira	UEPG	2019
Literatura infantil afro-brasileira e identidades das crianças negras em uma escola pública	Carla Alves Essinger de Oliveira	Mylene Cristina Santiago	UFF	2019
O desenvolvimento subjetivo na infância: histórias, invencionices e peraltagens	Kátia Oliveira da Silva	Cristina Massot Madeira Coelho	UnB	2019
A arte de contar histórias como propositora de teatralidade e afeto	Jacqueline Patrícia Alves Batista	Paulina Maria Caon	UFU	2020
A contação de histórias como ferramenta para a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental	Jordânia Quirino de Souza e Silva	Diana Maria Leite Lopes Saldanha	UERN	2020
A contribuição da transmídia storytelling no desenvolvimento da leitura proficiente das crianças em processo de alfabetização	Lúcia de Fátima Alves	Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti	UFPB	2020
Contação de histórias como linguagem artística e prática pedagógica em sala de aula	Elaine Camargo da Silva	Vilma Campos dos Santos Leite	UFU	2020
Contação de histórias infantis na aula de inglês para crianças da escola pública: desvendando possibilidades e criando caminhos	Luciana Pio Marchesi Ciniciato	Denise Maria Margonari Favaro	Unesp	2021
O enigma do bichano: conectando literatura com o pensamento algébrico	Priscila Tereza Rodrigues Lanes Souza	Rafael Montoito	UFPeI	2022
Da tradição oral para a língua de sinais: a contação de histórias na educação de surdos no Ensino Fundamental	Lidiane Rodrigues Brito	Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro	Unimontes	2023
Leitura e contação de histórias infantis e formação de valores: influências em crianças dos anos iniciais	Elisângela Lima	Rosemary Passos	Unicamp	2023

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme apresentado no Quadro 1, em relação aos anos nos quais os trabalhos foram defendidos, observou-se um maior número de defesas em 2019 e 2020, com quatro trabalhos em cada ano. Nos anos de 2014, 2018 e 2023 foram defendidos dois trabalhos em cada ano.

Entre as pesquisas, foi possível identificar que a maioria dos programas de pós-graduação nos quais os estudos selecionados foram defendidos está localizada na região Sudeste do país (13 trabalhos), seguida pela região Sul (cinco estudos). Na região Nordeste foram defendidos três trabalhos, e na região Centro-Oeste apenas um.

Identificou-se que todos os estudos adotaram a abordagem qualitativa. Os tipos de estudo indicados pelos pesquisadores estão organizados na Figura 2.

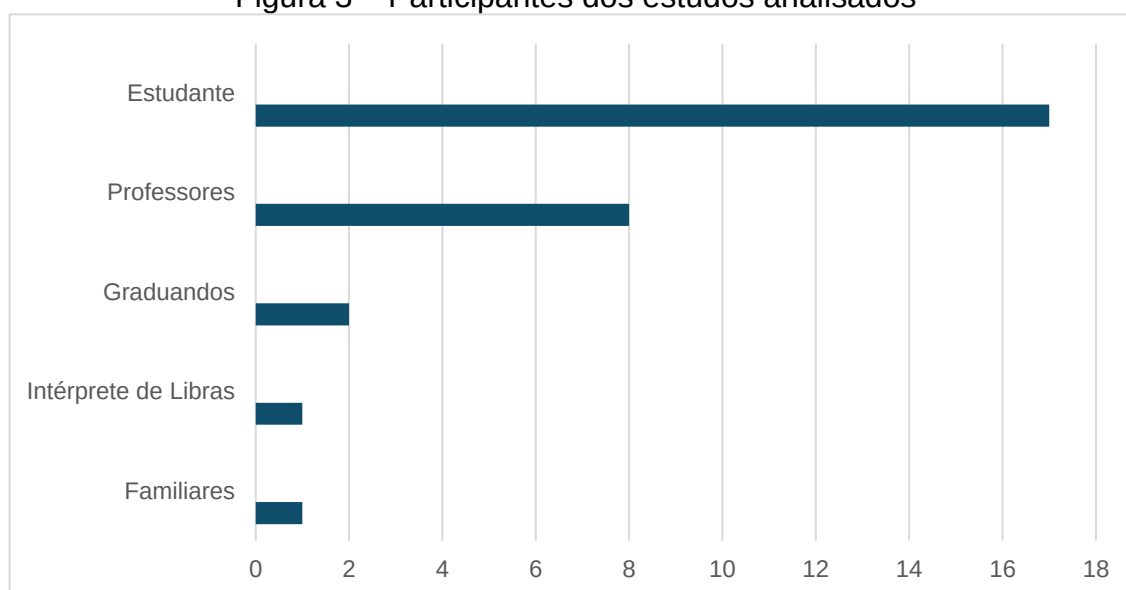


Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme a Figura 2, observou-se que em sete pesquisas os autores não identificaram o tipo de estudo realizado. Entre os trabalhos que fizeram a identificação, observou-se delineamento envolvendo intervenção (cinco), pesquisa descritiva (quatro), pesquisa-ação (três), estudo de caso (dois) e pesquisa narrativa (um).

Quanto aos participantes das pesquisas, as informações estão expressas na Figura 3.

Figura 3 – Participantes dos estudos analisados



Fonte: Elaborada pela autora.

No que diz respeito aos participantes, verificou-se que, com maior frequência, foram coletados dados junto aos estudantes (17 trabalhos) e aos professores (oito trabalhos). Vale ressaltar que 10 estudos envolveram tanto professores quanto estudantes. A prática da contação de histórias nos cursos de graduação foi evidenciada com a participação de graduandos em dois estudos, familiares em apenas um estudo, e de um intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em outro.

A análise dos resultados foi organizada em quatro eixos temáticos: letramento; prática pedagógica; e formação de professores.

1.4.1 Letramento

Ramos (2011), Ferreira (2015), Souza e Silva (2020) e Souza (2022) constataram a importância das atividades de contação de histórias realizadas pelos professores e a partilha de leitura entre os estudantes para estimular a formação de sujeitos leitores e escritores. No entanto, os autores identificaram que ainda há resistência entre os docentes para compreender o valor da oralidade para o processo de letramento.

Alves (2020) e Lima (2023) verificaram que a contação de histórias expandiu a capacidade comunicativa dos estudantes, a manifestação dos sentimentos e a percepção dos valores sociais. Além disso, a partir dos resultados obtidos, as autoras

identificaram que as práticas de conto e de reconto foram fatores importantes para a formação e o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

1.4.2 Prática pedagógica

Silva (2019), Silva (2020) e Ciniciato (2021) chegaram a conclusões convergentes sobre o impacto da contação de histórias como estratégia pedagógica, ressaltando seu potencial para tornar as aulas mais envolventes e significativas para os estudantes.

Silva (2019) enfatizou a importância da contação de histórias na vivência pedagógica, destacando seu papel no estímulo à imaginação e no desenvolvimento subjetivo das crianças. Além disso, a pesquisa evidenciou que a emoção suscitada por essa prática se manifesta no sistema subjetivo da imaginação, enriquecendo o desenvolvimento dos estudantes.

Por sua vez, Silva (2020) analisou a contação de histórias como uma linguagem artística e demonstrou que sua utilização contribui para um aprendizado mais dinâmico e interativo. A pesquisa indicou que os estudantes apresentaram maior engajamento quando participaram de atividades que envolveram elementos artísticos, tornando o processo educacional mais significativo.

Ciniciato (2021) investigou o envolvimento dos alunos durante a contação de histórias e os aspectos que os professores devem considerar ao planejar e conduzir essa prática. Os resultados apontaram que a estratégia favoreceu significativamente a aprendizagem, a socialização e a autonomia dos estudantes. A pesquisa também evidenciou que a contação de histórias captou a atenção dos ouvintes e desenvolveu habilidades essenciais, como escuta ativa, oralidade, afetividade e pensamento crítico, proporcionando momentos lúdicos e prazerosos.

Dessa forma, os três estudos convergem ao demonstrar que a contação de histórias, além de potencializar o significado das aulas, fortalece o desenvolvimento subjetivo, cognitivo e social dos estudantes, tornando-se uma ferramenta pedagógica essencial para a aprendizagem significativa.

Souza (2022), por sua vez, relacionou a contação de histórias e a Matemática com o objetivo de estimular o pensamento algébrico nos leitores. Para tanto, elaborou uma narrativa literária Matemática em que os personagens eram felinos em busca de

desvendar enigmas. A autora concluiu que as narrativas proporcionaram que os conteúdos da Matemática fossem abordados de forma lúdica e informal e, por meio da interpretação da história, evidenciou melhoras no processo de ensino e aprendizagem de álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Deus (2013) analisou a potencialidade das histórias problematizadoras como um recurso pedagógico para o ensino de Astronomia, constatando que as histórias estimulavam o envolvimento ativo do aluno. A partir do desenvolvimento das narrativas, de recontos da história e desenhos realizados pelos estudantes, foi possível ampliar a maneira de compreender a temática astronômica, que antes era considerada difícil para os estudantes, conforme evidenciaram os dados levantados entre os participantes antes da intervenção realizada.

Soma (2014), por sua vez, avaliou a eficácia da contação de histórias como meio para aquisição de habilidades de autoproteção contra o abuso sexual, tendo em vista ser um tema complexo para abordar com crianças. Os resultados apontaram que a estratégia foi satisfatória para ensinar habilidades de autoproteção de uma forma lúdica e menos constrangedora aos estudantes.

Lopes (2016) e Sena (2019) verificaram a potencialidade da literatura infantil e da contação de histórias para estudantes com dificuldade de aprendizagem. Lopes (2016) desenvolveu uma intervenção com dois grupos de estudantes utilizando a aplicação de pré-teste e de pós-teste, depois das atividades de contação de histórias. Os resultados obtidos indicaram que os estudantes demonstraram melhora significativa na leitura, linguagem oral e escrita, após a intervenção realizada. Sena (2019), por sua vez, desenvolveu uma intervenção envolvendo a contação de histórias no ambiente escolar e familiar mediante envio de *kits* de leitura. Cada kit continha um livro infantil e um caderno de registro, no qual as famílias deveriam anotar as práticas realizadas após a contação da história, seguindo as orientações da pesquisadora. As atividades incluíam a leitura ou contação da história, a descrição dos personagens e do enredo, além do registro da experiência em diferentes formatos, como textos, desenhos ou fotos.

A autora evidenciou em seus resultados que a contação de histórias realizada no ambiente escolar potencializou o protagonismo e a socialização dos estudantes. Além disso, os resultados também indicaram melhor rendimento escolar dos

estudantes que tiveram estímulo no ambiente familiar por meio da contação de histórias.

Chevbotar (2018), Pereira (2018) e Batista (2020) constataram que, pela contação de histórias, os estudantes manifestaram seus anseios e inquietações ao estimular a imaginação e as emoções. Além disso, os autores concluíram, após a análise dos resultados, que as narrativas proporcionaram aos estudantes a oportunidade de ler, ouvir, contar e compreender as histórias, sendo esta estratégia uma ponte para envolvê-los com a obra e consequentemente acessar os campos de conhecimentos cognitivos e afetivos.

Carla Oliveira (2019) e Keila de Oliveira (2019) utilizaram a contação de histórias como instrumento facilitador para conversas e debates acerca do processo identitário racial. Os resultados indicaram que, quando personagens negros são apresentados de maneira positiva, são perceptíveis mudanças atitudinais diante de situações de preconceito e discriminação racial entre os estudantes.

Brito (2023) analisou a contação de histórias na educação de estudantes surdos. A autora constatou que as narrativas contribuíram e trouxeram experiências significativas aos estudantes. Entretanto, a autora destacou que a intencionalidade por parte dos professores precisa estar acentuada na frequência e na finalidade da história para que a estratégia realmente faça sentido para o estudante surdo.

1.4.3 Formação de professores

Seidel (2007) e Pacheco (2009) analisaram a contação de histórias na formação inicial dos professores. Como resultados, as autoras identificaram que os graduandos que antes consideravam a prática desnecessária passaram a compreender a importância de saber o porquê e como utilizar a estratégia das narrativas como proposta para o letramento e desenvolvimento na interação verbal, leitura, cognição e afetividade, por meio das atividades escolares.

Silva (2014) comparou a utilização da contação de histórias no contexto escolar após realizar uma formação com professores sobre a temática. A partir dos resultados, a autora constatou que a contação de histórias desenvolvida com técnicas apropriadas passou a fazer parte da rotina das professoras e essa estratégia despertou o interesse nos estudantes pela leitura.

Diante desse panorama, foi possível evidenciar as possibilidades e os desafios do uso da contação de histórias nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, a revisão da literatura revelou uma lacuna: a escassez de pesquisas que relacionem a contação de histórias com a escolarização dos estudantes com deficiência em classes comuns do ensino regular. Isso reforça a relevância científica do presente estudo, cujo objetivo geral foi analisar as contribuições da contação de histórias na escolarização de estudantes com deficiência matriculados nos primeiros anos do Ensino Fundamental (primeiro ao terceiro ano) da rede regular de ensino.

2 MÉTODO

Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva. A abordagem qualitativa foi adotada com o objetivo de compreender o processo ou uma relação a partir das perspectivas dos participantes, de suas práticas e de seus conhecimentos sobre a questão em estudo.

Além disso, a pesquisa qualitativa busca aprofundar-se por meio da exploração dos dados, descrição e discussões fundamentadas na fundamentação teórica adotada pelo estudo, como também na riqueza interpretativa das informações, na contextualização do ambiente, dos detalhes e das experiências (Hernández Sampieri; Fernández Collado; Lucio, 2006).

Nesse contexto, a pesquisa descritiva configura-se como uma estratégia metodológica que exige do investigador a sistematização criteriosa de dados e informações sobre o fenômeno estudado. Seu objetivo central é promover a descrição detalhada e objetiva dos fatos e eventos observados, de modo a possibilitar a compreensão das dinâmicas e particularidades que compõem a realidade investigada, sem, contudo, interferir ou alterar suas manifestações (Triviños, 1987).

2.1 Contexto do estudo

A pesquisa foi realizada em um município do interior do estado de Mato Grosso do Sul, localizado na região Centro-Oeste do país. Atualmente, o estado possui 79 municípios e uma população estimada em 2.757.013 pessoas, segundo dados de 2023 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado foi de 0.742 (IBGE, 2024). No que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2019, Mato Grosso do Sul ocupa o 16º lugar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em um universo de 27 unidades federativas.

De acordo com os dados do Censo Escolar publicado em 2024, o número de estudantes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental em todo o estado é de 188.409. Dentre esses, 8.537 estudantes com deficiência estão matriculados em classes comuns da rede regular de ensino no Ensino Fundamental I (INEP, 2024).

2.2 Local

O estudo foi desenvolvido em cinco escolas municipais da rede regular de ensino de um município de pequeno porte no interior do Mato Grosso do Sul. As escolas estão aqui representadas pelas letras A, B, C, D e E e serão apresentadas considerando a situação observada no ano de 2024, quando os dados foram coletados.

A escola A está localizada em um bairro periférico da cidade, atendia a estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Contava com um quadro de 45 funcionários.

A escola B situa-se em um bairro próximo à região central da cidade e atendia a estudantes do Ensino Fundamental I e da Educação de Jovens e adultos (EJA), no modo de educação a distância (EaD). Contava com 71 funcionários. A escola C está localizada em um bairro periférico e atendia a estudantes do Ensino Fundamental I. Contava com 58 funcionários.

A escola D também está instalada em um bairro periférico, próximo a alguns sítios, onde parte da população é indígena. A escola contava com 28 funcionários. Finalmente, a escola E está localizada na área rural, a 40 km da cidade, e atendia à Pré-Escola, com salas multisseriadas, e ao Ensino Fundamental I e II. Contava com 25 funcionários. A escola recebia estudantes de fazendas, sítios, assentamentos e de uma aldeia da região. Embora não fosse o foco atender a estudantes indígenas, visto que há uma escola na aldeia, alguns destes estavam matriculados por preferência dos pais. Quanto ao corpo docente, todos os professores deslocavam-se da cidade até a escola para ministrar as aulas.

Quanto à estrutura física, todas as escolas contavam com salas de aula, sala da coordenação, secretaria, sala de professores, pátio, cozinha e banheiro adaptado aos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida. Nas escolas A, B, C e D as dependências e vias eram adequadas aos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida e a estrutura também era composta por parque, quadra de esportes, sala de recursos multifuncionais (SRM) e sala de leitura.

Entre as cinco escolas, apenas na escola E os estudantes com deficiência ainda não recebiam atendimento na SRM. Nas escolas A, B e C, os estudantes frequentavam a SRM duas vezes na semana, com uma carga horária de 50 minutos a cada atendimento. Por sua vez, na escola D esse atendimento acontecia apenas uma vez na semana.

Em relação ao critério de elegibilidade, nas escolas A e C o atendimento na SRM era determinado por meio de laudo médico e avaliação pedagógica realizada pela equipe escolar. Por sua vez, nas escolas B, D e E, o critério era somente o laudo médico.

Vale ressaltar que os estudantes com autismo tinham prioridade de atendimento na SRM, seguida pelos estudantes com outras deficiências, que eram atendidos quando havia disponibilidade de horário. Se houvesse vagas disponíveis, os estudantes com transtornos, como o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, também eram atendidos.

O atendimento era realizado de forma individual ou compartilhada com outras crianças e conduzido pelas professoras de Educação Especial de cada escola, cuja formação exigida pelo município era ter formação inicial em Pedagogia e especialização em Educação Especial. Esse atendimento ocorria no contraturno acadêmico dos estudantes. No entanto, uma aluna surda da escola C estava recebendo atendimento no horário de aula por residir na área rural.

As salas de leitura das escolas A, B, C e D apresentavam diferenças significativas em termos de tamanho e recursos disponíveis. Observou-se que a escola B dispunha de um espaço amplo e aconchegante, com tapetes e almofadas, além de recursos lúdicos atrativos e adequados para o desenvolvimento da prática.

Por sua vez, na escola A, o espaço ainda estava em processo de adequação e só ficou pronto para utilização ao final do ano letivo. Na escola C, embora a sala fosse ampla, não contava com recursos lúdicos previamente organizados. Por outro lado, na escola D, a sala era muito pequena, insuficiente para acomodar uma turma do Ensino Fundamental, o que levava à realização das atividades de contação de histórias no pátio da escola. Destaca-se que nas escolas B e C havia uma biblioteca. Apenas a escola A dispunha de um laboratório de informática, equipada com computadores disponíveis aos estudantes.

Quanto aos recursos, todas as escolas tinham acesso à internet, copiadora, equipamento de som, equipamento multimídia e projetor multimídia. Além disso, algumas escolas também dispunham de televisão (A, C, D e E), aparelho de DVD (A) e retroprojetor (A e E).

2.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram professoras que, no momento da coleta de dados, atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais da rede regular de ensino do estado de Mato Grosso do Sul. O critério de inclusão adotado foi: ter estudantes com deficiência matriculados em suas turmas. No total, houve 21 participantes, todas mulheres, aqui representadas pela letra P seguida de um número de 1 a 21 (P1, P2, P3 etc.). A caracterização das participantes está apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 – Caracterização das professoras participantes da pesquisa

Participante	Idade	Formação inicial	Formação continuada	Anos como docente	Regime de trabalho	Turma/Disciplina	Necessidade específica
P1	29	Pedagogia Normal médio	Educação Especial	6	Concursada	1º ano Português e Matemática	TEA
P2	60	Pedagogia	Educação Especial Autismo	13	Contratada	1º e 2º ano Português e Matemática	DF/TEA
P3	47	Normal Superior Ciências Sociais	Educação Especial Neuropedagogia	15	Contratada	1º ano Português e Matemática 1º ao 3º Ciências	DI/TEA
P4	43	Pedagogia Geografia	Educação Especial Autismo Psicopedagogia	15	Contratada	1º ano Português, Matemática e Ciências	DV/DI/TEA
P5	47	Magistério Normal Superior	Educação Especial	27	Contratada	1º ano Português e Matemática	DV/DI/TEA
P6	41	Pedagogia	Gestão Escolar	15	Concursada	1º ano Português e Matemática	TEA
P7	43	Pedagogia	Educação Especial	12	Concursada	1º ano Português e Matemática	DV/DI
P8	39	Pedagogia	Educação Infantil e Anos Iniciais Educação Indígena	9	Contratada	1º ano Português e Matemática	DA/DI/TEA

			Alfabetização e Letramento Arte, Educação e Terapia Neuroaprendizagem Artes Visuais Histórias				
P9	52	Pedagogia	Metodologia da Educação Infantil e das Séries Iniciais/ Neuropsicopedagogia Clínica	29	Concursada	2º ano Português e Matemática	DA/TEA
P10	39	Pedagogia	Educação Especial	6	Contratada	2º ano Português e Matemática	DI/TEA
P11	34	Pedagogia	Educação Especial	15	Contratada	2º ano Português e Matemática	DI
P12	44	Pedagogia	Metodologia das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Pré-Escola	24	Contratada	2º ano Português e Matemática	DI/TEA
P13	47	Pedagogia	Educação Especial	14	Contratada	3º ano Português e Matemática	DI/TEA
P14	43	Pedagogia	Neuropedagogia	17	Contratada	3º ano Português, Matemática e Artes	DF/DI/TEA
P15	35	Pedagogia	Reengenharia em Projetos Educacionais Psicopedagogia Clínica e Institucional	16	Concursada	3º ano Português e Matemática	DA
P16	41	Pedagogia	Educação Especial Autismo	7	Contratada	3º ano	DI/TEA

						Português e Matemática	
P17	36	História Pedagogia	Educação Especial Alfabetização e Letramento	6	Contratada	3º ano Português e Matemática	DI/TEA
P18	33	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	10	Contratada	3º ano Ciências, História e Geografia	TEA
P19	47	Pedagogia	Psicopedagogia	9	Contratada	3º ano Português, Matemática, História, Ciências e Geografia	DV/DI
P20	39	Gestão Ambiental Pedagogia Artes Visuais	Educação Especial Novas Tecnologias no Ambiente Escolar	3	Contratada	1º ao 3º Ciências	DI/TEA
P21	37	Ciências Contábeis Matemática Pedagogia Normal médio	Neuropsicopedagogia	10	Concursada	1º ao 3º História e Geografia	DF/DA/TEA

Legenda: DA: Deficiência auditiva; DF: Deficiência física; DI: Deficiência intelectual; DV: Deficiência visual; TEA: Transtorno do espectro do autismo.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a caracterização apresentada no Quadro 2, as participantes tinham, no momento da coleta de dados, idade entre 29 e 60 anos. Quanto ao tempo de atuação como docente, três participantes (P5, P9 e P12) exerciam a docência há mais de 20 anos, 11 professoras afirmaram ter entre 10 e 20 anos de experiência, e sete professoras entre três e nove anos. A maioria das professoras indicou que o regime de trabalho era por contrato, exceto seis participantes, que mencionaram ser concursadas (P1, P6, P7, P9, P15 e P21).

A formação inicial predominante foi o curso de Pedagogia. Quatro professoras (P4, P17, P20 e P21), além da Pedagogia, tinham graduação em Geografia, História, Gestão Ambiental, Artes Visuais, Ciências Contábeis e/ou Matemática. Por sua vez, duas professoras (P3 e P5) tinham formação inicial em outros cursos (Normal Superior, Ciências Sociais e/ou Magistério/Normal Superior). Entre as participantes, 12 realizaram pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial e oito fizeram mais de um curso de pós-graduação *lato sensu*.

Conforme consta no Quadro 2, as professoras atuavam em turmas nas quais estavam matriculados estudantes com diferentes especificidades: deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência visual e transtorno do espectro do autismo.

2.4 Técnica de coleta de dados e Instrumento

Foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada. De acordo com Manzini (2020), essa técnica é frequentemente utilizada nas pesquisas de Educação, Psicologia e Sociologia. As respostas espontâneas levantadas por meio da entrevista semiestruturada possibilitam informações relevantes para a pesquisa, entretanto é fundamental um roteiro com perguntas básicas que direcionem a entrevista para o objetivo do estudo.

Segundo Manzini (2020, p. 2),

A entrevista é, portanto, um processo de interação que envolve a comunicação verbal e a não verbal, de forma muito abstrata. Numa entrevista, entrevistador e entrevistado utilizam várias formas comunicativas, como gestos, expressões faciais, o entrevistador pode balançar a cabeça indicando que está entendendo a fala entrevistado, o próprio gesto de olhar para o interlocutor enquanto o diálogo transcorre é um indicativo de escuta.

A primeira versão do roteiro de entrevista semiestruturado utilizado na pesquisa foi elaborado com base na literatura da área de Educação e de Educação Especial. Esta versão foi aprimorada com as contribuições dos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), ao qual a pesquisadora está vinculada, de modo a assegurar a coerência metodológica e a pertinência dos questionamentos ao objeto de estudo. O instrumento foi composto por duas partes: a) a ficha de caracterização dos participantes; b) questões abertas sobre o uso da contação de histórias na prática pedagógica de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (primeiro ao terceiro ano).

Para Manzini (2003), o roteiro semiestruturado auxilia o pesquisador antes e durante a entrevista para alcançar o objetivo proposto, além disso as informações ficam mais claras e precisas facilitando a compreensão do participante.

Ainda segundo o autor, a entrevista semiestruturada apresenta a elaboração de um roteiro prévio a ser utilizado com um grupo pequeno e homogêneo. No entanto, não se restringe apenas às perguntas predefinidas no roteiro, quando necessário, novas perguntas podem surgir durante a entrevista, possibilitando uma maior interação entre pesquisador e participante.

Isto posto, a versão preliminar do roteiro foi submetida à apreciação de duas pareceristas, sendo uma professora doutora pesquisadora da área da Educação Especial e uma professora doutora pesquisadora da área de Alfabetização e Letramento. Após o aprimoramento do roteiro, com base nas considerações das pareceristas, uma segunda versão do instrumento foi submetida à análise semântica. Para isso, foram convidadas duas professoras que lecionavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que atuavam junto aos estudantes com deficiência, as quais relataram que as perguntas estavam claras, no entanto, a pesquisadora identificou que algumas perguntas precisavam de adequações.

Depois de realizar as adequações necessárias, a versão final do instrumento foi composta de duas partes. A primeira tinha questões de caracterização quanto aos seguintes aspectos: idade, formação inicial, formação continuada, tempo de atuação na área e junto aos estudantes com deficiência, regime de trabalho, atuação, especificação da deficiência do estudante e quantidade de estudantes com deficiência na turma. A segunda parte contava com 10 questões que versavam sobre: a) utilização da contação de histórias nas aulas; b) contação de histórias como estratégia pedagógica; c) contação de histórias na formação; d) motivação dos

estudantes; e) benefícios da contação de histórias; f) desafios da contação de histórias; g) prática da contação de histórias; h) seleção dos livros; i) objetivos pedagógicos; j) adequações para estudantes com deficiência; e k) contação de histórias e inclusão escolar.

2.5 Procedimento de coleta dos dados

Primeiramente, foi feito contato com a Secretaria de Educação do município (SEMED) no qual o estudo foi desenvolvido, com o objetivo de apresentar a proposta da pesquisa e solicitar os termos de autorização para a sua realização.

Em seguida, considerando que a pesquisa envolvia coleta de dados junto a seres humanos, procedeu-se com os procedimentos éticos necessários. Para isso, foi feita a submissão do projeto para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFGD. A pesquisa foi aprovada com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 78969224.9.0000.5160.

Após a autorização da SEMED e a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFGD (CEP/UFGD), a pesquisadora foi orientada pela coordenação do Núcleo de Educação Especial do município sobre as escolas que atendiam a uma demanda mais significativa de estudantes Público da Educação Especial, a fim de estabelecer contato e iniciar a coleta de dados. No total, o município contava com 11 escolas que ofereciam o Ensino Fundamental I, abrangendo um corpo docente de 193 professores.

Com base nas orientações recebidas, foram selecionadas e contatadas cinco dessas escolas. O estudo foi apresentado aos diretores e coordenadores pedagógicos das unidades escolares, que, após a exposição dos objetivos e procedimentos da pesquisa, se responsabilizaram por selecionar e convidar os professores que atuavam em turmas com estudantes com deficiência matriculados, para participarem voluntariamente do estudo.

No total, 21 professoras aceitaram participar da pesquisa. Por questões éticas, as escolas foram identificadas pelas letras A, B, C, D e E, e as professoras receberam um código composto pela letra "P", seguida por um número sequencial de 1 a 21.

Mediante o aceite da gestão escolar e das participantes, a coleta de dados foi iniciada conforme a disponibilidade de cada professora. O Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue, lido pela pesquisadora e devidamente assinado por todas as participantes antes do início das entrevistas. Com exceção de uma professora (P19), que residia na área rural, todas as entrevistas foram realizadas nas dependências das respectivas escolas, em locais indicados pela gestão. A entrevista com a P19 foi realizada na casa de um familiar, considerando a distância entre sua residência e o município onde o estudo foi conduzido.

Cabe destacar que, em uma das escolas não havia uma sala disponível com cadeiras confortáveis para a pesquisadora e as participantes ficarem a sós, o que causou um pequeno desconforto no início das entrevistas. No entanto, com o decorrer do tempo, foi possível perceber, em cada entrevista, um maior envolvimento das professoras com a pesquisadora, possibilitando que o objetivo da pesquisa fosse alcançado. Sobre isso, Manzini (2020, p. 24) discorre que “[...] a postura e forma de sentar também são comportamentos não verbais que podem indicar relaxamento, apreensão, atenção concentrada e focada no diálogo”.

O tempo médio de duração das entrevistas foi de aproximadamente 19 minutos. As entrevistas foram gravadas utilizando um gravador de voz de um aparelho celular, após a pesquisadora solicitar e obter a autorização prévia para a gravação. Posteriormente, foi realizada a transcrição e textualização das entrevistas para eliminar os vícios da linguagem oral, conforme orientado por Manzini (2020).

2.6 Procedimento de análise dos dados

Os dados levantados nas entrevistas foram avaliados por meio da análise temática. Com base em Souza (2019, p. 53), “a análise temática contribui pela sua praticidade e ampla aplicabilidade, pois pode ser utilizada em quase qualquer tipo de análise qualitativa. Mais que isso, tanto o pesquisador novato em análise de dados qualitativos, como o mais experiente, pode se beneficiar da AT”.

Para Dias e Mishima (2023), a análise temática visa compreender fenômenos não quantificáveis. A análise se concretiza a partir da organização dos dados em um instrumento de análise, registrando as interpretações. Ainda segundo os autores, identifica-se a unidade de contexto, com uma descrição interpretativa do pesquisador para determinado trecho. O núcleo de sentido busca identificar a mensagem

transmitida, enquanto o tema abrange os componentes diante de uma palavra ou frase sobre o assunto estudado.

Após a coleta de dados, a transcrição das entrevistas, a leitura e releitura dos dados, foram selecionados os tópicos correspondentes a cada eixo temático, definidos com base nos roteiros semiestruturados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No presente capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa, descritos em seis eixos que reúnem as perspectivas das professoras participantes. Para tanto, os eixos foram organizados da seguinte maneira:

1. A contação de histórias na formação de professores;
2. Utilização da contação de histórias nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
3. Contação de histórias como estratégia pedagógica;
4. Benefícios da contação de histórias como estratégia pedagógica;
5. Desafios da contação de histórias como estratégia pedagógica;
6. Contação de histórias e os estudantes com deficiência.

3.1 A contação de histórias na formação de professores

O eixo 3.1 agrupa os relatos das participantes sobre o contato com a prática de contação de histórias na formação inicial e continuada. A maioria das professoras relatou ter tido esse contato durante a formação inicial e destacou a importância da estratégia como parte integrante da formação docente.

Na faculdade? Sim, tivemos sim. Tivemos até que fazer um trabalho que valia nota. Lá nós aprendemos a contar histórias, o inicial foi lá (P2).

Sim. Com toda certeza, contribuiu muito com a minha formação (P3).

Sim. Contribuiu bastante para a minha formação (P11).

Cinco professoras (P3, P5, P8, P9 e P11) destacaram que o contato com a prática de contação de histórias durante a formação contribuiu significativamente para o desenvolvimento da habilidade de narrar histórias em sua prática docente. Além disso, esse contato incentivou a confecção e utilização de recursos lúdicos que tornam a narrativa mais atrativa e envolvente para os estudantes.

Ah, foi ótima! Aprendemos bastante. Antes de ser professor, somos um pouco tímidos em lidar com o público, mas lá conseguimos nos

soltar. Fizemos aulas práticas, com a participação de professores que também são atores (P8).

Ah, foi muito bom! Na verdade, foi nessa época, da formação inicial, que aprendemos a confeccionar aventais e materiais para contação de histórias (P11).

A prática da contação de histórias durante a formação foi mencionada no curso de Magistério⁵ pelas professoras P3 e P5, enquanto o curso Normal Médio⁶ foi destacado por P1 e P21. Além desses cursos, as participantes também se formaram em Pedagogia. No entanto, observaram que, durante o Magistério e o Normal Médio, houve maior ênfase na contação de histórias como ferramenta para o desenvolvimento de metodologias efetivas na docência, bem como no uso de recursos lúdicos.

No Normal Médio, tivemos uma disciplina de contação de histórias, onde nós, alunos, confeccionávamos os recursos. Lembro que teve uma oficina, e esses recursos acabaram ficando com a gente. Na faculdade não tive essa experiência, mas no Normal médio, sim (P1).

Ah, foi excelente! Eu falo que é uma das atividades que abre portas para a alfabetização, principalmente, quando cursei o magistério, naquela época de quatro anos. Trabalhamos muito sobre isso, e, sem dúvida, contribuiu muito com a minha formação (P3).

Foi muito bom, porque lá aprendíamos a fazer fantoches e flanelógrafos para as contações, algo que era muito comum antigamente. Aprendi muitas coisas, e a minha base foi lá (P5).

As professoras P9, P10 e P14 consideraram inspiradora a forma como uma docente da graduação apresentou a contação de histórias como uma das estratégias voltadas à alfabetização. Segundo as participantes, mesmo sem utilizar recursos, a docente cativava e atraía a atenção dos estudantes pela maneira envolvente como

⁵ Magistério: trata-se de um curso de nível médio que habilita o professor para lecionar na Educação Infantil (Brasil, 1996). No entanto, o curso de Magistério deixou de ser aceito como qualificação nos concursos públicos que destinam vagas a professores. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece como meta que todos os docentes da educação básica possuam formação em nível superior até 2024.

⁶ Normal Médio: O Curso Normal Médio – Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é oferecido pelas Unidades Escolares/Ceep da REE (Rede Estadual de Ensino), objetivando a formação mínima para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de nível médio, na modalidade Normal. O estudante deve ter concluído o Ensino Médio para ingressar no curso. O Curso tem duração aproximada de 1 ano e quatro meses, com 1.300h de formação teórico-prática específica para docência, incluindo 200h para certificação como Auxiliar de Práticas Educativas em Educação Especial e 300 (trezentas) horas de Estágio Supervisionado Obrigatório (SED, 2024).

conduzia as narrativas. Esse aspecto reforça o valor da contação de histórias como prática significativa em todos os níveis de ensino, inclusive na Educação Superior.

Sim, tive uma professora que me inspirou bastante. Foi uma experiência maravilhosa, e hoje eu vejo que isso acrescentou muito à minha bagagem (P10).

Foi muito bom! Na graduação, tive uma professora maravilhosa que despertou em mim o interesse pela contação de histórias, mesmo na simplicidade e sem usar muitos recursos. O que marcou para sempre foi o jeito dela contar, com entonação, aquela que dá vida para a história. Isso foi fantástico (P14).

Em contraposição, duas professoras (P12 e P15) relataram que, durante a graduação, não se sentiam confortáveis com os exercícios práticos propostos envolvendo a prática da contação de histórias. Em vista disso, as duas participantes avaliaram que a experiência, na formação inicial, não foi agradável.

Para mim, foi muito difícil, porque não sou muito boa em dramatização (risos). Contar histórias sempre foi complicado, principalmente falar na frente das pessoas (P12).

Não sou muito habilidosa nessa área. Então não foi, assim, aquela coisa. Como disse, não tenho muito jeito para isso (P15).

Quatro professoras (P1, P4, P7 e P20) relataram não ter tido contato com a prática durante a formação inicial. P1 e P20 atribuíram essa ausência ao fato de terem realizado a graduação no formato de Educação a Distância (EaD).

Não tive essa experiência durante a formação inicial, pois fiz a faculdade online, sem contato com a prática. Só na formação continuada tive esse contato. Aprendi já lecionando mesmo (P1).

Não, na faculdade não. Agora que a gente tem essas oportunidades que a SEMED oferece nas capacitações (P7).

Por sua vez, P4 destacou que, apesar de sua formação ter sido presencial, os professores exigiam que os estudantes confeccionassem os recursos necessários para a contação de histórias. Porém, não houve o desenvolvimento prático dessa habilidade durante a formação inicial.

Na formação inicial, não. Me lembro que elaborávamos aquelas caixas de conto como material de apoio, mas não utilizamos na

faculdade, eles ensinavam a confeccionar e que era importante ter aquele material, mas não usávamos na faculdade (P4).

Sobre o contato com a prática de contação de histórias na pós-graduação, P9 destacou que uma professora ressaltou a importância das narrativas aliada às músicas infantis no ciclo da alfabetização. Segundo ela, trata-se de uma estratégia prazerosa e facilitadora no processo de aprendizagem.

Na pós-graduação, tivemos uma professora excelente. Ela nos ensinou muito a utilizar a contação de histórias na parte da alfabetização. Ela trabalhava muito a contação de histórias, músicas e estratégias para desenvolver. Isso foi bem interessante, com certeza, foi muito enriquecedor (P9).

Quanto ao contato com a contação de histórias durante a formação continuada, cinco professoras (P4, P7, P16, P19 e P21) mencionaram os cursos realizados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). As participantes avaliaram os cursos como uma oportunidade que aprimorou suas práticas com atividades lúdicas e atrativas, além de perceberem resultados positivos no desenvolvimento dos estudantes ao utilizar a contação de histórias como estratégia pedagógica.

Aqui no município, na SEMED, tivemos uma oficina de contação da história (P4).

Ah, muito aprendizado. Aprendemos formas diferentes e mais atrativas para trabalhar com os alunos. E foi através das capacitações e formações continuadas que começamos a aprender, e não faz muito tempo que estamos trabalhando com essa estratégia [...]. Tem dado bons resultados, dá sequência no conteúdo, é um suporte que contribuiu bastante para o nosso trabalho (P7).

Foi o máximo! Tivemos um curso de contação de história na SEMED (P16).

Do mesmo modo, as professoras P19 e P21 ressaltaram a importância do ALFALETRANDO, uma formação oferecida aos professores alfabetizadores por meio do núcleo da SEMED.

No ALFALETRANDO, a formadora sempre incentivava apresentações. Lembro de uma professora que se vestiu de Chapeuzinho Vermelho. Toda essa bagagem da contação de história é vivenciada no dia a dia (P19).

Achei interessante e aprendi bastante em um curso oferecido na SEMED, no ALFALETRANDO (P21).

Observou-se que, apesar da maioria das participantes indicar ter cursado especialização na área da Educação Especial, apenas uma professora relatou que a prática da contação de histórias foi abordada durante a formação continuada. O objetivo dessa abordagem era aprimorar sua atuação junto aos estudantes com deficiência.

Na pós-graduação, a interação com alunos com deficiência durante a contação de histórias foi abordada (P11).

3.1.2 Discussão do eixo

De maneira geral, com exceção de duas participantes, todas as professoras relataram ter tido contato com a prática de contação de histórias durante a formação. As docentes avaliaram a estratégia como uma ferramenta significativa para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, ressaltando a importância do contato com essa prática tanto na formação inicial quanto na continuada.

A experiência com narrativas, desenvolvida desde a graduação em colaboração com professores mais experientes, contribuiu para o aprimoramento de habilidades pedagógicas e para a superação da timidez inicial, permitindo maior confiança ao se apresentar oralmente diante de um público.

A fala da P14 revelou a força inspiradora que a prática da contação de histórias pode exercer no contexto formativo. O destaque dado à simplicidade, aliada ao uso da entonação, evidenciou que a eficácia dessa técnica não está necessariamente relacionada ao uso de recursos, mas sim à habilidade do contador em dar vida à narrativa. Essa habilidade reforça o poder de conectar os estudantes por meio de uma contação envolvente, que desperta o interesse e a imaginação dos ouvintes.

Além disso, o relato das participantes apontou para a importância do papel do professor na formação dos futuros docentes. Essa inspiração pode ser compreendida como um despertar na formação, pois estimula o protagonismo do educador na criação de experiências significativas que deixam marcas em seus alunos.

Essa experiência dialoga com o estudo desenvolvido por Pacheco (2009), que teve como objetivo analisar as contribuições de uma disciplina do curso de licenciatura em Língua Portuguesa. A disciplina foi oferecida em uma instituição de

Ensino Superior e incluiu o desenvolvimento de uma oficina dedicada à arte de contar histórias.

A pesquisa evidenciou transformações significativas nas concepções iniciais dos graduandos, que, em sua maioria, não possuíam conhecimento técnico sobre a prática narrativa. Inicialmente, esses estudantes não reconheciam a relevância da contação de histórias como ferramenta pedagógica. Contudo, a oficina proporcionou um espaço de aprendizagem que destacou o potencial da prática como elemento integrador entre teoria e prática, contribuindo para enriquecer a práxis pedagógica e fortalecer o papel do contador de histórias no processo educacional.

As formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação do município em que o estudo foi desenvolvido e o programa ALFALETRANDO foram mencionados pelas professoras P4, P7, P16, P19 e P21. As falas evidenciaram que essas iniciativas contribuíram para o aprimoramento das práticas pedagógicas, incentivando atividades lúdicas e atrativas. O exemplo da professora que se vestiu de Chapeuzinho Vermelho durante uma atividade demonstrou como o uso de personagens e dramatizações pode criar experiências significativas para os estudantes.

A pesquisa de Pacheco (2009) reforçou que tais oficinas são espaços que ampliam a flexibilidade pedagógica, destacando a aplicabilidade prática da contação de histórias. Sisto (2015) também enfatiza que o domínio de técnicas narrativas, como entonação, ritmo e expressão corporal, é essencial para criar uma conexão profunda com o público, enriquecendo a narrativa e ampliando seu impacto.

A fala das professoras P1 e P7 destacou uma lacuna significativa na formação inicial de professores no que diz respeito à prática da contação de histórias no formato de Educação a Distância (EaD). Os relatos evidenciaram que a ausência de práticas presenciais limitou o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a docência, como a contação de histórias, o que só foi compensado posteriormente, durante a formação continuada ou a prática em sala de aula.

Esse cenário levanta questões importantes sobre a estrutura e os objetivos dos cursos de licenciatura oferecidos no formato EaD. Embora o ensino a distância tenha o potencial de ampliar o acesso à Educação Superior, é fundamental que contemple atividades práticas e interativas, de modo a enriquecer a formação dos futuros professores.

Por outro lado, a experiência relatada pelas professoras também reforçou a importância das formações continuadas para suprir lacunas deixadas pela formação inicial. Esses momentos de capacitação oferecem aos educadores a oportunidade de adquirir conhecimentos práticos e aprimorar suas metodologias de ensino, como observado no caso da contação de histórias.

Outra lacuna significativa identificada na formação continuada refere-se à prática da contação de histórias voltada para estudantes com deficiência. Embora a maioria das participantes tenha relatado estar cursando especialização na área, apenas uma professora (P11) mencionou que esse tema foi abordado em sua formação. Essa constatação revelou uma distância entre as demandas da sala de aula inclusiva e os conteúdos oferecidos nos cursos de especialização e formação continuada. Além disso, apesar de doze participantes terem cursado especialização em Educação Especial, nenhuma delas mencionou que, ao longo da formação, a prática da contação de histórias foi abordada como uma estratégia potencialmente favorecedora do processo de inclusão escolar.

Durante a formação docente, é necessário explorar diferentes caminhos para contemplar as especificidades dos estudantes público da Educação Especial por meio da contação de histórias, principalmente nas disciplinas de estágio. Os relatos evidenciaram que a contação de histórias desempenha um papel fundamental na formação dos professores. No entanto, é essencial que os docentes sejam devidamente preparados para integrar essa prática ao processo de ensino e aprendizagem, garantindo sua efetividade para todos os estudantes.

3.2 Utilização da contação de histórias nos anos iniciais do Ensino Fundamental

No eixo 3.2, foram agrupados os relatos das participantes sobre os recursos e materiais utilizados durante a contação de histórias em salas de aula, os critérios de seleção das histórias e os objetivos pedagógicos da atividade. Esse eixo foi subdividido em três itens: materiais e recursos utilizados na contação de histórias; critérios para seleção dos livros; e objetivos a serem alcançados com a contação de histórias.

3.2.1 Materiais e recursos utilizados na contação de histórias

A maioria das professoras relatou perceber maior engajamento dos estudantes quando são utilizados recursos visuais durante a contação de histórias, pois tais elementos despertam a atenção e o interesse dos estudantes. Os recursos citados pelas participantes, em ordem decrescente de frequência, foram: livros (oito), imagens (cinco), caixa surpresa de contação de histórias (cinco), fantoches (quatro), avental (quatro), personagens na vareta (três), fantasias, máscaras e adereços (três), televisão (três), lata de contação de histórias (três), dedoches (duas), janelinha de contação de histórias (duas), dicionário (uma), luva de contação de histórias (uma), celular (uma), aparelho de som (uma) e datashow (uma). Cabe destacar que as participantes mencionaram que alguns dos recursos utilizados são fornecidos pela própria escola.

Eu uso livros, dedoches, caixa surpresa, latas de contação, lata de interpretação, fantoches, enfim, tem vezes que até as coisas de casa viram recursos para contar uma história (risos) (P1).

Hoje é mais fácil e acessível, a escola fornece fantoches, dedoches. Com recursos lúdicos prende mais atenção. Atualmente, tem muitos recursos disponíveis na escola e na internet (P8).

Na escola, temos livros, fantoche, latas de contação de história, com personagens legais. Tudo isso tem confeccionado aqui na escola, tem na coordenação pedagógica, e esses recursos ficam disponíveis para nós utilizarmos (P10).

As professoras P4, P5 e P8 destacaram a sala de leitura e o cantinho da leitura como espaços fundamentais para a contação de histórias. Relataram que, na sala de aula, apenas o livro é utilizado diariamente, devido ao tempo limitado para organizar uma contação de histórias com recursos. Por outro lado, os espaços mencionados são planejados e organizados para a realização de momentos de leitura e contação de histórias, facilitando o uso de diferentes materiais.

Na sala de leitura, uso fantoche, varetas e livros 3D, que os alunos adoram quando se transformam, são uns livros bem diferenciados. Mas, na sala de aula, geralmente, usamos os livrinhos de histórias trazidos pelos pais. Na sala de leitura eu preparo o cenário, já na sala de aula não tem como. Na sala de leitura usamos a janelinha, um tapete, tiramos os calçados, nos sentamos no chão. A interação é mais rica porque é um ambiente preparado para isso (P4).

Temos avental, latas de história, fantoches e vareta, mas só utilizamos na sala de leitura. Na sala de aula utilizamos apenas o livro para fazer a leitura (P5).

O uso das mídias, como televisão, projetor, caixa de som e celular, foi mencionado por cinco professoras (P7, P8, P9, P13 e P21). As professoras P8, P9 e P21 relataram que os estudantes demonstram interesse pelas histórias transmitidas por meio desses recursos. Além disso, a professora P21 destacou que os estudantes ficam mais calmos e atentos com a utilização das mídias. Em contraposição, a professora P13 observou que, embora utilize a televisão, percebe maior engajamento e compreensão quando ela mesma narra a história.

Hoje utilizei o celular para contar uma história, coloquei o áudio na caixa de som e a imagem para eles visualizarem. Há diversas formas e recursos disponíveis (P7).

Mesmo mostrando a história na televisão, percebi que precisei recontar a história, pois eles não prestaram muita atenção no filme (P13).

A dramatização foi enfatizada por três participantes (P6, P16 e P19). Essas professoras relataram que representar os personagens da história, utilizando caracterizações e trazendo dinamismo para a atividade, estimula a fantasia e a imaginação dos estudantes, além de ser uma estratégia eficiente para envolvê-los durante a prática da contação de histórias em sala de aula.

Às vezes, uso fantasias e adereços que remetem à história. Por exemplo, no ano passado, ao contar a história da Branca de Neve, levei maçãs para os alunos, explicando que não eram envenenadas como na história. Eles participaram, comeram as maçãs, e foi muito divertido (P6).

Se tenho a roupa, gosto de me vestir como o personagem. Caso contrário, uso um fantoche. Como a escola é nova, estamos ainda confeccionando o material. Ontem mesmo terminei de montar o meu cantinho da leitura. Adapto conforme a história e, mesmo que não me vista, faço gestos, canto e dou vida ao personagem (P19).

O uso do dicionário foi citado por uma professora (P14), que destacou a importância desse recurso durante a contação de histórias para estimular os estudantes a pesquisarem o significado de novas palavras. Essa estratégia contribui para a ampliação do vocabulário e incentiva a busca por respostas diante das dúvidas.

E uma coisa assim também que eu estou usando bastante este ano, que eu achei bem interessante, é usar um dicionário [...] agora eu trabalhei cordel, eu contei a história, e muitas palavras eles não sabem, e aí nós pegamos os dicionários e foi uma aula fantástica, porque o que eles viam ali no texto, olhavam e achavam o significado das palavras (P14).

Por fim, quanto ao uso de diferentes recursos e materiais na contação de histórias, duas professoras (P2 e P15) relataram não perceber diferença no interesse dos estudantes ao utilizarem recursos além do livro. A professora P2 ressaltou que a forma de contar a história – com a entonação da voz, músicas e a construção do enredo – é mais relevante para o engajamento dos estudantes do que os materiais utilizados.

Não é tanto o recurso, mas sim o enredo da história e a forma como você muda a voz ao contar. Por exemplo, ao narrar a história do Chapeuzinho Vermelho, você dá vida aos personagens, fazendo a voz do lobo e da Chapeuzinho. As crianças acham isso muito interessante! Uso com frequência as fábulas e os contos, além de parlendas e músicas, como “a canoa virou”. O mais importante é a forma de contar, mais do que os recursos utilizados (P2).

3.2.1.2 Discussão do eixo

Com exceção de duas participantes, a maioria das professoras relatou utilizar recursos visuais na contação de histórias, principalmente como estratégia para atrair a atenção dos estudantes. Isso se deve à potencialidade desses recursos de promover conexões visuais enquanto a professora narra a história.

Esse dado está alinhado às diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem, que enfatizam a importância de diversificar as formas de apresentação do conteúdo e oferecer múltiplas possibilidades de envolvimento. Atividades lúdicas proporcionam uma sensação de alegria e aumenta o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem (CAST, 2024).

O livro foi o recurso mais citado pelas participantes, seguido pelas imagens, demonstrando que as professoras percebem maior engajamento dos estudantes ao utilizarem um recurso com imagens para complementar o que está sendo narrado.

De acordo com Coelho (1986, p. 32), "[...] há textos que requerem, indispensavelmente, a presença do livro, pois a ilustração os complementa".

Essa perspectiva dialoga com as pesquisas de Lopes (2016) e Sena (2019), que realizaram intervenções pedagógicas envolvendo contação de histórias com livros de literatura infantil voltados a crianças com dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização. As autoras concluíram que, quando os recursos são planejados intencionalmente como parte da prática pedagógica, deixam de ser apenas entretenimento e passam a potencializar o processo de ensino-aprendizagem, despertando maior interesse pela leitura por meio de atividades lúdicas.

Lopes (2016) destaca que os livros de literatura infantil, aliados à contação de histórias, estimulam a criatividade, a imaginação, o senso crítico, a introdução de conceitos e valores e, principalmente, o prazer pela leitura. Além do livro, a caixa surpresa foi mencionada como um recurso significativo, destacando-se pelo uso de personagens, gravuras e imagens que surgem ao longo do enredo. Esses elementos enriquecem a interação, mantendo os estudantes engajados pela curiosidade sobre quais objetos aparecerão. Coelho (1998, p. 39) complementa que as gravuras favorecem a compreensão da história, permitindo-lhes observar detalhes e organizar o pensamento, o que facilita, posteriormente, a identificação de ideias centrais, fatos principais e secundários. Segundo a autora, "[...] sem o saberem, estão se familiarizando com noções de introdução, enredo, clímax e desfecho".

Entretanto, Coelho (1998) também alerta que, em algumas narrativas, o uso excessivo de recursos visuais pode prejudicar a criação de expectativas e limitar a imaginação dos ouvintes. Para ela, a voz e a expressão corporal do narrador são os elementos mais importantes para transmitir emoção e permitir que a imaginação dos estudantes se encarregue de criar as imagens mentais.

No entanto, os fantoches, o avental de contação de histórias, os personagens de vareta, as fantasias, as latas de contação de histórias e os dedoches são recursos que demonstram como as professoras buscam elementos para alcançar a diversidade de interesses no contexto da sala de aula e dar vida às histórias de forma concreta. Sobretudo, esses materiais, adequados à faixa etária dos estudantes, tornam a narrativa mais dinâmica e acessível, tendo em vista que tal diversificação amplia as chances de participação de todos, incluindo aqueles com deficiência.

A pesquisa de Ciniciato (2021) dialoga com essas práticas ao investigar como as crianças compreendem e participam de uma atividade de contação de histórias, bem como o que os professores devem considerar ao planejar e desenvolver essas atividades. O estudo evidenciou que os recursos visuais e interativos são fundamentais para estimular tanto a compreensão quanto o engajamento. Quando planejados de forma intencional, esses recursos criam um ambiente mais envolvente tornando a narrativa mais acessível. Nesse sentido, Coelho (1998) ressalta o uso do flanelógrafo, em que cada personagem é colocado individualmente, dando a ideia de movimento. Isso reforça como os recursos visuais podem dinamizar e complementar a experiência narrativa.

A fala da professora P1, ao afirmar que "as coisas de casa viram recursos", reflete o caráter acessível da contação de histórias. Essa abordagem sugere que não é necessário dispor de materiais sofisticados, pois a criatividade do professor é o recurso mais valioso. Conforme Busatto (2008), objetos simples podem ser transformados em poderosas imagens visuais ao serem reinterpretados pela imaginação dos estudantes. A autora exemplifica com o uso de um lenço, objeto simples e versátil, capaz de enriquecer as narrativas e estimular a imaginação dos ouvintes, especialmente quando há necessidade de incorporar recursos adicionais à história.

Além disso, práticas como o uso do dicionário, mencionadas por P14, destacam como as atividades podem ser relacionadas ao uso das narrativas. Essa estratégia amplia o vocabulário, incentiva a pesquisa e promove o protagonismo dos estudantes no processo de construção do conhecimento. A professora relatou que essa atividade foi "uma aula fantástica", evidenciando que práticas interativas e investigativas tornam a sala de aula mais envolvente e prazerosa. Associar a contação de histórias ao uso do dicionário ensina não apenas o significado das palavras, mas também desenvolve habilidades essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.

A fala das professoras sobre o uso da sala de leitura evidenciou a diferença na forma como os recursos são utilizados em um ambiente planejado para a interação com a narrativa, em contraste com a sala de aula. Na sala de leitura, o espaço promove conforto e relaxamento, permitindo práticas como retirar os calçados, sentar-se em tapetes e apoiar-se em almofadas, criando um ambiente mais acolhedor para a contação de histórias.

Destaca-se que tanto a P4 quanto a P5 lecionavam na escola B, que dispõe de uma ampla sala de leitura equipada com recursos visuais e lúdicos diversificados, o que favorece e enriquece a prática da contação de histórias. As professoras mencionaram que os recursos mais dinâmicos estão geralmente associados a espaços específicos, como a sala de leitura.

Na fala de P4, a preparação do cenário nesse ambiente é destacada como um diferencial para intensificar a interação com os estudantes. Elementos como a "janelinha", o tapete e o uso de livros diferenciados foram mencionados como fatores que contribuem para a criação de um ambiente lúdico e acolhedor, potencializando o engajamento dos estudantes com a narrativa.

Além disso, o fato de a escola contar com um espaço estruturado para práticas mais relaxantes e interativas pode incentivar o uso da contação de histórias pelas docentes e enriquecer a experiência pedagógica. No entanto, é importante considerar que, em escolas onde não há essa organização dos recursos, a atividade pode demandar mais tempo dos professores, o que pode levar a uma utilização menos frequente das narrativas e limitar as possibilidades de encantamento e imersão que essa prática pode oferecer. Sobretudo, esse cuidado com o cenário contribui para transformar o momento da leitura em uma experiência sensorial e emocional – algo que pode ser adaptado para a sala de aula em menor escala, investindo na criação de "cantos de leitura", mesmo que simples, para incorporar elementos lúdicos ao cotidiano escolar.

Cosenza e Guerra (2011) reforçam a importância de criar ambientes estimulantes e agradáveis para manter os estudantes atentos e engajados. Além disso, destacam a necessidade de minimizar os elementos que possam causar distrações, bem como a flexibilidade no uso de recursos pedagógicos. Para maximizar a experiência, o professor deve ajustar sua voz e postura, utilizar elementos que estimulem o humor e adotar estratégias diferenciadas que direcionem o foco para os aspectos mais relevantes do conteúdo abordado. Assim, a prática relatada pelas professoras evidenciou como o planejamento do ambiente e o uso de estratégias adequadas podem transformar a experiência de aprendizagem, promovendo maior concentração e uma relação mais significativa e prazerosa com os conteúdos apresentados.

O uso de mídias como recurso pedagógico foi mencionado por cinco professoras, com destaque para a fala da professora P21, que relatou utilizar a

transmissão de histórias por meio da televisão para acalmar os estudantes. Por outro lado, a professora P13 destacou que, ao transmitir histórias pela televisão, precisou recontá-las, o que evidencia uma limitação das mídias no contexto da contação de histórias.

Busatto (2020) analisou a apresentação de contos em suporte digital, como o CD-ROM, e constatou que as crianças demonstravam maior interesse pelas histórias narradas do que pelas ilustradas. Esse dado reforça a importância da figura do contador de histórias como elo essencial entre o ouvinte e a narrativa.

Embora Busatto (2020) reconheça o potencial do mundo digital, ela destacou que a narração oral é uma experiência estética única e insubstituível. No entanto, é inegável que as crianças, independentemente de seu contexto social, estão imersas na tecnologia. Por isso, é fundamental refletir cuidadosamente sobre o uso desses instrumentos no contexto educacional, considerando, sobretudo, a já extensa exposição dos estudantes às telas no ambiente familiar. A integração das mídias à prática pedagógica deve ser feita de forma intencional e criteriosa, atuando como complemento – e não como substituto – das interações humanas e da presença ativa do educador. Essa cautela se justifica, sobretudo, diante dos impactos do uso excessivo de telas no desenvolvimento infantil.

Estudos têm demonstrado que a exposição prolongada a dispositivos eletrônicos pode acarretar prejuízos cognitivos, emocionais e físicos, como dificuldades na regulação emocional, enfraquecimento dos vínculos afetivos, atraso na fala, limitações na motricidade fina, redução da atividade física e comprometimento da percepção espacial. Em adolescentes, os efeitos incluem distúrbios do sono, sedentarismo, problemas posturais, obesidade, queda no rendimento escolar, dificuldades de socialização e aumento de quadros de ansiedade e depressão (Brito; Alencar; Leite, 2025).

Nesse contexto, destaca-se a relevância da contação de histórias como uma prática pedagógica interativa, dotada de intencionalidade, significado e performance. Diferente do consumo passivo de conteúdos digitais, a narrativa oral aguça a imaginação, estimula o pensamento crítico e promove a escuta atenta – aspectos fundamentais no processo de aprendizagem. Em uma era marcada pelo excesso de informações prontas e visuais instantâneos, a contação de histórias se apresenta como um contraponto sensível e humanizador, que valoriza a experiência compartilhada e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Tais dados evidenciaram a urgência de se formar professores capazes de utilizar as mídias de maneira criativa e planejada. O objetivo é transformá-las em ferramentas que potencializem o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e da aprendizagem, sem comprometer a dimensão relacional e afetiva que promove o processo educativo.

Por sua vez, a experiência compartilhada por P7, que utilizou o celular e a caixa de som para enriquecer a contação de histórias, ilustra a versatilidade das mídias. Essa prática dialoga com os resultados de Alves (2020), que apontou que o uso da transmídia *storytelling*⁷ proporcionou aos estudantes uma sensação de imersão narrativa, reforçando o potencial das mídias em criar experiências envolventes e interativas.

Por outro lado, as professoras P2 e P15 enfatizaram que elementos como a entonação da voz, as músicas e o enredo da história são mais relevantes para cativar os estudantes do que o uso dos recursos e materiais citados pelas demais participantes. Segundo Coelho (1986), a voz do narrador é o principal instrumento para transmitir as emoções. Para tanto, ela precisa ser modulada a fim de expressar o enredo da história.

Nessa perspectiva a essência da contação de histórias está na maneira como ela é conduzida. A expressividade, o ritmo, a clareza, os conhecimentos e a intensidade do narrador são componentes fundamentais no desenvolvimento da prática. Assim, quando o contador de histórias assume o papel de personagem principal, como agente de encantamento e aprendizagem, o impacto narrativo está mais ligado à conexão humana do que aos materiais utilizados (Coelho, 1986).

No entanto, tendo em vista a heterogeneidade do contexto escolar, os dados indicaram que a utilização de materiais e recursos lúdicos na contação de histórias amplia o engajamento dos estudantes e diversifica a apresentação do conteúdo. Além disso, um ambiente estruturado e adequado, como a sala de leitura, facilita o desenvolvimento da prática, enquanto a ausência desse espaço exige um esforço adicional do professor, demandando mais tempo para organização da atividade.

⁷ “[...] consiste na arte de contar histórias com uso de várias mídias, em que cada uma contribua para o sentido do todo” (Alves, 2020, p. 8).

3.2.2 Critérios para seleção dos livros

Essa subcategoria reuniu dados quantitativos sobre os critérios adotados pelas professoras na seleção dos livros a serem utilizados na contação de histórias, conforme apresentado no Quadro 3. Destaca-se que as participantes puderam selecionar mais de uma resposta e indicar outros critérios não contemplados pelo instrumento.

Quadro 3 – Critérios utilizados para selecionar os livros

CRITÉRIO UTILIZADO	FREQUÊNCIA DE RESPOSTA
Estrutura do texto	17
Assunto	17
Ilustração	12
Livros com letras em caixa alta	4
Tamanho da história	1
Mídia	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser observado no Quadro 3, os critérios indicados com maior frequência pelas participantes foram: estrutura do texto que favorece o trabalho com a língua (17), o assunto central da obra (17) e as ilustrações presentes na obra (12). Com menor frequência, foram indicados como critérios o fato das letras estarem formatadas em caixa alta (quatro), o tamanho da história (um) e a história estar disponível em mídia digital (um).

3.2.3 Discussão do eixo

Os resultados evidenciaram que os critérios mais indicados pelas professoras – estrutura do texto, assunto e ilustração – se complementam para alcançar os objetivos propostos com o uso da contação de histórias. A estrutura do texto contribui para a exploração de aspectos gramaticais e de vocabulário, o assunto central conecta os conteúdos curriculares ao universo dos estudantes, enquanto as

ilustrações ressaltam a importância do visual, especialmente relevante na fase de alfabetização, para estimular a compreensão e o interesse pela leitura.

A estrutura do texto foi um dos critérios mais mencionados pelas professoras, evidenciando uma tendência de priorizar o ensino formal da língua na prática de contação de histórias. No entanto, o estudo de Pereira (2018) chamou atenção para o uso descontextualizado da literatura infantil nas escolas, problematizando sua aplicação de forma instrumentalizada, que muitas vezes desconsidera seu potencial criativo e reflexivo.

Essa constatação dialoga com as reflexões de Abramovich (1989), que critica a forma como as obras literárias são utilizadas no ambiente escolar. A autora argumenta que, ao restringir a literatura ao ensino de gramática ou à mera tarefa de preencher fichas de leitura, ignora-se sua essência fundamental, que reside em proporcionar prazer, estimular o pensamento crítico e fomentar a imaginação e a sensibilidade dos estudantes.

O assunto central da obra foi mencionado com a mesma frequência que a estrutura do texto, evidenciando a importância de selecionar histórias pela mensagem que elas transmitem. Essa escolha reflete a busca por conteúdos que estejam alinhados aos objetivos pedagógicos.

As ilustrações presentes na obra foram mencionadas por 12 participantes, evidenciando a importância do aspecto visual para estudantes em fase de alfabetização e letramento. As imagens ajudam a contextualizar as informações apresentadas e a estimular o interesse pela leitura.

Os critérios menos mencionados foram o uso de letras em caixa alta, o tamanho da história e a disponibilidade da obra em mídia digital. A seleção de livros com letras em caixa alta indica uma atenção à acessibilidade da leitura, fator essencial para estudantes que estão no processo de alfabetização.

Apenas uma participante destacou o tamanho da história como um critério relevante na escolha dos livros, justificando que textos muito longos podem provocar a perda de interesse dos estudantes. Essa observação aponta para a necessidade de que as histórias sejam adequadas à capacidade de atenção dos ouvintes, garantido que a narrativa seja apropriada ao estágio de desenvolvimento de toda a turma.

Da mesma forma, apenas uma participante mencionou a disponibilidade da história em mídia digital como critério, sugerindo que as professoras priorizam a

narração presencial feita por elas mesmas. Essa escolha pode evidenciar uma valorização do vínculo entre professoras e estudantes durante a contação de histórias, em contraste com o uso de recursos tecnológicos, que, embora promissores, ainda parecem secundários para as educadoras.

3.2.3 Objetivos a serem alcançados com a contação de histórias

Essa subcategoria reuniu dados quantitativos sobre os objetivos que as professoras buscam alcançar com a prática de contação de histórias, como foi evidenciado no Quadro 4. Destaca-se que as participantes puderam selecionar mais de uma resposta e indicar outros critérios não contemplados pelo instrumento.

Quadro 4 – Objetivos a serem alcançados com a contação de histórias

OBJETIVOS	FREQUÊNCIA DE RESPOSTA
Deleite	20
Trabalhar com o texto	18
Introduzir um novo conteúdo	15
Trabalhar indisciplina e comportamento	2
Trabalhar as emoções	2
Estimular a imaginação e a criatividade	1
Reestabelecer a calma	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme pode ser observado no Quadro 4, 20 professoras indicaram a leitura deleite como o principal objetivo a ser alcançado com a contação de histórias. Outros objetivos também foram indicados com frequência elevada: trabalhar com o texto (18) e introduzir um novo conteúdo (15). Com menor frequência, foram mencionados os seguintes objetivos: trabalhar indisciplina e comportamento (dois), trabalhar as emoções (dois), estimular a imaginação e a criatividade dos estudantes (um) e reestabelecer a calma entre os estudantes em sala de aula (um).

3.2.3 Discussão do eixo

Com exceção de uma participante, todas as professoras indicaram a leitura de deleite como o principal objetivo a ser alcançado ao utilizar a contação de histórias em suas aulas. Esse dado evidencia o prazer e o encantamento que a prática promove nos estudantes, pois possibilita a eles desfrutar do prazer de se imergir na trama.

Essa constatação dialoga com a reflexão de Abramovich (1989), que enfatiza a importância do prazer e do deleite na leitura, questionando o modelo tradicional de ensino que frequentemente utiliza as narrativas apenas de maneira instrumentalizada. Para a autora, esse uso reduz a essência da literatura, transformando a prática em atividades como preencher fichas de leitura, fazer resumos ou responder a questões sobre o texto, o que acaba limitando o potencial criativo e reflexivo da obra. Ainda segundo a autora, quando a história é apresentada sem pressão externa, ela envolve a criança, que se sente curiosa e motivada a continuar escutando, movida pelo prazer intrínseco que a narrativa proporciona.

O segundo objetivo mais citado pelas participantes foi o trabalho com o texto em si, seguido pelo objetivo de introduzir um novo conteúdo. Isso evidencia que as professoras reconhecem, na contação de histórias, uma oportunidade para explorar aspectos como gramática, vocabulário, sintaxe e interpretação textual. Esse dado revela que as docentes utilizam o engajamento proporcionado pela narrativa para, a partir dela, abordar de forma integrada as propriedades do texto junto aos estudantes.

Os objetivos mencionados pelas professoras demonstraram que a prática de contação de histórias transcende o ensino de conteúdos. Destaca-se como uma ferramenta para incentivar o prazer pela leitura, especialmente no contexto de alfabetização e letramento. Esses dados dialogam com o estudo de Chevbotar (2018), que analisou a prática de contação de histórias na construção de um ambiente favorável às comunicações das crianças, capaz de acolher e tolerar as ansiedades nelas presentes. A autora constatou que o objetivo das narrativas no contexto escolar, geralmente, se divide entre o deleite e o trabalho com o texto, criando situações por meio da compreensão e interpretação dos textos em nível semântico e de análise gramatical para potencializar a aprendizagem, o desenvolvimento do gosto pela leitura e o aprimoramento da escrita.

Os objetivos menos citados, apontados por seis participantes, revelaram importantes aspectos para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como o estímulo à imaginação e à criatividade. Vale destacar que apenas uma professora mencionou esse aspecto, evidenciando que a contação de histórias ainda não é plenamente explorada pelas educadoras. Essa lacuna é significativa, considerando o potencial único dessa prática para enriquecer o pensamento criativo e crítico dos estudantes.

Nesse sentido, o estudo de Ferreira (2015) apontou que as escolas frequentemente treinam os estudantes para responderem apenas o que lhes é perguntado, seguindo um padrão previsível de respostas. Essa abordagem limita a exploração de reflexões mais profundas e o incentivo a questionamentos, deixando de fomentar práticas que formem indivíduos pensantes e criativos, capazes de gerar novas ideias.

3.3 Contação de histórias como estratégia pedagógica

O eixo 3.3 é composto por relatos sobre como as professoras utilizam a contação de histórias como estratégia pedagógica. O eixo foi dividido em três subitens: motivação, apresentação do conteúdo e avaliação da aprendizagem.

3.3.1 Motivação

Todas as professoras afirmaram que o uso da prática de contação de histórias é uma estratégia motivadora, pelos seguintes motivos: consegue captar a atenção dos estudantes (P1, P6, P8, P10, P11, P12, P13, P15, P16 e P20); desperta o interesse em relação ao assunto abordado (P7, P9, P14, P17, P19 e P21); e aguça a curiosidade e a imaginação (P10, P11 e P12).

Percebo a diferença ao trabalhar com e sem a contação de histórias. Por exemplo, hoje trabalhei com “O grande rabanete”. Sem a contação, você apenas lê o texto, mas com a contação a atenção é maior. [...] Hoje, li a história e depois dramatizamos juntos. Eles adoram, prestam mais atenção, memorizam melhor e se interessam mais (P9).

Quando conto uma história, noto que as crianças ficam curiosas e atentas, querendo saber o final da história. Depois, faço perguntas

sobre os personagens e o que entenderam da história. Percebo que isso desperta a atenção e a curiosidade, que é exatamente o que esperamos (P10).

A imaginação deles viaja. Quando usamos cores e variações na voz, a leitura de um livro se torna mais atraente. Eles dão muita importância ao que dizemos e demonstram mais atenção (P12).

Por sua vez, as participantes P1 e P14 destacaram que utilizam a prática de contação de histórias tanto para engajar os estudantes no início da aula quanto para retomar a atenção deles quando estão dispersos ou desinteressados do conteúdo. De forma semelhante, P19 relatou usar a prática para trazer vida e alegria à sala de aula, sobretudo quando os estudantes estão com sono. A professora relatou que, por serem moradores da área rural, os estudantes acordam muito cedo, e ela, então utiliza a contação de histórias como um atrativo para despertá-los.

Eles podem estar conversando, dispersos, mas quando você começa a contar a história com entonações diferentes ou usando recursos, eles logo param e prestam atenção. “Olha, a professora está falando com uma voz diferente! De quem será essa voz?” Automaticamente, eles percebem que algo diferente está acontecendo e a atenção deles volta para mim (P1).

Eu entendo que a contação de história desperta o interesse dos alunos. No início da minha aula, sempre utilizo uma história para despertar a atenção deles (P14).

Às vezes, os alunos chegam sonolentos, porque eles são da área rural. No primeiro impacto da aula, uso a contação de história de forma animada, cantando e dançando, se necessário, para despertá-los. Para mim, a contação de história é excelente, é o gancho para começar a aula (P19).

Além disso, oito professoras (P1, P3, P4, P5, P8, P9, P10 e P15) frisaram que o engajamento dos estudantes é maior quando utilizam recursos visuais durante a contação de histórias. De acordo com as professoras, tal prática favorece o envolvimento e a interação dos estudantes, tornando a sala de aula um ambiente mais encantador, lúdico e envolvente.

Com certeza. Um recurso visual, um recurso diferente, que não seja apenas o livro, atrai muito mais a atenção e engaja as crianças (P1).

Sim, porque apenas ler sem contar, eu acho que há um engajamento, mas com o uso de recurso o engajamento é bem maior. O visual chama mais atenção e motiva as crianças (P9).

Percebo que o recurso visual chama mais atenção das crianças. Quando utilizamos recursos lúdicos, personagens, cenários, eles ficam mais ligados e envolvidos (P10).

As participantes P8 e P15 relataram perceber maior interesse dos estudantes quando a contação de histórias ocorre no pátio da escola, para todas as turmas, ou na sala de leitura, por se tratar de um ambiente diferente da sala de aula e preparado especificamente para essa prática.

Quando vamos para o cantinho da leitura tem mais envolvimento, eles gostam bastante (P8).

Ah, chama mais atenção. Quando tem alguma contação de história que é para a escola toda e usam alguma coisa diferente, as crianças ficam paralisadas, elas gostam muito e prestam bastante atenção [...]. Eles frequentam a sala de leitura uma vez por semana e adoram (P15).

Cabe destacar que, segundo P2, a motivação dos estudantes relaciona-se ao quanto a turma gosta da história escolhida e a considera interessante. Ainda segundo a professora, a estratégia beneficia apenas os estudantes menores, pois, a partir do terceiro ano, o interesse e o engajamento diminuem.

Eu percebo o envolvimento quando eles gostam da história, e tem história que eles não gostam muito não, que não chama a atenção. [...] Depois do terceiro, quarto ano, eles até escutam, mas não é igual os pequeninhos que admiram e ficam com aquela vontade de saber o final. É diferente o interesse deles (P2).

No entanto, a resposta de P2 representou uma exceção quanto ao menor engajamento a partir do terceiro ano. Todas as participantes que atuavam nesse nível (P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20 e P21) relataram utilizar a prática de contação de histórias e destacaram seu potencial para motivar e engajar a turma. Além disso, enfatizaram que os estudantes cobram a realização da atividade quando, por falta de tempo, as professoras deixam de realizá-la.

É um instrumento que eles amam, eles amam as histórias, até a gente gosta, imagina as crianças. [...] Hoje mesmo, eu cheguei e a primeira aula era de arte. A primeira aula você teria que aproveitar. Mas, eles já começaram a pedir: “Cadê a história? Cadê a música?” Então, a música e a história todos os dias eles pedem, já estão acostumados, se não faz, eles pedem para fazer (P14).

Eles ficam todos os dias esperando. Se você deixa, um dia sem contar, por exemplo, eles já falam: “Ah, professora, hoje não vai ter a leitura?” Por exemplo, quando eu entro em uma segunda aula ou terceira, eu já falo que não vou contar a história porque tem outras coisas para fazer e não é a primeira aula. Então, eles já ficam reclamando: “Ah, professora, mas a gente queria ouvir a história” (P15).

Eles prestam mais atenção e isso motiva eles a participarem da historinha. Tento chamar o máximo de atenção, entrando completamente no personagem, para eles poderem prestar atenção. E é o máximo, é o que eles amam. E com recursos eles se envolvem mais do que só contar apenas com o livro (P16).

Entretanto, a participante P15 destacou que o uso de materiais lúdicos e recursos visuais é mais comum entre professoras do primeiro ano. Ela relatou que os estudantes gostam desses recursos; no entanto, no terceiro ano, desenvolve a estratégia utilizando apenas o livro.

Eles gostam bastante, mas usamos mais o livro. Também podemos fazer alguma coisa diferente. No caso, acontece mais no primeiro aninho, onde os professores trabalham mais com o lúdico (P15).

Nesse contexto, foi possível observar, a partir dos relatos da maioria das professoras, que a prática de contação de histórias motiva os estudantes por ser uma estratégia afetiva que possibilita o envolvimento e interação durante o desenvolvimento da metodologia por ser uma estratégia atrativa e prazerosa.

3.3.1.2 Discussão do eixo

A maioria das professoras mencionou que a prática de contação de histórias é uma estratégia capaz de motivar e engajar os estudantes, evidenciando sua potencialidade para captar a atenção dos ouvintes, especialmente em momentos de dispersão da turma. Ademais, destacaram que essa prática instiga a curiosidade e a imaginação, aspectos essenciais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica bem-sucedida.

As falas das participantes convergem com o primeiro princípio do Desenho Universal para Aprendizagem, o princípio do engajamento. De acordo com Nelson (2014), os estudantes são estimulados pelo interesse, e a motivação acessa as redes

afetivas, fundamentais para o estímulo à aprendizagem, à criatividade e à construção do conhecimento.

Zerbato (2018) desenvolveu uma pesquisa colaborativa com o objetivo de elaborar, implementar e avaliar um Programa de Formação de Professores sobre o Desenho Universal para Aprendizagem, e identificou resultados semelhantes no contexto da motivação. Dos 17 participantes da pesquisa, sete professores utilizaram a contação de histórias como estratégia de engajamento. Os resultados evidenciaram a eficácia da prática para ampliar o engajamento dos estudantes, pois as narrativas tornaram possível motivar por meio de um ambiente de aprendizagem lúdico, envolvente e atrativo.

O uso de recursos visuais durante a contação de história foi destacado por oito professoras como um elemento essencial para motivar os estudantes. As falas das participantes P1, P9 e P10 ressaltaram que a utilização de materiais visuais, como cenários e personagens, transforma a sala de aula em um ambiente mais encantador e atraente, contribuindo significativamente para o engajamento da turma. Esse aspecto está intrinsicamente ligado ao princípio do engajamento na abordagem do DUA, que se relaciona ao "porquê" da aprendizagem, ou seja, aos fatores que despertam o interesse e a motivação do estudante para aprender. Quando uma prática pedagógica, como a contação de histórias, consegue motivar os estudantes, ela acessa suas redes afetivas, criando conexões emocionais que potencializam o processo de aprendizagem.

Além disso, esse tipo de abordagem mostra-se especialmente relevante para os estudantes público da Educação Especial, pois os recursos visuais funcionam como importantes facilitadores da comunicação, da compreensão e da expressão. Para estudantes com deficiência intelectual ou Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), por exemplo, elementos visuais e sensoriais tornam o conteúdo mais acessível e favorecem diferentes formas de participação. Ao incorporar materiais concretos, expressivos e simbólicos à contação de histórias, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem, respeitando os diferentes modos de perceber, processar e interagir com o mundo. Assim, a contação de histórias com recursos visuais contribui não apenas para o encantamento da turma, mas também para promover o processo de inclusão escolar.

De acordo com Cosenza e Guerra (2011), os conhecimentos trazidos pela neurociência reforçam a importância de o ambiente escolar mobilizar emoções

positivas. Atividades que despertam entusiasmo, curiosidade, envolvimento e desafios são fundamentais, pois as emoções exercem grande influência tanto na aprendizagem quanto na consolidação da memória. Por outro lado, emoções negativas, como medo, ansiedade e frustração, podem comprometer significativamente o processo de aprendizagem.

As falas das participantes P8 e P15, por sua vez, apontaram que o ambiente desempenha um papel fundamental no engajamento dos estudantes. Essa percepção demonstra a relevância de preparar espaços adequados para o desenvolvimento da prática. A P8, ao mencionar o “cantinho da leitura”, evidenciou que a substituição de espaços formais por ambientes mais dinâmicos e acolhedores enriquece significativamente a experiência narrativa. Da mesma forma, a fala da participante P15 reforça que o uso de recursos diversos e eventos que envolvem toda a escola gera um impacto positivo, promovendo a motivação dos estudantes.

Esse dado dialoga novamente com a pesquisa de Zerbato (2018), que constatou que a realização das narrativas com recursos diversos e o compartilhar das histórias em espaços diferenciados, como apresentar a história para outra turma, desafiou e estimulou maior engajamento dos estudantes. Além disso, essa prática se mostrou eficaz para motivar e envolver estudantes que participavam pouco, evidenciando que a contação de histórias potencializa a aprendizagem de estudantes com dificuldade de interação, por engajá-los efetivamente.

Por sua vez, a P2 mencionou que a motivação dos estudantes por meio da contação de histórias está diretamente relacionada à narrativa escolhida, ou seja, ao quanto os estudantes gostam da história narrada. A participante ainda apresentou um contraponto: em sua visão, a contação de histórias promove o engajamento apenas entre os estudantes menores, enquanto os do terceiro e quarto ano não demonstram mais o mesmo interesse.

Contudo, a percepção das professoras que atuam no terceiro ano (P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20 e P21) indicou que a prática de contação de histórias continua sendo uma estratégia eficiente para engajar os estudantes, independentemente da idade. Além disso, elas enfatizaram que a prática é valorizada pelos estudantes, pois quando não há tempo hábil para a realização de uma contação de histórias, elas são cobradas pelos estudantes que reclamam pedindo pela narrativa. A fala das professoras evidenciou que o uso da contação de histórias como estratégia para motivar não depende da idade em si, mas do domínio das técnicas

desde escolher o tema da história até o desenvolver da prática, bem como a forma de contar e os materiais que serão utilizados como suporte para envolver os ouvintes e mantê-los interessados na atividade.

Diferentes fases do desenvolvimento exigem abordagens distintas, considerando aspectos como a capacidade de atenção, o nível de compreensão, as preferências temáticas e o grau de abstração possível em cada idade. A utilização de materiais inadequados pode resultar em desinteresse, dificuldades de compreensão e frustração por parte dos estudantes. Dessa forma, torna-se necessário que o professor selecione, de maneira criteriosa, as histórias e os recursos, de modo a garantir experiências narrativas que sejam estimulantes e coerentes com as necessidades e potencialidades de cada faixa etária.

Segundo Sisto (2015), para que a história proporcione uma boa experiência, é necessário que ela capture completamente o ouvinte, imergindo-o no clima criado pela narrativa. Isso envolve levá-lo a sentir as emoções dos conflitos apresentados e a celebrar as resoluções alcançadas. Para alcançar esse impacto, é essencial considerar alguns aspectos fundamentais: escolher cuidadosamente a história, trabalhar o texto de forma aprofundada, preparar-se adequadamente para a apresentação, priorizar uma comunicação genuína com o público e dominar as técnicas, os tempos e o ritmo próprios da arte de narrar.

A participante P15, por sua vez, relatou que, embora os estudantes apreciem os recursos visuais, ela utiliza apenas o livro em suas aulas, mencionando que esses recursos são mais utilizados pelas professoras do primeiro ano. Observa-se, nesse contexto, uma diminuição progressiva das práticas pedagógicas lúdicas à medida que os estudantes avançam nas séries iniciais. No entanto, segundo Kishimoto (2011), o lúdico não deve ser visto apenas como atividade recreativa, mas como componente estruturante do processo de ensino-aprendizagem. A diminuição das práticas lúdicas, incluindo a narração de histórias, pode comprometer a motivação, a criatividade e o envolvimento dos estudantes, prejudicando a construção significativa do conhecimento. Portanto, é fundamental resgatar e valorizar a ludicidade como estratégia pedagógica contínua, nas diferentes etapas da escolarização, favorecendo aprendizagens mais ricas, prazerosas e efetivas.

Além disso, o dado evidenciou uma lacuna no compartilhamento de estratégias e recursos no ambiente escolar, constatando que os recursos são restritos ao uso dos professores que atuam junto aos estudantes menores, quando poderiam ser

disponibilizados para todos os professores, proporcionando uma prática mais diversificada e interativa, capaz de atender aos interesses de estudantes de diferentes faixas etárias, ampliando, assim, o potencial de engajamento e aprendizagem. Sobre isso, o estudo de Zerbato (2018) destacou a importância de criar um ambiente de compartilhamento e troca de práticas no contexto escolar, ressaltando que, em um ambiente colaborativo, recursos diferenciados podem beneficiar a prática de todos os docentes.

Portanto, as falas das participantes P2 e P15 refletem uma visão limitada de que o lúdico seria exclusivo da Educação Infantil ou dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa compreensão pode ser explicada pelo aumento das cobranças nos anos posteriores e o aumento de responsabilidades que focam em notas e provas objetivas com respostas padrões.

Estudos como os de Harich (2021) e Castro (2023), realizados no contexto da Educação Infantil, evidenciaram que a contação de histórias, quando planejada com intencionalidade e utilizando recursos adequados e técnicas envolventes, apresenta um potencial significativo para promover a aprendizagem. As autoras destacaram que o êxito dessa prática depende não apenas da escolha do conteúdo narrativo, mas também da adoção de estratégias que despertem o interesse das crianças, bem como da criação de um ambiente propício ao desenvolvimento da estratégia.

A contação de histórias, portanto, configura-se como uma ferramenta pedagógica valiosa não apenas na Educação Infantil, mas também nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. No entanto, para que seu potencial seja plenamente explorado no contexto escolar, é fundamental que tanto o conteúdo narrativo quanto os recursos utilizados estejam cuidadosamente adequados aos interesses, à faixa etária e às necessidades específicas dos estudantes, de modo a garantir experiências significativas e engajadoras.

Os resultados indicaram que a contação de histórias se constitui como uma estratégia promissora para motivar os estudantes, promovendo engajamento e interesse por meio de diferentes abordagens, como a oralidade, o uso de recursos visuais, a dramatização e os vídeos. Essa diversidade de estímulos torna a aprendizagem mais acessível, permitindo que cada estudante se conecte ao conteúdo de forma significativa. De acordo com o CAST (2024), é essencial oferecer múltiplas formas de engajamento, uma vez que os interesses e as motivações para aprender variam entre os estudantes.

Apesar disso, os relatos também apontaram para a necessidade de ampliar o uso de estratégias lúdicas em turmas dos anos mais avançados. Segundo as professoras que atuam no terceiro ano, a prática de contação de histórias favorece o engajamento e, conseqüentemente, tem o potencial de promover o processo de aprendizagem. O compartilhamento entre docentes e a criação de espaços estruturados para o desenvolvimento dessa prática podem favorecer a realização de atividades criativas e envolventes com maior frequência em todas as etapas de ensino.

3.3.2 Apresentação do conteúdo

De modo geral, todas as professoras relataram utilizar a prática de contação de histórias como estratégia para abordar um conteúdo, com exceção da participante P12. A P14, por sua vez, ressaltou a importância de utilizar as narrativas na introdução de novos conteúdos, considerando que a história funciona como um fio condutor para despertar o interesse dos estudantes pelo tema a ser desenvolvido.

Por exemplo, quando eu vou introduzir um determinado conteúdo, eu já escolho uma história em cima daquilo que eu vou trabalhar. Assim, eu vou despertar o desejo deles olharem e se interessarem pelo conteúdo. Aí eu conto a história, depois a gente faz aquela conversa informal e eu vou questionando-os. Por exemplo, agora estou trabalhando Cordel, e as histórias que estou contando é sempre cordel, e eles estão amando. E cordel não é muito fácil, mas eles estão amando mesmo. É sempre assim, você pega aquela história que vai te dar um fio condutor para conduzir o conteúdo (P14).

Cinco professoras (P7, P8, P9, P15 e P17) mencionaram que utilizam essa estratégia para iniciar a sequência didática com uma contação de histórias. De acordo com seus relatos, a introdução de um novo tema por meio de uma história facilita a continuidade das atividades desenvolvidas, uma vez que os estudantes já se encontram familiarizados com o assunto.

Nessa mesma direção, a participante P16 mencionou que a contação de histórias faz parte do seu planejamento, desde que a narrativa esteja alinhada ao conteúdo a ser trabalhado. A P7 destacou ainda que a formação MS ALFABETIZA⁸,

⁸ MS ALFABETIZA: O Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança foi instituído pela Lei n. 5724, de 23 de setembro de 2021, pelo governo de Mato Grosso do Sul, por intermédio da

oferecida às professoras alfabetizadoras, abordou o uso da contação de histórias como uma estratégia potencializadora para a alfabetização dentro da sequência didática.

É, nós trabalhamos com a sequência didática, então esse mês estamos trabalhando com a história da Chapeuzinho Vermelho, porque daí já entra o MS ALFABETIZA. Daí eu trabalho muito as historinhas que têm o Lobo Mau, até com outras histórias, mas tem alguns personagens dessa história que dá para trabalhar vários textos (P7).

Uso a contação de histórias quando vou trabalhar a língua portuguesa, para introduzir o texto que vai ser trabalhado naquela sequência didática (P9).

Sim, geralmente, nós seguimos a sequência didática. Eu conto a história da Chapeuzinho Vermelho, toda a minha sequência vai ser voltada a ela, atividades em cima dessa história ou outros textos a partir dessa história (P17).

No geral, observou-se que o uso da contação de histórias é mais utilizado para abordar conteúdos nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista ser a disciplina que envolve interpretação de texto, uso de diferentes gêneros textuais e regras de ortografia.

Os resultados revelaram que a contação de histórias também é utilizada para apresentar conteúdos que não estão relacionados com o Português. Três professoras (P9, P10 e P15) relataram que utilizam a estratégia para abordar conteúdos de Matemática, duas (P4 e P20) indicaram que utilizam a prática para introduzir conteúdos nas aulas de Ciências e duas professoras que ministram aulas de História (P18 e P19) mencionaram o uso da prática para contar a história do município. A professora P19 ainda destacou que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o foco é cumprir o conteúdo previsto. No entanto, ela relatou fazer uso da contação de histórias como uma estratégia mais lúdica. Por sua vez, a professora P21 mencionou utilizar vídeos para apresentar o conteúdo de História e Geografia.

Secretaria de Estado de Educação (SED); e está vinculado à Coordenadoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEIEF) da Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED/SED). Seu principal objetivo é fortalecer a aprendizagem e melhorar os indicadores educacionais dos estudantes matriculados nas redes públicas de ensino do território sul-mato-grossense, o que demanda cuidar para que haja uma progressão de aprendizagens para alfabetização e dessas para outras práticas de letramento, no tocante à formação leitora e consolidação da escrita (Mato Grosso do Sul, 2021).

Cabe destacar que, segundo P4, o uso da contação de histórias por meio de vídeos para abordar um conteúdo contribui com o processo de aprendizagem, em especial de um dos estudantes com TEA.

E, em Matemática também. Geralmente falam que nas aulas de matemática não dá para trabalhar com contação de histórias. Por exemplo, tem esse livro que eu falei, Mede Palmo, e tem um outro livro chamado, Só um minutinho, que eu vou trabalhar a questão das horas e tem outros livros que abordam também (P9).

Esses dias eu estava trabalhando números pares e números ímpares. E aí, eu contei a historinha que conta sobre duas crianças que estavam querendo disputar um joguinho e para iniciar o jogo eles precisaram disputar no par ou ímpar, porque os dois queriam ser o primeiro, então disputaram no par ou ímpar. Aí eu trabalhei matemática com eles, no sentido de par ou ímpar, para ver quem que iria iniciar. Então é, muitas vezes eu uso a história para iniciar um conteúdo, para já ir despertando, para eles fixarem melhor o conteúdo. Então, nesse sentido, tanto na matemática, quanto na língua portuguesa eu utilizo histórias sim (P10).

É, eu fico tentando de várias maneiras, por conta dessas crianças mesmo com TEA, eles ficam assim [...] o vídeo eles gostam muito. Por exemplo, meio ambiente, você conta uma história, você coloca um vídeo relacionada àquela história (P4).

Porque nos anos iniciais é muito direcionado para estudar aquilo que o conteúdo pede. E nós que viemos da educação infantil, sabemos que uma história muda todo o roteiro, o jeito deles aprenderem, sai um pouco dessa cobrança e entra no lúdico. Por exemplo, história no terceiro ano, eu estou trabalhando a história do município. Então, eu trouxe aquele livro que tem a história daqui e apresentei para eles. Não li porque é um livro muito grande, mas eu trouxe, contei, expliquei a história do município e apresentei o livro para eles (P18).

3.3.2.2 Discussão do eixo

O fato de todas as professoras, com exceção de apenas uma, relatarem que utilizavam a prática de contação de histórias para abordar um conteúdo evidenciou a eficácia da estratégia na ação pedagógica. Especialmente, destacou-se seu potencial como meio de apresentar informações aos estudantes por meio de uma linguagem que os conecta de maneira prática, acessível e atrativa.

De acordo com Heredero (2020), o segundo princípio do DUA – o princípio da representação – destaca a relevância de se abordar o conteúdo de diversas formas, considerando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Esse princípio está relacionado às redes de reconhecimento, ou seja, aos mecanismos neurais responsáveis por identificar e processar informações. Como cada indivíduo aprende de maneira distinta, é essencial diversificar os modos de apresentação dos

conteúdos, utilizando textos, imagens, vídeos, gráficos, mapas conceituais, dramatizações, entre outros recursos.

Dessa maneira, busca-se estimular a percepção por meio de múltiplos canais sensoriais – visuais, auditivos e táteis – e estabelecer conexões entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios dos estudantes. Essa abordagem favorece os processos de transferência e generalização do aprendizado (Romano; Zerbato; Mendes, 2023).

Nesse contexto, ao considerar o princípio da Representação, a contação de histórias destacou-se como uma estratégia relevante para promover a inclusão escolar. Além de possibilitar a apresentação dos conteúdos por diferentes meios, essa prática facilita a compreensão e amplia as oportunidades para que todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, sejam parte do processo educacional.

Cinco professoras (P7, P8, P9, P15 e P17) mencionaram planejar a contação de histórias como parte integrante de uma sequência didática. Os relatos das participantes P7 e P17 ressaltaram a importância das formações promovidas pela rede municipal de ensino, que orientam as docentes no planejamento e na estruturação dessas sequências.

A fala da professora P17, ao exemplificar o uso da história da Chapeuzinho Vermelho como ponto de partida para uma sequência didática – associada a outras atividades e gêneros textuais – evidenciou o impacto positivo dessas formações. Esse processo contribuiu para que as docentes adquirissem ferramentas pedagógicas capazes de integrar as narrativas às sequências didáticas de forma significativa e planejada.

Nesse contexto, a pesquisa de Lopes (2016) também integrou narrativas em uma sequência didática para realizar uma intervenção com estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem relacionadas aos gêneros discursivos. Os resultados evidenciaram uma melhora significativa nas habilidades de leitura, apropriação e produção escrita, reforçando a importância de um planejamento didático estruturado e fundamentado. A pesquisa também apontou que iniciar a sequência com a contação de histórias foi essencial para promover aprendizagens significativas, especialmente entre estudantes com maiores dificuldades de aprendizado.

Busatto (2008) destaca as múltiplas possibilidades das narrativas no contexto pedagógico, afirmando que um mesmo conto pode ser explorado de diversas formas no ensino da linguagem oral e escrita, abrangendo desde aspectos sintáticos até os semânticos. Segundo a autora, uma mesma história pode ser reinterpretada por meio de diferentes gêneros textuais, como histórias em quadrinhos, reportagens, textos teatrais e poemas.

Além disso, a autora enfatiza que as narrativas podem ser trabalhadas por meio de variadas expressões artísticas e sensoriais, como a linguagem visual (desenhos, pinturas, vídeos e recursos digitais), corporal (exploração do espaço, ritmo e movimentos) e sonora (musicalidade e sons emitidos pelo corpo ou instrumentos). Assim, a contação de histórias configura-se como um recurso pedagógico versátil, capaz de contemplar diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Ao possibilitar o uso de múltiplas linguagens e canais sensoriais, a contação de histórias contribui para ampliar as possibilidades de compreensão e expressão, favorecendo a participação ativa dos estudantes público da Educação Especial no processo de ensino e aprendizagem. Para estudantes com deficiência intelectual, TEA ou deficiências sensoriais, a combinação de recursos visuais, sonoros e corporais ajuda a construir um ambiente mais equitativo, no qual as barreiras são minimizadas. Dessa forma, a narrativa oral, quando integrada a práticas pedagógicas interativas e mediada por recursos lúdicos, fortalece não apenas o direito de todos os estudantes ao acesso ao currículo, mas também à vivência e ao compartilhamento de experiências significativas no contexto escolar.

Observou-se que a prática de contação de histórias foi mencionada por diversas professoras como uma estratégia eficaz especialmente na introdução de conteúdos da disciplina de Português. Nesse sentido, constatou-se que a contação de histórias costuma ser integrada à sequência didática como estratégia inicial, seguida por atividades de leitura, explorando aspectos linguísticos e discursivos, análise textual, produção escrita e reescrita, evidenciando que a prática contextualizada favorece o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e oralidade.

Três participantes (P9, P10 e P15), por sua vez, mencionaram utilizar a prática de contação de histórias para introduzir conteúdos nas disciplinas de Matemática. As falas das professoras demonstraram as possibilidades de introduzir conceitos matemáticos – muitas vezes considerados complexos para os estudantes – de forma

contextualizada e atrativa por meio da contação de histórias, desmistificando a ideia de que essa a prática se restringe à disciplina de Língua Portuguesa.

Os livros citados por P9, “A Girafa e o Mede-Palmo”, de Lúcia Pimentel (1987), e “Só um Minutinho”, de Yuyi Morales, com tradução de Ana Maria Machado (2003), exemplificam como conceitos como medida e noção de tempo podem ser introduzidos de forma lúdica e envolvente. Essa abordagem favorece a conexão entre os conceitos matemáticos e situações do cotidiano, tornando o aprendizado mais significativo para os estudantes. No exemplo mencionado pela professora, observou-se que, de acordo com o princípio da Representação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a contação de histórias pode ser utilizada como estratégia para diversificar a forma como o conteúdo é abordado.

A professora P10 mencionou o uso de uma história no ensino de números pares e ímpares e relatou que, após a contação, duas crianças utilizaram o conhecimento para decidir quem iniciaria o jogo. A narrativa sobre as crianças disputando quem seria o primeiro evidencia que a introdução de um conteúdo a partir de uma história possibilita a relação do conhecimento com experiências comuns do universo infantil, como decidir quem começa uma brincadeira. Além disso, o uso de diferentes formas para abordar um conteúdo favorece a generalização, o que é especialmente importante para estudantes com Deficiência Intelectual.

As práticas mencionadas pelas professoras para introduzir conteúdos de Matemática dialogam com o estudo de Souza (2022), que investigou a relação cognitiva entre a contação de histórias e os conceitos matemáticos. A autora elaborou uma narrativa que instigava os estudantes a desvendar enigmas ao longo de um enredo composto por situações fabulares e personagens felinos. Constatou que, mesmo quando as histórias não apresentavam conteúdos matemáticos de forma explícita ou numérica, ao serem desafiados a resolver problemas inseridos na narrativa, os estudantes desenvolveram habilidades importantes, como o pensamento algébrico. Essa abordagem evidenciou o potencial das histórias tanto para introduzir conteúdos por meio das narrativas quanto para criar um ambiente de aprendizagem favorável ao estímulo do raciocínio matemático.

As professoras P4 e P20 mencionaram utilizar a contação de histórias como estratégia para introduzir conteúdos nas aulas de Ciências. A fala da professora P4, que relatou utilizar vídeos como parte da contação de histórias e indicou que a estratégia contribui para o engajamento e o aprendizado de estudantes com TEA,

demonstrou uma busca por caminhos alternativos para abordar os conteúdos de maneira mais inclusiva.

A disponibilização de diferentes formas de representação, como ilustrações, simulações, imagens, vídeos ou gráficos interativos, facilita a compreensão do conteúdo, tornando-o mais acessível e envolvente. Além disso, esses recursos ampliam as possibilidades de aprendizagem, especialmente para aqueles que podem ter dificuldade em compreender as informações apenas por meio do texto escrito (CAST, 2024).

Essa abordagem se respalda no estudo de Alves (2020), que investigou o uso de livros paradidáticos digitalizados na alfabetização de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, integrando a metodologia da transmídia *storytelling*. Essa ferramenta, que consiste em contar histórias utilizando diversas mídias, demonstrou potencial significativo no desenvolvimento de habilidades comunicativas, especialmente ao estimular a oralidade e a leitura.

A tecnologia é uma ferramenta poderosa para potencializar o ensino. No entanto, o estudo de Alves (2020) evidenciou uma lacuna na formação dos professores. Muitos ainda não estão preparados para utilizar as mídias de forma correta e intencional no contexto educacional.

Nesse sentido, destacam-se os resultados do estudo de Zerbato (2018). Na pesquisa, após a participação das professoras em uma formação colaborativa, elas planejaram a contação de história na abordagem do DUA, utilizando narrativas e vídeos. A partir da experiência, relataram que tiveram suas expectativas superadas, sobretudo quanto ao desenvolvimento e envolvimento dos estudantes público da Educação Especial.

As professoras P18 e P19 destacaram o uso da narrativa para ensinar a história do município no terceiro ano, evidenciando a eficácia da estratégia para a compreensão de conteúdos mais extensos e complexos, como o estudo histórico-geográfico local. Apesar de o livro ser extenso, a professora optou por contar a história de maneira simplificada, usando-o como suporte visual para complementar a narrativa. A professora P18 ressaltou o potencial da prática nos anos iniciais, ainda que sua valorização seja maior na Educação Infantil. Além disso, criticou a falta de práticas lúdicas nos anos iniciais, apontando que a cobrança excessiva por cumprir a grade curricular limita estratégias mais criativas e envolventes, como a contação de histórias.

De modo geral, os resultados evidenciaram que a contação de histórias é uma estratégia pedagógica que facilita a abordagem de novos conteúdos. Observa-se, ainda, que a prática é capaz de enriquecer o ensino em diferentes etapas da educação, desmistificando a noção de que essa estratégia se limita à Educação Infantil. Embora tenha sido mais frequentemente mencionada no ensino de Língua Portuguesa, também se mostrou uma abordagem eficaz nas aulas de Matemática, Ciências e História.

Diante disso, é essencial que a formação docente amplie as possibilidades de introdução de conteúdos por meio da contação de histórias, explorando sua aplicação em diversas áreas do conhecimento. Integrar essa abordagem contribui para diversificar os métodos de ensino, facilitar o acesso ao currículo e promover uma aprendizagem mais significativa para todos os estudantes.

3.3.3 Avaliação da aprendizagem

De modo geral, a maioria das professoras indicou utilizar a prática de contação de histórias como forma de possibilitar que os estudantes demonstrem o que aprenderam, com exceção das participantes P12 e P21. Observou-se que, dentre todas as formas indicadas para avaliar a aprendizagem, o reconto oral e a reprodução escrita da história foram as mais mencionadas. O reconto oral foi citado por 11 participantes (P1, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P16, P17 e P18), enquanto a reprodução escrita da história foi apontada por oito professoras (P1, P3, P10, P11, P12, P13, P14 e P16).

Nós fazemos a contação de histórias, em seguida, a reprodução oral da história, um reconto. Às vezes eu começo com um aluno e o outro termina, outras, é só um aluno que reconta. E para aqueles que já estão alfabetizados, fazem a reprodução da história de forma escrita (P1).

Eu leio, mostro as imagens e depois eles recontam, tem aqueles que querem vir sempre na frente, eu gosto muito de fazer isso (P6).

Sim, eles fazem o reconto, os alfabetizados já conseguem fazer o reconto escrito.

Sempre que eu conto a história, eu faço o reconto oral com eles. Primeiro o reconto oral, depois eles fazem o registro (P7).

Por sua vez, cinco professoras (P8, P10, P13, P17 e P19) destacaram avaliar a aprendizagem na produção de texto desenvolvida pelos estudantes, tendo em vista que desperta a imaginação e a criatividade para que possam produzir uma nova história a partir daquela que foi contada. Além disso, as participantes P10, P13 e P19 destacaram que, por meio da produção de texto, é possível avaliar como os estudantes estão desenvolvendo a escrita, bem como observar se compreenderam as regras de uma estruturação de texto, de pontuação e de ortografia.

Geralmente, quando vamos fazer a produção, eu conto uma história, lemos uma ou mais vezes para que eles possam reproduzir. Então fazemos a leitura do texto, vou perguntando alguns pontos para eles, se não entenderam, voltamos novamente para que eles possam fazer a produção. Eu analiso a história contada por eles. Então eu leio todas, aí dessas nós escolhemos uma e é feita a reprodução, aí analiso também as pontuações, as coisas que a gente vem exigindo ao longo dos dias, como pontuações e parágrafos, caso tenha dentro da história (P13).

Sim, porque depois eles vão recontar o que entenderam dessa história e no caderno eles vão fazer o registro de uma nova historinha (P17).

Sim. Tem a produção individual no caderno de produção de texto, no caderno é sem a minha ajuda. É lá que eu vou saber como que eles estão. A questão da letra, da pontuação, é lá que eu vou cobrar (P19).

Nessa mesma direção, as professoras P10 e P19 indicaram a produção coletiva de texto como uma forma de os estudantes demonstrarem o que aprenderam sobre a estrutura de um texto. A P14, em contrapartida, destacou a reestruturação do texto como estratégia para avaliar a aprendizagem.

Eu sempre trabalho uma história coletiva para eles entenderem a estrutura do texto, como o formato, o parágrafo, os sinais de pontuação. E depois eu sugiro, eu conto uma história para eles ampliarem as palavras e o vocabulário. Na escrita, para despertar a imaginação. Eu leio uma história e depois eu solicito, que da forma que eles ouviram, escrevem uma história do jeitinho deles (P10).

Primeiro, fazemos uma conversa informal com eles. Muitas vezes, pedimos para eles recontarem a história escrevendo o texto, que é uma coisa que eles amam fazer, e eu trabalho bastante isso, depois vamos para a reestruturação do texto (P14).

Quanto aos estudantes que ainda não estão alfabetizados, quatro professoras (P1, P5, P16 e P19) mencionaram o uso da ilustração da história para que esses estudantes demonstrem o que aprenderam. Por sua vez, a P7 relatou utilizar letras

móveis para que os estudantes formem palavras que aparecem na história por meio do material concreto.

E para aqueles que já estão alfabéticos, eles reproduzem a história de forma escrita e os alunos que não estão alfabéticos ainda, em forma de desenho. Isso faz com que eles demonstrem o que aprenderam (P1).

Ah, sim! Uma forma deles demonstrarem é, na oralidade, na interpretação do texto. Outra forma que eles demonstram é na ilustração. O desenho e a interpretação de texto é uma forma de avaliar aquilo que eles aprenderam (P5).

O pré-silábico não consegue registrar ainda, esse faz o reconto oral e depois ele forma palavras que ele viu no texto com letras móveis. De acordo com o nível da criança eu vou separando, tem uns que já estão fazendo o registro da história (P7).

A atividade de interpretação do texto como meio para avaliar a aprendizagem foi mencionada pelas professoras P4 e P5. Por sua vez, as participantes P3, P4, P15 e P20 destacaram utilizar a interpretação de texto na forma oral com os estudantes, questionando sobre o título e os acontecimentos da história.

A partir da leitura, você vai fazer a interpretação oral. E depois você vai fazer a interpretação escrita também, como, uma lista dos personagens. Eles vão ter que saber, se eles prestaram atenção, daí você vai saber se aprenderam ou não, se internalizaram ou não, se foi fundamental, qual o ponto positivo e o ponto negativo dessa história, dentro do contexto, do conteúdo (P4).

Na oralidade, sempre questionando sobre o texto. Quem são os personagens? Onde se passa a história? Qual o título? O que você entendeu da história? Tudo para ver se eles entenderam, se prestaram atenção. Tudo isso é trabalhado (P15).

Quatro participantes (P2, P6, P9 e P19) mencionaram utilizar a dramatização como estratégia para avaliar a aprendizagem. As professoras destacaram que a prática envolve todos os estudantes e desenvolve habilidades de expressão e interação.

Por exemplo, agora nós estamos trabalhando com a história, O grande rabanete. Eu tenho todos os personagens dessa história. E a gente conta dessa forma, eu chamo cada aluno para representar um personagem e eles gostam (P2).

Eu gosto muito de contar a história e colocar os alunos para serem os personagens. Gosto bastante de fazer a encenação, é uma forma deles participarem. Por exemplo, na história dos Três Porquinhos. “Quem vai ser? O que que eles falam? Depois o lobo assopra!” É bem

legal! Bem assim, resumido, é mais para eles interagirem, e eu faço questão que todos participem, então eu já chamo em grupos para que todos participem (P6).

Por exemplo, quando eu vou contar uma historinha, eu conto e depois eles fazem o reconto. Eles pedem para colocar o avental neles. Por exemplo, contei a historinha do Grande rabanete, eles fizeram a dramatização hoje. E é uma coisa que eles gostam muito, chama muito a atenção, porque motiva (P9).

Eu percebo a interação deles quando fazemos a dramatização da história. Os outros já se empolgam e começam a falar, eu também quero, eu também quero, eu também quero ir. Então eu os organizo em grupo para dramatizar. Eu leio e eles vão interpretando. Eu vejo que estimula muito a participação (P19).

O projeto de leitura em casa como estratégia de avaliação da aprendizagem foi mencionado por quatro professoras (P4, P10, P11 e P16). O objetivo da prática é desenvolver o hábito da leitura no ambiente familiar. O projeto é organizado da seguinte forma, conforme explicação das participantes: os estudantes levam uma pasta com um livro e um caderno; são feitas orientações às famílias para que interajam com os filhos no momento da leitura. Como atividade para ser feita em casa, os estudantes realizam o reconto escrito no caderno, fazem uma ilustração da história e, ao retornarem à escola, realizam o reconto oral para toda a turma.

Então, a gente trabalha essa interação da leitura itinerante que vai para casa. Um menino e uma menina levam duas vezes por semana. Então, a gente tem esse momento de contação, de leitura. É um projeto de leitura da escola. É, quando volta, nós fazemos essa socialização do que eles levaram. A criança que não sabe ler faz a pseudoleitura e a criança que lê, nós respeitamos o limite de leitura dela até ela terminar. Em seguida, eu reconto e exploro com eles. Depois eles têm acesso aos vários livros para fazer a leitura. É o momento, é uma aula para essas atividades (P4).

Nós temos aqui na escola o projeto de leitura itinerante, vai uma pastinha para casa com a historinha. Aí todas vão na sexta e voltam na segunda-feira, quando volta, a criança que levou a história vai contar a experiência que ela teve, então, esse contar também contribui para imaginação, para o vocabulário, para ver se a criança entendeu o começo, meio e fim, a sequência dos fatos que aconteceu na história. Toda segunda eles fazem o reconto dessa história que foi para casa (P10).

Sim. No momento nós temos aqui, o projeto sacolinha da leitura. Eles levam para casa e quando retorna, fazem a contação para os colegas. Eles fazem uma produção no caderno e o reconto oral na sala, isso acontece toda semana (P11).

Eles levam a pasta da leitura para casa, eles contam a história para a família, fazem o reconto no caderno e para a turma (P16).

Em contraposição, duas professoras (P12 e P21) relataram não utilizar a prática de contação de histórias como estratégia para avaliar a aprendizagem dos estudantes. A professora P12 destacou que, no Ensino Fundamental, apenas a prova é utilizada como método de avaliação, enquanto a contação de histórias é uma estratégia voltada para a Educação Infantil. A participante P21 relatou não utilizar a prática devido à falta de tempo.

Não, não uso, não é uma prática que eu faço. Isso daí, já é mais com os menores, no segundo ano a gente tem provinha, então, é avaliação mesmo (P12).

História e Geografia? Seria interessante. Mas por enquanto, não fiz, o tempo é curto (P21).

3.3.3.1 Discussão do eixo

Os resultados do eixo evidenciaram o uso da contação de histórias como uma estratégia possível de avaliação da aprendizagem, destacando o reconto oral e escrito como as formas mais utilizadas pelas participantes para avaliar o desenvolvimento dos estudantes. Em vista disso, foi evidenciado o uso da narrativa para avaliar o desenvolvimento da oralidade e da compreensão do conteúdo apresentado. Por sua vez, o reconto escrito foi indicado como possibilidade para avaliar o desenvolvimento da linguagem escrita, da organização das ideias e da capacidade de sintetizar as informações.

A participante P1 relatou iniciar o reconto com um estudante e finalizar com outro. Essa prática demonstra a potencialidade da estratégia para avaliar habilidades essenciais no processo de ensino, como a escuta ativa, a interação e o compartilhamento entre os estudantes.

Lopes (2016) verificou a eficácia da contação de histórias para crianças com dificuldades de aprendizagem. Durante a intervenção, utilizou o reconto oral e escrito para analisar a potencialidade da prática no desenvolvimento da escrita, linguagem oral e leitura dos estudantes. Os testes aplicados após a intervenção, bem como a avaliação realizada pelo professor da turma, evidenciaram que foi possível, por meio da estratégia, avaliar melhorias no aprendizado dos participantes.

Cinco professoras (P3, P4, P5, P15 e P20) mencionaram avaliar a aprendizagem a partir da produção de texto realizada pelos estudantes, destacando que a prática possibilita a avaliação de habilidades como interpretação do conteúdo, estruturação textual e linguagem escrita. Especificamente, as falas sobre a proposta de reconto e produção de texto a partir da história lida revelaram que a contação de história é um instrumento lúdico que promove o letramento e permite o diálogo para a compreensão de pontos de difícil compreensão. Ademais, demonstraram que, ao ler, questionar e revisar as informações junto aos estudantes, os professores transformam a avaliação – geralmente associada à tensão e ao medo – em um momento mais leve e prazeroso, a partir de uma prática apreciada pelos estudantes.

Os resultados alcançados no estudo de Ferreira (2015) reforçaram essa perspectiva ao propor uma intervenção com o objetivo de analisar se a contação de histórias contribui para promover o letramento dos estudantes. Os resultados demonstraram que a proposta não apenas promoveu o letramento, mas também resultou em uma mudança no comportamento em mais de 50% da turma. Após a intervenção, os estudantes foram avaliados e apresentaram avanços significativos em oralidade, leitura e escrita.

Diante disso, destaca-se a importância de diversificar os métodos de avaliação da aprendizagem, especialmente para atender os estudantes público da Educação Especial. A utilização exclusiva de provas pode prejudicar alguns estudantes, pois limita suas oportunidades de demonstrar o que aprenderam. Ao adotar uma variedade de abordagens avaliativas, é possível proporcionar um ambiente mais acessível, permitindo que todos os estudantes expressem suas habilidades e conhecimentos de maneiras alinhadas às suas particularidades e estilos de aprendizagem.

As professoras P17 e P19, por sua vez, destacaram a importância de os estudantes realizarem o reconto oral e a produção escrita sem a intervenção direta do professor. Essa abordagem permite que a professora avalie tanto a compreensão quanto a estrutura do texto, além de estimular a autonomia dos estudantes, oferecendo liberdade para criar a partir da história narrada. A participante P19 enfatizou aspectos mais formais da avaliação, o que indica uma preocupação com os aspectos técnicos da gramática, que também fazem parte do processo de aprendizagem. P10 e P14 destacaram o trabalho coletivo a partir da narrativa e, em seguida, a reestruturação do texto, com o objetivo de avaliar aspectos técnicos, bem como estimular a imaginação, a criatividade e a autonomia dos estudantes.

Silva (2019) concluiu que a produção realizada pelos estudantes a partir das histórias narradas possibilitou o avanço do processo imaginativo, a promoção da capacidade criadora e a construção de novos sentidos subjetivos. No entanto, a autora fez uma crítica importante às instituições que utilizam as narrativas apenas como pretexto para atividades de letramento ou que se limitam à reprodução do que foi narrado. Segundo Silva, essa prática limita o potencial das histórias, que podem ir além da avaliação da estrutura textual, estimulando uma aprendizagem reflexiva e criativa.

Cinco participantes (P1, P5, P7, P16 e P19) destacaram o uso da contação de histórias como estratégia para avaliar estudantes não alfabetizados. Esse recurso permite que a professora observe o desenvolvimento das competências adquiridas, considerando o ritmo de aprendizagem de cada um. Ao incorporar as narrativas à prática pedagógica, a avaliação torna-se mais sensível e adequada às necessidades individuais, possibilitando uma compreensão mais ampla do progresso dos estudantes.

De acordo com Nunes e Madureira (2015, p. 40), na abordagem do DUA, é imprescindível que as práticas desenvolvidas no contexto escolar “disponibilizem formas diversificadas de motivação e envolvimento dos estudantes, que equacionem múltiplos processos de apresentação de conteúdos a aprender e, por último, que possibilitem a utilização de diversas formas de ação e expressão”.

Nesse contexto, a prática descrita por P7 indicou um outro caminho para avaliar a aprendizagem, ao relatar o uso de letras móveis com estudantes não alfabetizados. Essa prática reforça a importância de planejar abordagens diversificadas no processo avaliativo, reconhecendo que o processo de alfabetização não é uniforme e pode ser avaliado de forma lúdica e menos intimidadora, sendo ajustado às especificidades dos estudantes, especialmente àqueles que ainda não dominam a escrita.

O uso das letras móveis permite avaliar habilidades iniciais de leitura e escrita de maneira acessível e significativa. Além disso, a professora respeita o ritmo dos estudantes e promove diferentes formas de expressão, desenvolvendo uma avaliação mais coerente e democrática.

De acordo com Zerbato (2018), na abordagem do DUA, é fundamental que as expectativas de aprendizagem sejam significativas para os estudantes. Para isso, é necessário que o professor conheça os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem

de cada um. A autora também destacou que a diversificação de estratégias avaliativas amplia as oportunidades para os estudantes demonstrarem o que aprenderam.

A interpretação realizada pelos estudantes após a contação de histórias foi apontada por cinco participantes (P3, P4, P5, P15 e P20) como uma forma de avaliação. Especificamente, P15 enfatizou o uso do questionamento como estratégia avaliativa. Essa prática demonstrou uma avaliação que vai além da memorização, abrangendo a escuta ativa, a atenção e a compreensão do conteúdo.

De acordo com Ferreira (2015), a interação dos estudantes durante uma conversa após a contação de história estimula a oralidade, a capacidade de interpretação, a memória e a imaginação. No entanto, a autora alerta para o risco de restringir a atividade a perguntas com respostas óbvias, o que pode desestimular o raciocínio crítico e intimidar os estudantes por medo de errar.

A dramatização foi destacada pelas professoras como uma prática de avaliação prazerosa e envolvente. Algumas docentes relataram (P2, P6, P9 e P19) utilizar encenações envolvendo os estudantes na representação dos personagens ou na manipulação dos recursos usados na contação. P6 destacou a participação dos estudantes durante a encenação. Essa estratégia, além de promover o engajamento, viabiliza a expressão da aprendizagem e transforma o ambiente em um espaço lúdico e atrativo.

Segundo Coelho (1998), a dramatização é uma brincadeira para representar a história e estimular a criatividade em meio ao divertimento. A autora ressalta, sobretudo, que a dramatização tem uma grande vantagem para desinibir os estudantes mais retraídos.

De acordo com o estudo de Zerbato (2018), após uma formação sobre o planejamento de aulas com base no DUA, uma atividade inicialmente expositiva foi transformada por meio de uma prática narrativa. Os estudantes recontaram uma fábula utilizando recursos visuais e, com o apoio dos personagens, a prática permitiu ação e expressão dos participantes, que desenvolveram a atividade com entusiasmo.

A P9 destacou a eficácia da dramatização como estratégia pedagógica, afirmando que os estudantes gostam de participar ativamente dessas atividades. O estímulo à participação ativa, favorece a expressão da aprendizagem e torna a narrativa mais envolvente e significativa para os estudantes.

Essa observação está alinhada com Cosenza e Guerra (2011), que ressaltam que a criação de um ambiente estimulante e agradável, no qual os estudantes atuem

como sujeitos ativos, contribui significativamente para manter a atenção. Nesse contexto, a dramatização não apenas motiva os estudantes, mas também transforma o aprendizado em uma experiência dinâmica e participativa, facilitando a assimilação dos conteúdos abordados e a expressão da aprendizagem.

Outra estratégia para avaliar a aprendizagem a partir da contação de histórias foi o projeto de leitura em casa, mencionado por quatro participantes (P4, P10, P11 e P16). Segundo as professoras, o projeto permitiu avaliar habilidades como leitura, oralidade, interpretação e sequência lógica dos fatos.

Pereira (2018), ao desenvolver uma intervenção por meio do projeto de leitura, constatou a contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento do letramento literário. A autora enfatizou que o estudante necessita de um mediador de leitura e que a escola deve promover relações significativas por meio das narrativas, a fim de estimular o prazer pela leitura. Nesse contexto, o projeto viabilizou a interação entre os estudantes e suas famílias, demonstrando que a estratégia vai além da avaliação, promovendo um vínculo com o mundo literário.

De acordo com Nunes e Madureira (2015), na abordagem do DUA, os estudantes diferem quanto à capacidade de se expressar: alguns se expressam melhor falando, enquanto outros escrevendo. Nesse sentido, se o único modo de avaliar for a avaliação escrita, alguns estudantes poderão ser prejudicados.

Os relatos evidenciaram que a maioria das professoras utilizava múltiplas formas de avaliar a aprendizagem por meio da contação de histórias. Compreendeu-se que a estratégia possibilita outros caminhos para que os estudantes demonstrem aquilo que aprenderam, para além do método tradicional de aplicação de prova escrita – como o reconto oral e escrito, dramatização, reprodução e ilustração da história.

Em contrapartida, as professoras P12 e P21 relataram dificuldades na implementação da contação de histórias como estratégia avaliativa, refletindo uma visão tradicional que restringe as avaliações no Ensino Fundamental ao uso de provas. A participante P21 destacou a falta de tempo como um dos principais motivos para não utilizar a contação de histórias nas avaliações, evidenciando um desafio recorrente na organização do trabalho docente. No entanto, sua fala também indicou o reconhecimento do potencial dessa prática, especialmente para disciplinas como História e Geografia. Apesar disso, ela opta por manter exclusivamente o uso da prova escrita para avaliar a aprendizagem.

Nesse sentido, Nelson (2014) destaca a importância do princípio da ação e expressão no planejamento docente, pois essa abordagem incentiva os professores a diversificarem suas estratégias, ampliando as oportunidades para que os estudantes demonstrem seus conhecimentos de acordo suas formas individuais de interação com o ambiente de aprendizagem.

Ainda segundo a autora, a maneira como os estudantes se expressam pode variar conforme o contexto: enquanto alguns preferem a escrita, outros se sentem mais confortáveis com a oralidade. É fundamental reconhecer que não existe um único formato ideal para todos. Assim, oferecer múltiplas opções de ação e expressão torna-se essencial para garantir que o objetivo da avaliação seja alcançado, independentemente do meio utilizado.

Diante disso, os relatos apontaram a contação de histórias como um recurso que viabiliza múltiplas formas de avaliar a aprendizagem para além do método tradicional de provas. No entanto, a ausência de familiaridade com novas abordagens avaliativas dificulta sua implementação, reforçando a necessidade de formação continuada para ampliar o repertório metodológico dos professores.

Dessa forma, observou-se diferentes possibilidades de avaliar a aprendizagem por meio da contação de histórias. Posto isso, é fundamental investir na formação docente para ampliar a compreensão sobre as múltiplas formas de avaliação na abordagem do DUA. Além de utilizar a contação de histórias como estratégia avaliativa, é essencial que os professores se apropriem dos meios de integrá-la em todas as etapas do ensino.

3.4 Benefícios da contação de histórias como estratégia pedagógica

O eixo reúne os benefícios apontados pelas professoras ao utilizarem a prática de contação de histórias como estratégia pedagógica em suas aulas. De modo geral, todas as participantes mencionaram que a prática beneficia o desenvolvimento dos estudantes, por se tratar de uma estratégia lúdica e atrativa que envolve e engaja a maior parte da turma. Além disso, destacaram diversas habilidades que são estimuladas por meio do uso das narrativas.

As participantes P2, P3, P5, P11 e P19 ressaltaram a relevância da contação de histórias no processo de alfabetização, considerando que esse método

contextualizado tem se mostrado mais eficiente nessa fase do ensino. Por sua vez, P3 destacou que a prática beneficia o processo de aprendizagem pela variedade de estratégias para apresentar as histórias.

Porque ela é enriquecedora na alfabetização, é uma das partes principais que desenvolve o conhecimento do aluno, com várias estratégias de apresentação. Tem vários tipos de apresentar as histórias. A concentração deles, a parte da oralidade e da escrita também, porque a gente trabalha bastante a contação para desenvolver a produção de texto e para desenvolver a escrita. Às vezes no coletivo, às vezes individual, então, isso é muito importante (P3).

Olha, eu entendo que é a partir de um texto, a partir de um contexto que a criança vai se familiarizar com o assunto. Se você pegar um assunto, e não estar amarrado em alguma base, a criança vai ficar perdida nesse contexto. A partir de uma história é mais fácil da criança compreender o assunto, e para a interação do assunto com a vida cotidiana dela (P11).

Ainda como benefícios da prática de contação de histórias foram citados: o desenvolvimento do hábito pela leitura (P8, P10 e P12); a ampliação do envolvimento dos estudantes com dificuldade na leitura (P19) e o auxílio aos estudantes na assimilação dos conteúdos abordados nas aulas (P8 e P12).

A formação de leitores, a curiosidade, a imaginação, o senso crítico. Então, a história ela tem um leque de habilidades que você pode atingir, tanto na parte da linguagem, quanto na matemática, então, a história ela supre. Pode trabalhar muitas habilidades na história (P10).

Ah, eu acho que é instigar a imaginação deles e o interesse, na verdade, pela leitura. Porque tudo o que você conta, eles gravam até mais do que uma leitura (P12).

Desenvolve na escrita, na leitura, porque no terceiro ano eu tenho aluno que ainda está com muita dificuldade na leitura. Então, na contação de história eu já começo com as perguntas sobre os personagens, como que ele foi, como que ele é. Aí eu peço para aquele que tem mais dificuldade, ler o que o personagem está falando. Assim ele vai treinando, mesmo com dificuldade. Então eu uso muito para desenvolver a leitura e a escrita, é muito proveitoso (P19).

As participantes P1, P4, P6, P9, P16, P20 e P21 destacaram o desenvolvimento de habilidades como atenção, concentração, memória e imaginação. A participante P1 ressaltou ainda o prazer e a alegria como elementos enriquecedores que a contação de histórias proporciona no ambiente escolar. As

participantes P13, P14 e P17 mencionaram que o uso de contação de histórias é essencial tanto para desenvolver a criatividade nas produções de textos quanto para ajudar os estudantes a compreenderem melhor as regras de pontuação.

Às vezes, você lendo uma história, a criança não vai interagir, ela está ali brincando, mas ela está ouvindo. De repente, lá uma hora ela lembra: Ah! A professora, contou uma história assim. Então ela traz aquilo consigo e tem um aprendizado além, porque estimula a memória, estimula tudo né. A contação de histórias é fantástica. Uma estratégia que dá muito resultado. Se tratando de crianças, a contação de história ela traz o mundo lúdico e faz a criança entrar nesse mundo também. Então, isso traz um enriquecimento para o aprendizado dentro de sala de aula muito grande. Desenvolve atenção, concentração, entrar dentro do personagem, estimula a imaginação, tudo isso são benefícios da contação de história, além da alegria e do prazer (P1).

A gente estimula a imaginação, a criatividade e a comunicação. Porque, por exemplo, quando eu os chamo para participarem, de certa forma, eles se sentem estimulados a se comunicar. Eu já tive alunos, por exemplo, que eram extremamente tímidos, mas na hora dessas brincadeiras, eles conseguiam se expressar, não como os outros, mas de alguma forma foi desenvolvendo essa habilidade (P6).

Então, é que eles na verdade, ficam muito retraídos quando você fala, vamos fazer uma produção. Aí você fala, não, mas é uma história. Aí você leva um suporte, como, Chapeuzinho Vermelho. Eles vão criar um outro Chapeuzinho, mas com as mesmas características da Chapeuzinho Vermelho, entendeu? Será diferente, lá eles não colocam, de repente, o Caçador, mas vão criando outros personagens ou roteiro. Estimula a criatividade e a escrita também, porque quanto mais eles fazem, mais vão melhorando (P13).

No momento que estamos trabalhando aquela história, a gente vai trabalhando a pontuação. Por exemplo, quando é para fazer uma pergunta, qual pontuação foi usada? Então eu acho que enriquece muito, muito (P14).

A participante P18 destacou a relevância de se utilizar a contação de histórias para conhecer melhor os estudantes. De acordo com a professora, eles se sentem mais à vontade para falar sobre seus anseios e dificuldades. Por outro lado, a participante P15 mencionou o uso das fábulas como uma estratégia utilizada para transmitir ensinamentos, aproveitando enredos que se aproximam da realidade dos estudantes. Nessa mesma linha, a participante P4 destacou que, por meio da contação de histórias, os estudantes acionam os seus conhecimentos prévios para progredir dentro do contexto apresentado.

A gente consegue tirar a timidez deles, e muitas vezes através daquela história, a gente consegue ver o que aquela criança está precisando. Às vezes, ela está precisando de ajuda, e depois da história eles se abrem mais. É um pedido de ajuda muitas vezes. A gente já consegue ver quem gosta de participar da leitura. Conseguimos conhecer melhor cada aluno através daquela história e da contação [...] Eu falo que a criança que a gente transforma na escola, ela transforma a casa (P18).

Porque a história, às vezes conta até coisas que acontecem no dia a dia com eles. É como se fosse um pouco de fábula também, um ensinamento. Daí eles entendem o que é transmitido através da história (P15).

Então, a partir do que a criança teve de conhecimentos prévios ali da história, ajuda ela avançar dentro do contexto real que é a escrita (P4).

As possibilidades de uso da contação de histórias como estratégia para potencializar a inclusão escolar também foram destacadas pelas professoras. A maioria das participantes acredita no potencial dessa prática, sobretudo por seu caráter lúdico e envolvente, que chama a atenção dos estudantes. O uso dessa estratégia para viabilizar a participação de estudantes com deficiência, juntamente de toda a turma, foi apontado por oito professoras (P1, P8, P10, P11, P13, P16, P17 e P19).

Você traz recurso, mas não é só para ele, porque os outros também participam e ele se sente parte daquele todo. Então, eu costumo dizer que a contação de histórias é o ponto de partida para iniciar qualquer tipo de trabalho. Porque se você faz uma contação de histórias e utiliza um recurso para chamar atenção daquele aluno com deficiência, principalmente porque ele é o nosso foco inicial do recurso, você consegue atingir os outros também. E, ele fala assim, não, mas não é só eu que estou gostando, os meus colegas também estão, estamos aprendendo juntos. Então, isso é inclusão (P1).

Eu acredito que a contação de histórias em si, ela não atinge só a criança com dificuldade, a criança que tenha deficiência, ela atinge toda a turma (P10).

Porque eles são participativos, pelo menos na minha aula, eles são participativos. Aí como eu disse, acho que isso seja uma inclusão. Então, eu estou incluindo eles, inserindo-os no contexto. Eu estou fazendo para todos e eles estão participando (P13).

As participantes P4, P6, P9, P14, P10 e P18 destacaram ainda o uso da contação de histórias como estratégia para trabalhar temas como diversidade, preconceito e *bullying*. Além disso, participante P10 relatou utilizar essa prática para abordar valores como respeito e empatia com os estudantes.

Como você não vai expor esse aluno que tem laudo, porque você não pode expor. Mas eles perguntam, por que que a fulaninha é assim? Você pode encontrar uma história, porque hoje tem muitas histórias e vídeos para tudo. Eu gosto muito do Maurício de Sousa, eu gosto muito daquela história da inclusão, do menininho que tem TEA, agora esqueci o nome, mas é sobre inclusão. A criança se sente incluída, mesmo ela não sabendo que o assunto abordado é para trabalhar a inclusão dela, você consegue com os outros, porque ali na sala a gente tem três com TEA.

As crianças não questionam, não falam nada. Eles vão lá e ajudam. Então, eu vejo assim, que a inclusão tem que acontecer, sem falar que a criança é tal coisa, entendeu? Eu abordo utilizando os personagens da história, para incluir essa criança. Daí você questiona, somos iguais? somos diferentes? eu posso ser mais tímida? eu posso. Então acaba englobando todos, porque tem criança que não tem laudo e são parecidas com eles (P4).

Porque através da história, podemos trabalhar valores, respeito e empatia. As pessoas têm suas dificuldades, elas têm suas limitações, nem todo mundo é igual. Eu posso resgatar isso com as crianças em forma de contação de história, até mesmo para aceitar aquele colega com dificuldade. Então, é uma forma de fazer com que a criança se conscientize para ter esse ambiente, para receber esse aluno, porque ele também tem direitos. Eu posso trabalhar isso na contação de história (P10).

As participantes P3 e P7 ressaltaram a relevância das narrativas no processo de alfabetização, visto que é o foco principal das professoras nessa fase do ensino. De acordo com a professora P7, no início da docência, trabalhava-se o som das letras isoladamente. Agora, ao trabalhar dentro do contexto de uma história, percebe-se uma diferença significativa no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

É que na verdade, contação de história ela é muito importante na alfabetização. Porque é um método que você já utiliza com eles desde o início, para trabalhar com eles desde quando inicia, desde lá da Pré-escola ou até antes, porque isso é muito importante. Sempre através da leitura a gente consegue esse lado com eles. Então, eu acho que é uma estratégia que potencializa a inclusão sim (P3).

Quando eu iniciei como professora, não trabalhávamos tanto com histórias e eu via que o desenvolvimento deles era um pouco mais lento, porque a gente buscava outras estratégias.

Como, por exemplo, trabalhar só o som das letras e meio solto assim, sabe? E assim, incluindo o texto, para já trabalhar esse som dentro desse texto, dentro de um contexto de uma história, você percebe que é mais amplo, contribui muito, é um trabalho que dá resultado mais rápido (P7).

Por sua vez, a participante P20 destacou que a estratégia potencializa o processo de inclusão escolar pelo fato de as histórias terem uma linguagem acessível ao entendimento de todos os estudantes. Sendo assim, o assunto chama mais a atenção e ajuda na compreensão dos conteúdos.

Sempre está na questão de usar o lúdico para chamar a atenção do aluno e para ele reter mais informação. É, de atrair, de chamar, de fazê-lo participar da forma que ele consegue. Porque a história, geralmente, é na linguagem da criança, então ajuda muito (P20).

Além disso, a participante P15 ressaltou que o uso da contação de histórias pode contribuir com o processo de inclusão, dependendo da situação. A professora destacou os benefícios da estratégia para estudantes com autismo. No entanto, ponderou que os mesmos efeitos não são observados em sua turma atual, na qual está matriculada uma estudante surda que ainda não sabe a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Acredito que depende de cada situação. No nosso caso, ainda não vai surtir efeito algum no momento. Mas depende de cada caso. Igual com o autista, que já compreende que ele ouve, que está presente, é muito bom. Eu tinha um autista ano passado, ele prestava atenção, ele gostava, então, mas não é o caso dela ainda (aluna surda). No caso dela, primeiramente, tínhamos que trabalhar Libras, ensinar os sinais para ela. Depois que ela aprender os sinais, aí sim. No caso, a professora de apoio, faria o quê? Eu estou lendo e ela faria os sinais para ela, em libras. Para ela ir interpretando e conseguir entender a história. Porque hoje, ela só vê, ela até gosta das imagens, mas acho que ela não entende (P15).

Apenas uma participante (P2) relatou não acreditar que a prática de contação de histórias seja uma estratégia adequada para potencializar a inclusão escolar. Observou-se que essa professora considera outros métodos mais relevantes para promover a inclusão, especialmente no processo de alfabetização, sendo essa a maior preocupação da professora.

Em partes, não é uma estratégia que potencializa muito a inclusão não, você não pode ficar só na contação de história. Não tem como você só contar história. Não adianta querer enfeitar, porque não é assim (P2).

3.4.1 Discussão do eixo

Diante dos dados obtidos, constatou-se que a contação de histórias apresenta inúmeros benefícios como estratégia pedagógica, especialmente no processo de inclusão escolar. A maioria das professoras destacou sua relevância para envolver os estudantes com o conteúdo e promover habilidades essenciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A fala da professora P3 ressaltou que a contação de histórias possibilita diferentes formas de apresentar um conteúdo. Corroborando essa perspectiva, Nunes e Madureira (2015) apontam que, para garantir que todos os estudantes tenham acesso efetivo à aprendizagem, as estratégias de ensino devem ser sistematicamente diversificadas. Isso demonstra que uma única abordagem pedagógica pode não atender às necessidades de todos os estudantes.

A professora P11 relatou que a contação de histórias facilita a compreensão do assunto, pois permite que os estudantes relacionem o conteúdo abordado com a vida cotidiana. Essa prática evidencia os benefícios das narrativas para a familiarização com o tema trabalhado, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios e com as experiências do dia a dia.

Essa visão está em consonância com Cosenza e Guerra (2011), que destacam a importância de o professor refletir constantemente sobre a relevância do conteúdo ensinado e a forma como ele é apresentado. Os autores enfatizam que o questionamento “por que aprender isso?” deve ser seguido de “qual a melhor forma de apresentar isso aos alunos, de modo que eles o reconheçam como significativo?” (Cosenza; Guerra, 2011, p. 48). Quando os conteúdos são apresentados em conexão com o cotidiano ou com aquilo que já é familiar aos estudantes, as chances de engajamento e de aprendizado aumentam significativamente.

O relato das professoras P10, P12 e P19 também revelou vantagens da utilização da contação de histórias para promover o letramento. A professora P10 destacou que a prática potencializa a formação de leitores, estimula a curiosidade, a imaginação e o senso crítico. Além disso, ressaltou que, devido à sua linguagem acessível, a contação de histórias pode ser aplicada tanto em áreas de linguagem quanto em matemática, evidenciando sua versatilidade em diferentes campos do conhecimento.

O estudo de Ferreira (2015) teve como objetivo analisar a contação de histórias como proposta para promover o letramento nas séries iniciais. Os dados apontaram a relevância da prática para o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita. No entanto, a autora constatou que o caráter social da linguagem ainda é pouco valorizado no contexto educacional. Assim, é fundamental que os professores utilizem métodos diversificados em ambientes adequados que incentivem a criatividade e a expressão oral, tendo em vista que o letramento insere a pessoa no mundo da escrita.

Ramos (2011) desenvolveu um estudo que verificou os efeitos das narrativas na formação de alunos-leitores. A autora constatou que os estudantes passaram a fazer comparações entre experiências vividas e a ficção das histórias contadas, evidenciando que o estímulo proporcionado pelas narrativas acessa os conhecimentos prévios do estudante, sendo essencial na formação dos leitores.

A professora P12 destacou que a história narrada desperta maior interesse pela leitura, pois tende a ser mais marcante para os estudantes do que uma leitura convencional. Essa fala reforça os achados de Ramos (2011), que identificou um aumento significativo no interesse pela leitura de livros após a realização de sessões de contação de histórias durante uma intervenção pedagógica. Os resultados indicaram que a compreensão é estimulada por práticas que façam sentidos para os estudantes, permitindo-lhes acessar suas experiências anteriores e conectá-las ao novo conteúdo.

A professora P19 destacou a contação de histórias como uma estratégia eficiente para envolver estudantes com dificuldades na leitura e na escrita. Ela ressaltou que, ao formular perguntas após a atividade, é possível estimular os estudantes a treinarem suas habilidades de forma contextualizada, promovendo avanços significativos no processo de alfabetização e letramento.

Esse resultado converge com os achados de Lopes (2016), que constatou uma melhora significativa na interação de estudantes com dificuldades de aprendizagem ao utilizar a contação de histórias. A autora destacou que o envolvimento dos estudantes foi favorecido pelo uso das narrativas, especialmente pela repetição de histórias que muitos já conheciam.

De acordo com Romano, Zerbato e Mendes (2023), a aprendizagem é influenciada pelo estado emocional dos estudantes. Assim, práticas prazerosas e desafiadoras são as melhores estratégias para promover o envolvimento e o bem-estar durante as atividades. As autoras também ressaltam a importância da repetição

no processo de aprendizagem, afirmando que "[...] a repetição contextualizada e empolgante permite refinar habilidades básicas e reduzir o esquecimento" (Romano; Zerbato; Mendes, 2023, p. 107).

Esses dados apontam para a necessidade de se problematizar a concepção de que a dificuldade de aprendizagem está exclusivamente relacionada ao estudante. Muitas vezes, o avanço e o sucesso desses estudantes dependem de práticas pedagógicas planejadas e diversificadas, que considerem suas especificidades e potencialidades.

Nesse cenário, as professoras P1 e P6 ressaltaram a relevância da contação de histórias, destacando o prazer e a alegria que essa prática proporciona no contexto escolar. Elas enfatizaram que a atividade estimula a atenção, a concentração e a imaginação dos estudantes. Além disso, a professora P6 apontou que, ao utilizar essa estratégia, estudantes extremamente tímidos apresentaram melhorias expressivas na comunicação em sala de aula, especialmente quando desafiados a participar de atividades envolvendo as narrativas.

Cabe ressaltar que ambientes de aprendizagem que despertam alegria são essenciais para o desenvolvimento dos estudantes. Atividades lúdicas promovem engajamento e aumentam a participação no processo de ensino, desde a primeira infância até a idade adulta. Além disso, práticas que proporcionam momentos de alegria eliminam barreiras para estudantes historicamente marginalizados por sistemas opressivos (CAST, 2024).

A professora P13 relatou que utiliza a contação de histórias como estratégia para estimular a produção escrita entre os estudantes, especialmente entre aqueles que se sentem retraídos. Ela exemplificou sua prática com a história de Chapeuzinho Vermelho, orientando os estudantes a criarem personagens e enredos baseados na narrativa original. Sobre isso, Busato (2008) destaca que as narrativas fertilizam a imaginação, permitindo que cada ouvinte visualize diferentes destinos para os personagens, contribuindo para a exploração criativa e a construção de novos textos.

A fala da professora P18 reforçou outro aspecto importante da contação de histórias: seu papel como meio de conhecer melhor os estudantes. Segundo ela, a prática ajuda a reduzir a timidez e cria um ambiente no qual os estudantes se sentem mais confortáveis para expressar seus anseios e dificuldades. Dessa forma, as histórias funcionam como instrumento para identificar as especificidades dos

estudantes, considerando os diferentes perfis e contextos, e para fortalecer o vínculo entre professores e turma.

Além disso, a professora ressaltou o impacto transformador da prática, destacando que, ao modificar a percepção do estudante no ambiente escolar, essa mudança pode se estender ao seu contexto familiar. Conforme aponta Sisto (2015), as histórias que impactam o ouvinte produzem ecos, reverberando além do momento da narração. Nesse sentido, um estudante que é profundamente marcado pelo enredo de uma história tende a internalizar os conceitos aprendidos e a reproduzi-los em seu cotidiano, tornando-se um agente de transformação em seu meio.

A professora P15, por sua vez, mencionou o uso das fábulas como estratégia para transmitir ensinamentos, sobretudo por meio de histórias que se aproximam da realidade dos estudantes. A associação entre o enredo da história e o cotidiano facilita o aprendizado do conteúdo transmitido, permitindo que os estudantes façam conexões com suas próprias vivências. Essa abordagem reforça o papel das narrativas como ferramenta para o desenvolvimento de valores, ética e senso crítico, ao mesmo tempo que envolve os estudantes em processos significativos de aprendizagem.

Essa perspectiva encontra respaldo em Bettelheim (2002), que ressalta que as histórias envolvem os ouvintes porque, além de estimularem a imaginação, ajudam a organizar emoções e a lidar com ansiedades. Quando os personagens e enredos enfrentam desafios semelhantes aos dos estudantes, ocorre uma identificação emocional que não só cativa a atenção, mas também oferece possíveis soluções ou caminhos para lidar com situações adversas. Nesse sentido, o uso das fábulas como estratégia pedagógica exemplifica o poder das narrativas em conectar emoções, realidade e aprendizado.

Dessa forma, as falas das professoras demonstraram que a prática de contação de histórias no contexto educacional é um recurso essencial por ser lúdico, prazeroso e capaz de integrar dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Para além de potencializar o desenvolvimento de habilidades técnicas, como a leitura e a escrita, também favorece o engajamento emocional, a formação de valores essenciais e o fortalecimento das relações entre professores e estudantes.

Quanto ao uso da contação de histórias no processo de inclusão escolar, de maneira geral, com exceção de uma participante, as professoras reconheceram-na como uma estratégia que potencializa esse processo. De acordo com os relatos, a

prática favorece o engajamento pelo seu caráter lúdico e prazeroso, possibilitando o envolvimento e a participação de todos os estudantes. Além disso, complementa práticas voltadas ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

A P1 ressaltou o uso da contação de histórias como estratégia para engajar os estudantes, descrevendo-a como um ponto de partida para iniciar qualquer atividade, evidenciando que a prática mantém os estudantes interessados no que será proposto. Em um exemplo relatado, a professora utilizou um recurso com o objetivo inicial de envolver um único estudante, mas percebeu que o mesmo recurso teve o potencial de engajar toda a turma, demonstrando sua eficácia na promoção da inclusão escolar.

Esse dado reflete o paradigma da inclusão escolar se manifestando nas práticas pedagógicas, embora ainda existam indícios da integração escolar nos ambientes educacionais. De acordo com Mendes (2023), esse processo ocorre gradativamente, considerando que, por muito tempo, a Educação Especial esteve focada em planejar adaptações exclusivamente voltadas aos estudantes com deficiência. No entanto, um novo olhar desmistifica o foco nas características do estudante, reconhecendo que todos são diversos em seus estilos de aprendizagem.

O exemplo da prática relatada pela professora vai ao encontro da perspectiva do ensino universalizado. De acordo com a abordagem do DUA, as estratégias universais maximizam as oportunidades de aprendizagem para todos: “[...] O DUA propõe a transformação das práticas por meio da flexibilidade e engajamento. Com esse alicerce, o benefício da acessibilidade de alguns favorece a universalidade da população geral” (Romano; Zerbato; Mendes, 2023, p. 113).

A prática de contação de histórias também se revelou uma ferramenta poderosa para abordar o tema da inclusão com os estudantes e promover valores como respeito e empatia em turmas com estudantes com deficiência. As professoras relataram que, ao serem questionadas pelos estudantes sobre as diferenças entre eles, recorrem às histórias como estratégia para contextualizar e tratar o tema de maneira sensível. Além disso, por meio das características e atitudes dos personagens, cria-se um ambiente inclusivo e reflexivo, sem expor o estudante.

Essa abordagem está em consonância com a reflexão de Busato (2008), que destaca que os contos de literatura oral exercem forte influência na formação psicológica, intelectual e espiritual do ser humano. Os contos funcionam como instrumentos que estimulam reflexões sobre as diferenças e contribuem para a erradicação de preconceitos, uma vez que expandem a consciência ética e estética.

Nesse sentido, a P10 destacou o uso das histórias para trabalhar a aceitação dos estudantes com deficiência pela turma. A fala da professora evidenciou a relevância de utilizar estratégias que desconstruam conceitos padronizadores nas instituições escolares, em consonância com as reflexões de Sisto (2015). O autor ressalta o poder transformador das histórias e afirma que elas podem ser utilizadas “[...] como libertadora dos padrões vigentes, recuperadora das diferenças” (Sisto, 2015, p. 87).

Os relatos evidenciaram que as professoras utilizavam as histórias como meio para introduzir valores e conceitos como respeito, empatia, identidade e diversidade. Como afirma Dohme (2008), as histórias são um importante elo de comunicação e funcionam como um veículo de valores, encerram uma ou mais mensagens e contribuem para esclarecer, contextualizar e enriquecer as explicações.

Dessa forma, os interesses e as identidades individuais dos estudantes – incluindo aspectos como raça, etnia, cultura, gênero, idioma e deficiência – precisam ser reconhecidos e valorizados. Para tanto, é fundamental que o ambiente escolar seja acolhedor e que respeite e reforce a dignidade de todos (CAST, 2024).

As histórias são repletas de exemplos capazes de levar os ouvintes a refletirem sobre suas atitudes e conceitos. Ao trabalhar valores como o respeito à diversidade por meio das narrativas, o professor transmite algo que considera importante e favorece reflexões espontâneas. Essa abordagem é essencial no processo de ensino, visto que contextos simbólicos tendem a ser mais atrativos do que discursos abstratos (Dohme, 2008).

As narrativas também foram reconhecidas como estratégia para promover a inclusão escolar, por serem essenciais no processo de alfabetização. A P7 relatou que, ao utilizar as narrativas, percebeu resultados mais rápidos e abrangentes no desenvolvimento dos estudantes. A professora comparou a relevância de trabalhar a alfabetização contextualizada com as limitações percebidas ao utilizar exclusivamente o método fonético, ou seja, ao trabalhar isoladamente o som das letras. Sua fala demonstrou uma mudança na concepção de alfabetização, destacando que as histórias ganham protagonismo nas práticas de letramento.

Esse relato reforçou a relevância de abordar o ensino da leitura e da escrita em um contexto significativo, no qual a história serve como ponto de partida para o aprendizado. De acordo com Soares (2004), as práticas de letramento envolvem a interação entre a língua escrita e as práticas sociais, enquanto a alfabetização se

restringe à aprendizagem técnica da leitura e da escrita. O letramento, por sua vez, promove o "[...] despertar para a importância e a necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita" (Soares, 2004, p. 7). Assim, o uso de histórias como ferramenta de ensino não apenas facilita o processo de alfabetização, mas também estimula a integração dos estudantes às práticas sociais de leitura e escrita.

A P15, por sua vez, enfatizou que a eficácia da contação de histórias para promover a inclusão escolar depende das especificidades de cada estudante. A professora relatou uma experiência positiva ao utilizar essa prática com um estudante com autismo, que demonstrava engajamento e interesse durante as narrativas. No entanto, destacou que, no caso de uma estudante surda que ainda não domina a Língua Brasileira de Sinais (Libras), os resultados foram limitados.

A professora observou que, embora a estudante demonstrasse interesse pelas imagens do livro, ela aparentava não compreender plenamente as histórias. Esse relato evidenciou que, apesar de estar fisicamente inserida no ambiente escolar, sua participação estava restrita por barreiras comunicacionais presentes nesse contexto.

De acordo com Mendes (2017), a inclusão escolar pode ser analisada sob dois âmbitos: o ato e o efeito. No âmbito do ato, a inclusão refere-se à matrícula, garantindo a presença do estudante com deficiência em salas de aula regulares. Já no âmbito do efeito, a inclusão envolve a criação e disponibilização de condições que assegurem não apenas a permanência, mas também o sucesso acadêmico desses estudantes, promovendo sua participação ativa e significativa no processo de aprendizagem.

Por outro lado, a P2 questionou a eficácia da contação de histórias como estratégia para promover a inclusão escolar. A professora refletiu sobre o desafio enfrentado diariamente pelos docentes diante da complexidade de uma cultura pouco inclusiva no sistema de ensino. Segundo ela, essa prática, por si só, não é suficiente. Sua visão, possivelmente, está influenciada por demandas imediatas do currículo escolar, como a preocupação em alfabetizar os estudantes ao mesmo tempo, sendo esse processo avaliado constantemente na prática docente.

Contudo, observou-se que a contação de histórias é uma estratégia eficaz para promover a inclusão escolar. Essa prática envolve todos os estudantes, reduzindo a necessidade de adaptações específicas para aqueles com deficiência. Além disso, sua flexibilidade permite diversificar o conteúdo formal utilizando uma linguagem mais clara e acessível, recursos visuais e táteis. Isso facilita a compreensão dos conteúdos

e amplia as oportunidades de participação no processo de ensino. Para além da aprendizagem, a contação de histórias também se mostrou um importante instrumento para problematizar o preconceito e valorizar a identidade dos estudantes no ambiente escolar.

Para que essa prática seja efetiva, é fundamental que o planejamento pedagógico tenha como objetivo eliminar barreiras estruturais, pedagógicas, linguísticas e atitudinais. Também é necessário diversificar as formas de ensino e disponibilizar ferramentas adequadas para que os estudantes possam acessar conteúdos de seu interesse e se engajar de maneira significativa no processo de aprendizagem (Mendes, 2023).

Conforme apontam Gomes-Silva, Romano e Cabral (2023), após a compreensão e valorização da alteridade, o desafio consiste em repensar o sistema educacional enquanto parte de uma engrenagem social mais ampla. Essa reflexão exige a superação de práticas egocêntricas, abrindo caminho para a implementação de abordagens policêntricas. Tais abordagens colocam em evidência as múltiplas possibilidades e as diversas formas de desenvolvimento dos estudantes, assegurando a legitimidade da escolarização com vistas à construção de um ambiente educacional inclusivo, democrático e equitativo.

3.5 Desafios da contação de histórias como estratégia pedagógica

Este eixo abrange os desafios enfrentados pelas professoras na utilização da prática de contação de histórias como estratégia pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre os desafios elencados pelas participantes, destacaram-se a dificuldade de selecionar uma história que atraia a atenção de todos os estudantes e a falta de tempo para desenvolver a prática, considerando a alta demanda de trabalho das docentes.

Seis participantes (P1, P7, P11, P13, P16 e P17) relataram que se sentem desafiadas quando a história não é aceita por todos os estudantes. A participante P11, por sua vez, ressaltou a resistência à diversidade de gêneros textuais, uma vez que a preferência dos estudantes recai sobre as fábulas. Nessa mesma direção, P17 explicou que alcançar a todos e manter os estudantes motivados durante a contação de histórias exige das professoras o uso de estratégias diferenciadas.

Porque nem sempre você vai ter o aceite de todas as crianças, nem sempre você vai propor uma contação de história e todos vão estar de acordo, aí você precisa ter todo um jeito. Por exemplo: - Vamos ouvir a história, tem o personagem que você gosta. E quando se trata de você reunir toda a turma da escola, nem todos as colegas querem participar (P1).

Os desafios, assim, é a aceitação com relação à diversidade a diversos temas literários. As crianças estão mais acostumadas com as fábulas, como, O João e o pé de feijão, a Cinderela, Branca de Neve. Quando você traz um outro tema, assim, uma história adaptada, as crianças já ficam mais resistente, mais gostam também. Mas eles gostam mais dos clássicos, porque eles estão acostumados (P11).

Ah, os desafios eu acho que a gente sempre tem que estar buscando estratégia diferente para motivar o aluno, porque se for aquela coisa maçante, ele não vai ter interesse nenhum, tem que ir mudando a metodologia (P17).

A falta de tempo para desenvolver a estratégia de contação de histórias foi mencionada por sete participantes (P2, P4, P8, P9, P14, P20 e P21). Além disso, a participante P20 relatou que, ao ministrar as aulas de Ciências, tem apenas um encontro semanal com cada turma. Devido ao pouco tempo, avaliou ser difícil conciliar a contação de histórias com os conteúdos previstos. Também ressaltou a competição com a tecnologia, pois, diante da constante exposição a estímulos digitais, chamar a atenção dos estudantes tornou-se um desafio. A professora P21, por sua vez, destacou a falta de materiais para os estudantes manipularem, bem como o pouco tempo disponível para confeccionar esses recursos.

Eu falo assim, o tempo que você precisa ter, porque nós temos muito conteúdo para passar para as crianças. Eu vou ser bem sincera com você, o que nós mais usamos é contar, ler, a leitura deleite com entonação, é o que a gente mais usa. Mas isso também não quer dizer que a gente deixa de usar, uma vez por semana, um avental, um dedoche. Mas é demorado, toma mais tempo. Mas, é o tempo mesmo, isso toma bastante tempo [...]. Agora, quando eu tenho até três aulas, de três a cinco, eu conto. Hoje eu fiz contação (P2).

Mas a contação não acontece todos os dias, porque não é todos os dias que tenho as primeiras aulas. Eu faço essa contação umas três vezes por semana. É muito corrido, o que acontece, tem o lanche, tem as outras coisas. Então passa muito rápido, o tempo é um desafio (P4).

Às vezes, não contamos por falta de tempo. Porque, às vezes, é correria dentro da sala. A gente faz um planejamento e, nem tudo que você planeja, você consegue aplicar em sala de aula (P8).

É mais complicado de você encaixar no conteúdo, o conteúdo é mais científico. Depende o conteúdo não dá muito para encaixar a contação de história. Aqui eu entro uma vez na semana só em cada turminha. Não dá muito tempo. Então, se eu não for direto ao conteúdo, não consigo trabalhar. Existem muitos desafios. Hoje em dia, é necessário competir com a tecnologia o tempo todo, o que torna mais complicado reter a atenção dos alunos (P20).

Acho que falta material. Acho que a gente tem dificuldade de montar material, falta tempo para fazer material manipulável. Não dá tempo de fazer, o tempo é curto (P21).

Duas participantes (P6 e P19) destacaram a timidez de alguns estudantes como um desafio importante, considerando que a contação de histórias visa desenvolver a comunicação, a interação e o vocabulário da turma. Sendo assim, é preciso estratégias para estimular a participação de todos.

Eu acho que romper exatamente a questão da timidez, é um desafio, porque tem crianças que não querem participar. E aí o que eu faço? Eu falo, chama um amiguinho para vir com você, para que a criança participe, porque o objetivo é que ela participe. Não é que ela seja obrigada a participar, mas o objetivo é de estimular ela a participar, para que ela consiga interagir e se comunicar (P6).

Trazer aquele aluno para você, é um desafio. Depende do aluno, porque tem aluno que tem muito interesse, assim, já é mais fácil para mim. Agora, e aquele que não tem, aquele quietinho, o retraído, então esse é um desafio para mim. Porque, até eu sentar com aquele aluno, eu sempre gosto assim, de conversar no particular, para entender, tentar fazê-lo se abrir, perder o medo, porque tem aluno que tem medo de professor e eu sou muito observadora, eu gosto de observar meus alunos. Cada aluno eu sei, o que tem mais dificuldade, o que está mais aceleradinho e os retraídos também (P19).

A professora P11 ressaltou a falta de incentivo dos familiares em decorrência da falta do conhecimento dos benefícios da leitura na vida dos filhos. A P8, por outro lado, destacou a falta de cuidado com os materiais ao enviar os livros para o desenvolvimento do projeto de leitura em casa.

É, e assim a gente vê falta de incentivo por parte da família. Muitas famílias não têm nem contato com diversidade de livros, não é só no meu contexto aqui, mas eu percebo que as famílias, no geral, elas têm uma certa resistência. Não é nem resistência, uma falta de conhecimento do benefício que a leitura traz para a educação (P11).

Na sacolinha da leitura, a dificuldade deles é cuidar do material (P8).

Por sua vez, três professoras (P5, P12 e P15) destacaram sentir-se desafiadas quanto a dramatizar uma história, uma vez que essa não é uma habilidade natural delas. A participante P12 reconheceu a importância da prática, mas destacou que não é seu perfil trabalhar com as narrativas. Além disso, mencionou que, quando realizada, a prática gera tumulto em suas aulas.

Não é uma habilidade que eu tenho, não é o meu perfil. Apesar que eu acho lindo, eu gosto e sei da importância. Na sala eles se agitam demais. É, hoje mesmo eu trabalhei leitura com eles, eu os coloquei em rodinha com os livros. Não foi contação de história, mas a leitura em si. Nossa! Pensa no tumulto, larga livro e pega livro, sabe? Eles ainda estão assim, e você tem que administrar tudo isso. [...] Eles até prestam atenção, agora aqui nessa sala (sala de leitura), como é um lugar diferente. Nossa! Eles só faltam entrar dentro das caixas de livros (risos) (P12).

A professora P15 relatou que a contação com dramatização é uma prática mais usada com os menores, uma vez que no terceiro ano as professoras precisam focar mais no conteúdo. Apesar disso, ela desenvolve a contação por meio da leitura de livros.

Claro que nesse caso, eu não domino, não é minha área de fazer essa parte de contação de histórias com a dramatização, mas de vez em quando a gente tem isso aqui na escola também, que eles fazem para os alunos, porque como os nossos são um pouquinho maiores, a gente já não trabalha tanto isso, a gente acaba focando em outras coisas, mas não deixa de trabalhar a contação. Quando é assim, no caso, nessa parte eu sou mais específica, não sou muito de dramatizar, já tenho essa dificuldade de fazer uma encenação, mas de contar uma história, que seja um livro normal, não, isso eu sempre dominei, sempre contei (P15).

Em contrapartida, a participante P18 relatou que se sentia desafiada a desenvolver a prática de contação de histórias apenas no início da docência. Com a experiência, porém, desenvolveu a habilidade, e o desafio foi superado.

Eu acho que quando você está começando, o começo assim é difícil, desafiador, mas depois que você embarca, você já começa a remar e vai (P18).

Quanto aos desafios na utilização da contação de histórias no processo de inclusão escolar, as professoras relataram opiniões distintas em relação aos desafios de utilizar a contação de histórias como estratégia para promover a inclusão escolar.

A participante P2 destacou que seu foco principal é garantir que os estudantes dominem a leitura e a escrita. Embora reconheça a importância da contação de histórias, considera outras demandas mais relevantes para o desenvolvimento de seu trabalho.

Olha, tem coisa bem mais importante que a contação de história. Eu, como pedagoga, eu falo assim, se você não trabalhar o som, fazê-lo conhecer as letras, primeiro o som, não tem como. Esse meu aluno mesmo que tem deficiência, de tanto a gente fazer o som todos os dias, das letrinhas, das leituras dos números, a escrita, então você vê que em 15 dias ele está conseguindo escrever e está conseguindo fazer até um pouco de som já. Então eu falo assim, isso é muito interessante. A leitura em si, a contação de história é muito boa. Mas não adianta querer falar para você que faz toda diferença não. A diferença é como você trabalha com o aluno na sala. O que você vai usar de estratégias, de ampliação. Esse autista mesmo, as letras dele são grandes, a garatuja é grande, ele ainda não tem coordenação motora fina, só tem a coordenação motora grossa. Então, a história, a contação de história não resolvem tudo não. Ela faz parte (P2).

A participante P3 relatou que o estudante com deficiência apresentava dificuldade de concentração. Diante disso, a professora tendia a ficar retomando a história com frequência para manter a atenção dele.

É que ele tem dificuldade de concentração. Às vezes, tem que parar e chamar a atenção, para trazer ele de volta. É, eu falo vamos voltar aqui para a historinha, olha o que aconteceu, aí eu retorno um pouquinho lá atrás na história para tentar ganhar a atenção dele de volta (P3).

A participante P4 ressaltou o desafio de incluir os estudantes com deficiência sem rotulá-los. Enfatizou também a importância de um trabalho contínuo para promover a inclusão, apesar de reconhecer que esse esforço é desgastante para os docentes.

Mas assim, é um trabalho bem maçante, ele tem que ser contínuo, porque a gente não pode deixar escapar aquela criança e o outro rotular ela. Porque a gente não pode rotular essa criança, a gente tem que incluir, por isso que fala em inclusão e muitos não conseguem trabalhar isso, porque não é fácil (P4).

A participante P10 afirmou não enfrentar desafios significativos nas turmas que já lecionou. No entanto, ressaltou nunca ter trabalhado com estudantes surdos e acredita que isso poderia representar um desafio para o desenvolvimento da estratégia.

Assim, eu nunca trabalhei com criança com deficiência auditiva, talvez nesse sentido, a contação não iria funcionar com aquela criança, ou para ela teria que se fazer alguma adequação (P10).

A professora P11 indicou que os estudantes com deficiência tendem a apresentar mais dificuldade para recontar as histórias por serem mais tímidos. No entanto, relatou utilizar estratégias que os ajudem a desenvolver essa habilidade.

Eles têm mais dificuldade na desenvoltura do reconto, eles são mais tímidos, mesmo assim, eles conseguem desenvolver bem. Aí a gente vai instigando, vai perguntando, vai falando para desinibir o aluno (P11).

Outro desafio foi apontado por P5. A professora afirmou que o estudante com autismo demonstra tanto apreço pela contação de histórias que o maior obstáculo é lidar com a resistência dele ao término da atividade. Segundo ela, esse comportamento está relacionado ao diagnóstico de Transtorno Opositor Desafiador (TOD).

A única coisa, é que esse meu aluninho ele é autista e foi diagnosticado com TOD, às vezes ele não aceita quando termina, ele tem resistência, ele quer continuar. Assim, o que ele gosta, ele quer, e daí ele tem essa resistência (P5).

Por sua vez, a participante P18 destacou que uma estudante com autismo tem dificuldade em compreender seus direitos e deveres, muitas vezes se autorrotulando para justificar suas atitudes. Nesse contexto, a professora apontou utilizar a contação de histórias como estratégia para trabalhar com essa aluna, junto aos demais estudantes, questões relacionadas aos deveres e direitos de todos.

[...] Porque, não é só usando ela como o exemplo, a gente pode abordar de várias formas a inclusão, não só o autismo em si. Porque já foi feito o trabalho e ela, ela mesma fala, eu sou autista, eu faço isso porque eu sou autista. Muitas vezes eu a escutei falando. Aí, a gente vai contando alguma coisa, a gente vai mostrando para ela que

não é assim. Então o nosso trabalho está sendo mostrar para ela que não é assim, que não é porque ela é autista que ela pode, que ela vai fazer o que ela quer. E as mesmas coisas que fazemos com ela, trabalhamos com os demais, para ela entender que eles têm deveres e direitos iguais. Como a turma já sabe, eles falam, deixa ela professora, mas aí eu já falo, não, vamos organizar, vamos fazer todo mundo junto para todo mundo participar, vocês vão fazer e ela vai fazer também (P18).

3.5.1 Discussão do eixo

A fala das professoras apontou os desafios enfrentados para desenvolver a atividade de contação de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora essa prática seja reconhecida por seu potencial pedagógico, sua implementação exige planejamento cuidadoso, organização do tempo, aprimoramento de habilidades e conhecimento de técnicas para captar a atenção da turma e promover a aprendizagem.

Um dos principais desafios mencionados foi a dificuldade de selecionar uma história que engaje todos os estudantes. A professora P1 ressaltou que envolver toda a turma demanda habilidades específicas da docente, como a utilização de elementos atrativos durante a narrativa. Ela mencionou, por exemplo, o uso de recursos concretos ou a ênfase em personagens que despertem o interesse dos estudantes. Essa observação evidenciou a importância de um planejamento que considere a diversidade entre os estudantes, reforçando a necessidade de adequar as práticas às especificidades e aos interesses diversos da turma.

De acordo com Busatto (2008), contar uma história para uma turma numerosa exige cuidado na escolha do conto, pois a narrativa precisa mobilizar o grupo e permitir que cada um extraia dela o que necessita naquele momento. Para isso, é necessário lançar mão de recursos e diversificar as técnicas para que a atividade seja realizada de forma satisfatória.

Por sua vez, P11 destacou a resistência dos estudantes ao serem apresentados a gêneros textuais menos convencionais, observando uma preferência marcante pelos clássicos, como “João e o Pé de Feijão” e “Branca de Neve”. Essa preferência pode ser explicada à luz das considerações de Coelho (1998), que associa os interesses narrativos dos estudantes aos seus estágios emocionais,

cognitivos e sociais – fatores que influenciam diretamente o tipo de narrativa que mais os atrai.

Segundo Coelho (1998), o interesse pelas narrativas se desenvolve em fases. Até os três anos, na chamada "fase mágica", as crianças se encantam por histórias que incluem brinquedos, animais e elementos da natureza personificados. Esse período é caracterizado pela imaginação fértil e pela habilidade de atribuir características humanas a objetos e seres inanimados.

Entre os três e seis anos, a etapa mágica evolui para histórias acumulativas e de repetição, como “Dona Baratinha” e “A Formiguinha e a Neve”, além dos contos de fadas. Essas narrativas são fundamentais porque exploram a previsibilidade e a estrutura repetitiva, auxiliando no desenvolvimento da memória, da linguagem e do raciocínio lógico, enquanto mantêm as crianças engajadas e curiosas.

Ainda segundo a autora, na fase escolar, a partir dos sete anos, os interesses narrativos tornam-se mais diversificados. Histórias de encantamento, aventuras no ambiente familiar e comunitário, e contos de fadas mais elaborados passam a despertar o interesse dos estudantes. Aos oito anos, o humor se torna um elemento atrativo, enquanto aos nove e dez anos as narrativas passam a incorporar elementos associados à realidade, como viagens, aventuras e fábulas com maior profundidade moral e reflexiva.

Os resultados também revelaram a falta de tempo como um dos principais desafios para desenvolver a prática de contação de histórias, considerando a alta demanda do trabalho docente. A fala da professora P2, por exemplo, evidenciou que, apesar de a prática ser valorizada como uma estratégia pedagógica, ela é muitas vezes limitada a uma atividade mais simples devido à quantidade de conteúdo a ser ministrado. A professora relatou que é possível desenvolver a prática com recursos mais elaborados apenas em dias com mais aulas disponíveis. Esse dado refletiu que a cobrança pelo cumprimento da grade curricular pode reduzir a implementação de ações mais criativas e lúdicas.

A falta de tempo também foi apontada como principal obstáculo pelas professoras que ministram disciplinas específicas, como Ciências. A P20 destacou que o tempo reduzido dificulta a implementação de estratégias como a contação de histórias, especialmente por se tratar de conteúdos mais técnicos e científicos e por suas aulas ocorrerem apenas uma vez por semana.

No entanto, esse dado também suscita a reflexão de que as professoras podem não conhecer recursos adequados para integrar a contação de histórias de forma significativa em disciplinas mais específicas. Além disso, podem não ter acesso a esses materiais – o que revela não apenas um desafio relacionado à gestão do tempo, mas também questões vinculadas à formação docente e ao repertório pedagógico disponível. Tais fatores podem influenciar diretamente na utilização de estratégias criativas e interdisciplinares, como a narrativa oral.

Além disso, observou-se que as participantes que mencionaram a falta de tempo como um dos principais desafios lecionavam na escola A, onde a sala de leitura ainda não estava em uso, pois encontrava-se em fase de construção e adequação. Essa limitação exigia um tempo adicional das professoras para organizar a prática, tornando o processo mais trabalhoso. A ausência de um espaço estruturado dificultava a preparação das atividades, exigindo maior esforço e tempo para organizar o ambiente da sala de aula à contação de histórias. Esse obstáculo poderia ser minimizado com a disponibilização de um espaço mais amplo, planejado e equipado com recursos acessíveis e organizados, favorecendo o desenvolvimento da prática.

Nesse contexto, Silva (2014), Ferreira (2015) e Batista (2020) também apontaram a falta de tempo como um desafio enfrentado pelos docentes para desenvolver a prática de contação de histórias. Silva (2014), ao analisar a Hora do Conto na rotina de duas professoras do 2º ano do Ensino Fundamental, antes e depois de uma intervenção formativa, destacou que a escassez de tempo empobrece o desenvolvimento da atividade narrativa no contexto escolar. As demandas impostas aos professores frequentemente inviabilizavam a realização de atividades mais elaboradas, como selecionar e estudar a história, preparar os recursos e treinar técnicas adequadas.

Ferreira (2015), por sua vez, observou que o planejamento necessário para atender a uma extensa demanda de conteúdos acabava excedendo a carga horária do professor, comprometendo a qualidade das práticas. Batista (2020), ao investigar as narrativas como propulsoras de teatralidade e afeto entre professoras e alunos na disciplina de Arte no Ensino Fundamental I, constatou que o tempo é frequentemente priorizado para disciplinas consideradas mais relevantes. Essa priorização fundamenta-se na ideia de que a alfabetização se consolida exclusivamente por meio de atividades de leitura e escrita, desconsiderando que processos educativos

mediados pela oralidade, narrativa e teatralidade também contribuem para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, sociais e emocionais dos estudantes.

Duas participantes (P6 e P19) mencionaram a timidez dos estudantes como um desafio no desenvolvimento da prática de contação de histórias. A P19 associou essa timidez ao medo que os estudantes sentem do professor, o que pode estar relacionado ao receio de errar e à sensação de estarem constantemente sendo avaliados no contexto escolar. Além disso, a professora destacou o desafio de lidar com os diferentes níveis de interesse dos estudantes. Enquanto alguns demonstram grande entusiasmo, outros enfrentam dificuldades e tendem a ser mais retraídos.

Diante disso, é fundamental construir um ambiente de aprendizagem no qual os erros sejam compreendidos como parte natural do processo, encorajando os estudantes a se arriscarem, explorarem novas ideias e expressarem suas opiniões. Para que isso ocorra, o contexto escolar deve minimizar ameaças e distrações, uma vez que, quando os estudantes estão focados em evitar experiências negativas, seu engajamento e participação no aprendizado não ocorrem (CAST, 2024).

Ferreira (2015) observou que o ambiente escolar não proporcionava espaço para os estudantes exporem seus pensamentos. Posto isso, os estudantes tendiam a se sentir intimidados para expressar suas opiniões, pois estavam constantemente limitados a atividades com perguntas e respostas padronizadas, sem estímulos ao raciocínio pessoal e crítico.

No entanto, despertar o entusiasmo pela aprendizagem implica oferecer opções diversas que permitam ao estudante se conectar com aquilo que faz sentido para ele, considerando que os interesses variam conforme o contexto. Incorporar práticas que incentivem o envolvimento do estudante pode fortalecer sua autonomia, estimular o senso de realização e aprofundar sua conexão com o processo de aprendizagem (CAST, 2024).

Por sua vez, P11 e P8 destacaram desafios no desenvolvimento do projeto de leitura, cujo objetivo é incentivar atividades de leitura e contação de histórias no ambiente familiar. P11 destacou a falta de estímulo por parte da família nas atividades de leitura, atribuindo essa desvalorização ao desconhecimento sobre o valor das narrativas no desenvolvimento educacional dos estudantes. P8 complementou essa análise ao apontar a falta de cuidado com os materiais que são enviados para casa.

Sobre isso, Sena (2019) e Pereira (2018) analisaram em seus estudos as contribuições da participação da família no processo educacional dos estudantes por

meio da contação de histórias. Sena (2019) observou que, nos casos em que as famílias participaram, houve avanço no processo de letramento, enquanto naqueles que não houve o envolvimento, não houve melhora no desenvolvimento escolar. A autora ressaltou o fato de os familiares não terem concluído a Educação Básica, atribuindo a falta de cultura leitora a essa evidência. No entanto, o estudo de Pereira (2018) revelou que, quando a escola proporciona situações de contação de histórias no ambiente familiar, estimula o envolvimento das famílias no processo educacional dos filhos.

De acordo com Sisto (2015), a aquisição do hábito de leitura não é responsabilidade exclusiva da escola, mas também da família e da sociedade em geral, tendo em vista que se trata de um processo de longo prazo, que envolve a transição de uma leitura ingênua para uma leitura mais reflexiva.

Esse quadro evidenciou a importância de aproximar a escola das famílias, promovendo ações que estimule os responsáveis a se sentirem parte do processo de aprendizagem dos filhos. Oficinas, encontros literários e momentos de leitura compartilhada entre pais e filhos, organizados pela escola, são estratégias eficazes para incentivar esse envolvimento. Além disso, é essencial oferecer suporte às famílias, como materiais acessíveis e orientações práticas, especialmente àquelas que não possuem familiaridade com a prática de contar histórias.

Três professoras (P5, P12 e P15) embora tenham relatado reconhecer e apreciar a importância da contação de histórias, apontaram a falta de habilidade como um desafio para utilizar essa ferramenta, especialmente no que se refere à dramatização das histórias. A P12 destacou ainda o comportamento dos estudantes durante a atividade, ressaltando que, em contextos como a sala de leitura, eles ficam tão entusiasmados que administrar a turma se torna um desafio. A fala da professora demonstrou que, apesar de não realizar a contação de histórias de forma dramatizada, ela explora outras práticas, como o uso de rodinhas e o acesso livre aos livros. No entanto, percebeu-se a ausência de técnicas para administrar a turma durante a atividade, que, segundo ela, se mostra mais entusiasmada em ambientes externos à sala de aula.

De acordo com Coelho (1998, p. 53), alguns cuidados são necessários para o êxito da atividade de contar histórias. A autora destaca que os estudantes se agitam quando é anunciado o momento da história, pois todos querem ficar próximos ao

narrador. Além disso, “[...] se o narrador fica pedindo silêncio ou atenção, possivelmente a história acaba antes de começar.

Esse resultado reforçou a necessidade de um planejamento que incluía técnicas de engajamento adequadas. Nesse sentido, segundo a autora supracitada, utilizar estratégias como chantagem para prender a atenção do ouvinte vai contra os objetivos da narração. Por outro lado, o uso de recursos dinâmicos, como a inserção de música, palmas rítmicas e variações no tom de voz, pode estimular a curiosidade e envolver os estudantes de forma natural, proporcionando-lhes o prazer de ouvir e participar da narrativa.

A P15 ressaltou que, no terceiro ano, as professoras precisam focar mais nos conteúdos, e associou a dramatização a práticas voltadas para crianças menores. As docentes reconheceram que os estudantes apreciam as narrativas encenadas, mas admitiram não dominar a habilidade de dramatizar e, por isso, tendem a não utilizar essa estratégia em suas aulas.

De acordo com Sisto (2015), independentemente da idade, os estudantes se interessam por histórias, desde que a temática esteja alinhada às especificidades do público. O autor observa que o principal fator que afasta os estudantes da leitura é a inadequação dos temas aos seus interesses. Ainda adverte que é inviável encantar os estudantes com leituras obrigatórias ou com temas que não considerem a diversidade da turma.

A fala das professoras refletiu uma comparação com colegas que desenvolvem a contação de histórias com mais criatividade. Isso evidencia que atribuem essa habilidade a um dom, em vez de reconhecê-la como uma competência passível de aprimoramento.

Esse dado se alinha aos resultados de Silva (2014), que constatou que, na maioria das vezes, os professores não conhecem as técnicas necessárias para conduzir a contação de histórias de forma adequada. A falta de tempo para estudar e se dedicar a essas práticas faz com que os docentes desenvolvam narrativas baseando-se apenas na intuição, o que torna os momentos de contação superficiais e empobrecidos, restringindo-se a um mero repasse de informações. A autora também destacou que alguns professores consideram a performance um dom, quando, na verdade, seu desenvolvimento efetivo depende da aplicação de técnicas apropriadas.

Sobre isso, Sisto (2015) adverte que é insuficiente utilizar as histórias em sala de aula apenas como complemento aos conteúdos, pois isso caracteriza um desvio das verdadeiras funções das narrativas. Para atingir seu objetivo transformador, as histórias precisam impactar os sentidos dos ouvintes, o que exige treino, conhecimento técnico e sensibilidade para manipular os diversos elementos da narração.

Em contrapartida, a P18 trouxe uma perspectiva relevante sobre o desenvolvimento de habilidades pedagógicas ao longo do tempo. Sua fala refletiu o desafio enfrentado no início da docência ao implementar estratégias como a contação de histórias, que exige prática e domínio para alcançar o objetivo na aprendizagem dos estudantes.

A professora P21, por sua vez, relatou dificuldades em confeccionar materiais pedagógicos devido à falta de tempo para essa atividade. Essa percepção apontou para a importância de oferecer suporte aos professores, sobretudo por meio de programas de formação que reforcem práticas compartilhadas no contexto escolar e incentivem a troca com docentes mais experientes, a fim de amenizar os desafios enfrentados.

Por fim, esse cenário evidenciou a necessidade de integrar estratégias contextualizadas na formação de professores, sobretudo com o objetivo de ensinar técnicas que relacionem o conteúdo às narrativas, tornando o ensino mais atrativo e dinâmico. Ainda de acordo com Sisto (2015), para que a história alcance o ouvinte, ela precisa tocá-lo profundamente. No entanto, é essencial capacitar-se; quanto mais qualificação, mais preparado o professor estará para desenvolver essa arte com criatividade e alcançar o outro – elemento fundamental no processo de aprendizagem.

Observou-se, a partir dos resultados, que as professoras manifestaram opiniões distintas em relação aos desafios de utilizar a contação de histórias como estratégia para promover a inclusão escolar. A participante P2 destacou sua maior preocupação em desenvolver métodos voltados especificamente à alfabetização dos estudantes. Embora reconheça o valor da contação de histórias, considera outras demandas mais prioritárias no trabalho com estudantes com deficiência em sala de aula, como, por exemplo, focar no som das letras, na leitura dos números e no desenvolvimento a escrita.

Além disso, a professora trouxe uma reflexão relevante ao destacar que a contação de histórias, por si só, não garante a inclusão escolar. Sua efetividade

depende da forma como é conduzida pelos docentes, levando em conta as necessidades específicas de cada estudante. A partir desse relato, cabe ressaltar que nem todos os professores possuem o perfil ou o interesse em adotar essa prática, e que outras estratégias podem ser igualmente significativas no processo educativo. No entanto, este estudo tem como foco a análise da contação de histórias como ferramenta de inclusão, investigando seu potencial e suas implicações no contexto escolar.

Por sua vez, a participante P3 relatou que percebe dificuldade na concentração de um estudante com deficiência e, diante disso, sente a necessidade de retomar a história com frequência para manter sua atenção. Nesse contexto, Coelho (1998) destaca a importância de planejar recursos que captem a atenção dos estudantes e adaptem a apresentação da história às circunstâncias específicas. Em sala de aula, uma variedade de artifícios pode ser utilizada para promover o engajamento, como os diferentes tipos de vozes que sugerem o que está acontecendo, figuras que surgem ao longo da narração, uma caixa surpresa, ou, ainda, intervenções planejadas que estimulem a participação ativa dos estudantes. De acordo com a autora, essas interferências despertam uma emoção contagiante, aumentando o envolvimento dos ouvintes.

A participante P4, por sua vez, ressaltou o desafio de incluir os estudantes sem rotulá-los, destacando a importância de um trabalho contínuo para promover a inclusão. Apesar disso, reconheceu que esse esforço é desgastante para os docentes e que muitos não obtêm êxito devido à complexidade dessa tarefa.

Promover a inclusão escolar, é, de fato, um processo que exige tempo, dedicação e comprometimento, uma vez que diversos fatores comprometem a qualidade do ensino. Entre esses fatores, destacam-se as condições de trabalho desfavoráveis, que frequentemente desmotivam os professores a planejarem práticas inovadoras. Enquanto uma cultura inclusiva não se consolidar no ambiente escolar, as abordagens universais terão dificuldade em promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas, o que impede que a inclusão seja, de fato, efetivada (Romano; Zerbato; Mendes, 2023).

A participante P11, por sua vez, apontou a timidez dos estudantes com deficiência ao recontar as histórias. Apesar disso, ressaltou que adota estratégias para auxiliá-los no desenvolvimento dessa habilidade e promover sua participação. Segundo Coelho (1998), uma história não termina quando chega ao fim: ela

permanece viva na mente do ouvinte, servindo como alimento para sua imaginação criadora. O enredo das histórias oferece atividades de enriquecimento que favorecem a criatividade e a manifestação da expressividade dos estudantes.

Essa perspectiva evidenciou a relevância de planejar intervenções pedagógicas que favoreçam a criação de condições para que todos os estudantes possam explorar suas potencialidades, superar a timidez e estimular sua participação ativa. De acordo com Zerbato e Mendes (2018), uma estratégia eficaz é o uso de exercícios orais que incentivem os estudantes a compartilharem o que aprenderam. Essa abordagem potencializa a comunicação e a expressão, além de contribuir para o desenvolvimento da autonomia.

Duas professoras destacaram desafios específicos enfrentados com estudantes com autismo. A participante P5 relatou dificuldades para lidar com a resistência de um estudante ao término das atividades, comportamento que atribuiu ao diagnóstico de TOD. Estudantes com TEA apresentam alterações significativas na interação social e na comunicação, além de manifestarem padrões repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades.

O desafio observado pela participante reforçou a necessidade de estratégias direcionadas ao desenvolvimento das funções executivas no ambiente escolar. Segundo Cosenza e Guerra (2011), os estudos da neurociência evidenciam a importância de estimular o desenvolvimento dessas habilidades no contexto educacional, pois são fundamentais para a autorregulação, o controle de impulsos, a adaptação às normas sociais, a autoavaliação e a tomada de decisões. As funções executivas, mediadas pelo córtex pré-frontal, são responsáveis por processos como o planejamento e a flexibilização comportamental, competências essenciais para o aprendizado e para a realização de tarefas cotidianas.

No entanto, para que as funções executivas sejam efetivamente potencializadas por meio das narrativas, é essencial que os professores dominem técnicas que favoreçam o desenvolvimento dessa prática. No caso mencionado pela professora, envolvendo o comportamento de um estudante com autismo, é possível planejar previamente estratégias específicas, como a utilização de recompensas ao final da atividade, para estimular o engajamento e a autorregulação. Coelho (1998) destaca a importância de utilizar artifícios que despertem a curiosidade dos ouvintes, como, por exemplo, colocar uma caixa sobre a mesa que só será aberta ao final da narrativa. Esses recursos não apenas mantêm o interesse, mas também ajudam a

estruturar o comportamento dos estudantes, criando expectativas positivas e promovendo a atenção durante a atividade.

A participante P18, por sua vez, ressaltou o desafio de mostrar à estudante com autismo que ela faz parte de um grupo no qual todos possuem direitos e deveres. A professora observou que os colegas tendem a tratar a estudante de forma diferenciada, o que representa um desafio no trabalho pedagógico. A partir de sua fala, destaca-se a importância de ensinar à turma que a inclusão não deve ser vista como privilégio, mas como uma forma de garantir que todos tenham as mesmas oportunidades.

De modo geral, os desafios relatados pelas professoras no uso da contação de histórias indicaram, principalmente, a falta de tempo para preparar o ambiente e os recursos, bem como a dificuldade em desenvolver a prática, atribuída à ausência de habilidade. Além disso, ressaltaram o desafio de conduzir a contação de história evitando a rotulação dos estudantes com deficiência e a dificuldade no gerenciamento da turma, evidenciando fragilidades no desenvolvimento da prática.

3.6 Contação de histórias e os estudantes com deficiência

No eixo 3.6, foram agrupados os relatos das participantes sobre a participação dos estudantes com deficiência durante a atividade de contação de histórias. O eixo foi subdividido em dois grupos: adequação para o estudante com deficiência e participação do estudante com deficiência durante a contação de histórias.

3.6.1 Adequação para o estudante com deficiência

A maioria das professoras (P1, P4, P6, P10, P11, P13, P16, P17, P18, P20 e P21), que atuam em turmas nas quais estão matriculados estudantes com deficiência intelectual ou TEA, relatou não realizar nenhum tipo de adequação durante a contação de histórias. De acordo com as participantes, por se tratar de uma estratégia lúdica que envolve toda a turma, não identificaram necessidade de adequações específicas.

Não. Porque o meu aluno deste ano, realmente ele acompanha muito bem. Então, assim, a gente não está precisando nem adaptar, porque de certa forma, eu entendo que todos os alunos precisam muito do lúdico, eu não acho que só a criança que tem essa situação precisa do lúdico. Então acaba alcançando esses alunos, porque eu tento fazer para alcançar todos (P6).

Na minha sala não precisa, porque todos interagem, eles têm aquela socialização. Não há necessidade de adequar, eles participam junto com os outros (P16).

Na verdade, ainda não utilizei. Porque eles assim, prestam atenção também, eles se sentem motivados assim, despertam, ficam curiosos, entram no mundo da imaginação (P17).

As professoras que atuam em salas com estudantes com deficiência visual, surdez ou deficiência física mencionaram as adequações que realizam na prática de contação de histórias. As participantes P2, P7 e P19 relataram que ampliam imagens e textos para os estudantes com deficiência, quando há necessidade. A participante P2 destacou que, quando necessário, a professora de apoio adequa as atividades para o estudante com deficiência física. A professora P7 mencionou a ampliação de imagens para um estudante com baixa visão. Por sua vez, a professora P19 relatou que o estudante com baixa visão sempre ficava na frente e ela levava as imagens até sua carteira para facilitar a sua visualização.

Por exemplo, se vai fazer um texto fatiado, a gente faz maior para ele. Alguma coisa que está menor para os outros, a gente aumenta, usamos sempre o Arial. Essa parte, a professora de apoio faz, ela amplia para mim, ela ajuda muito (P2).

Sim. Para a aluna que tem baixa visão é feita a ampliação das imagens. Para o outro aluno não precisa, ele participa juntamente com os outros (P7).

O aluno com baixa visão, eu o coloco bem na frente, então ele participa tranquilamente junto com os outros, eu levo as imagens na carteira dele para ele ver mais de perto (P19).

As participantes P8 e P9 destacaram adequações realizadas pela professora de apoio, considerando os estudantes surdos matriculados em suas turmas.

Agora, com o meu aluno que é surdo, está tendo uma professora de apoio. E aí eu passo o meu planejamento para ela e ela adequa para o aluno. Se eu estou lá na frente contando uma história, ela como professora intérprete, ela está ali interpretando para ele, entendeu? E a gente usa bastante imagens com ele. Para o DI e o autista, não. Os que eu tenho na sala, conseguem acompanhar. Só para o aluno surdo mesmo que a professora de apoio faz Libras (P8).

Para a aluna surda, eu vou fazendo e a intérprete vai contando também, eu vou mostrando imagens, porque a menina que é surda, ela precisa das imagens. Para ela é necessária a questão da imagem. Para o outro não precisa, ele participa como os outros. Na parte de fazer as atividades, se for necessário, aí eu faço adequação, mas na contação não (P9).

Em contraste, as participantes P15 e P21 mencionaram não realizar adequações, mesmo tendo estudantes surdos em suas turmas. A participante P15 justificou não fazer as adequações, pois a estudante não domina a Libras.

No caso da nossa aluna surda, a gente não consegue adequar ainda nada no momento, porque ela não conhece Libras, ela não sabe ainda os sinais, então não tem como a gente trabalhar com ela (P15).

Não, não precisa, eles participam junto ali (P21).

A participante P14 mencionou a necessidade de adaptar a linguagem para um estudante com deficiência intelectual, atribuindo a dificuldade à origem indígena do estudante, que não compreende totalmente o português.

Olha, dentro do palavreado, sim. Porque às vezes, eu vejo assim, ele fica me olhando, mas ele não entende, porque além de ser DI, ele é indígena. Eu tenho que mudar, falar mais direcionado para ele, porque eu percebo que ele não entende. Às vezes um palavreado que os outros entendem e ele não (P14).

3.6.1.2 Discussão do eixo

De forma geral, os relatos das professoras evidenciaram que, em grande parte, não são realizadas adequações específicas para estudantes com deficiência durante a prática de contação de histórias. A maioria das participantes que atua em turmas com estudantes com deficiência intelectual ou TEA acredita que a atividade por si só é suficiente para chamar a atenção, despertar a curiosidade e estimular a imaginação de todos os estudantes.

A professora P6 ressaltou que, independentemente das especificidades de cada estudante, todos se beneficiam da contação de histórias por ser uma prática lúdica. Ela relatou o esforço em realizar a atividade de modo que todos se envolvam, indicando que a contação exige estratégia e técnica para ser efetiva. Já a professora

P17 mencionou não realizar adequações, pois considera a prática motivadora para todos.

As diretrizes do DUA enfatizam a importância da ludicidade por meio de atividades que despertem a imaginação, a curiosidade e o desejo por novas descobertas. Nesse sentido, incorporar narrativas ao processo de ensino é uma estratégia eficaz para diversificar as experiências de aprendizagem, considerando que os estudantes vivenciam a alegria de formas distintas, conforme seus contextos, interesses e particularidades (CAST, 2024).

Por outro lado, as professoras que lecionam em turmas com estudantes com deficiência visual, surdez ou deficiência física relataram adequações realizadas para viabilizar a prática. Os relatos reforçaram a importância de conhecer as especificidades de cada estudante e implementar estratégias acessíveis quando necessário, garantindo a participação de todos.

As professoras destacaram ações como a ampliação de imagens, a adequação do posicionamento do estudante com deficiência visual na sala para facilitar sua visualização e a participação da professora de apoio para realizar a contação de histórias em Língua de Sinais para os estudantes surdos. Essas práticas evidenciaram que, com as adequações necessárias, todos os estudantes têm a oportunidade de acessar e se beneficiar da experiência narrativa.

De acordo com Mendes (2023), estratégias de ensino individualizadas podem afastar os estudantes da convivência com seus pares, gerando desmotivação e dificultando o aprendizado, já que não se sentem parte do grupo. Isso pode levar a uma exclusão silenciosa dentro da sala de aula. Por outro lado, o avanço das políticas de inclusão escolar tem valorizado a heterogeneidade dos estudantes e enfatizado a importância de diversificar as estratégias pedagógicas, promovendo benefícios para todos.

Contudo, embora a contação de histórias seja, por natureza, envolvente, é imprescindível o planejamento de estratégias que assegurem o acesso e a participação de estudantes com deficiência, garantindo, assim, a efetividade da prática. A sensibilidade e a viabilidade da contação de histórias tornam-se mais evidentes quando as especificidades de cada estudante são consideradas.

Romano, Zerbato e Mendes (2023) apontam que os apoios e estratégias pedagógicas devem buscar a acessibilidade do currículo e a eliminação de barreiras no ambiente educacional. Para isso, é fundamental diversificar a apresentação dos

conteúdos, propor múltiplas formas de engajamento e estimular diferentes maneiras de demonstrar a aprendizagem.

De acordo com as autoras, um currículo flexível deve ser ajustável. Nesse contexto, o planejamento das práticas pedagógicas deve partir de decisões prévias que respeitem os diferentes estilos de aprendizagem. Essa abordagem implica a reorganização do espaço, da gestão do tempo, dos materiais e dos recursos, com o intuito de promover o processo de ensino alinhado às necessidades dos estudantes (Romano; Zerbato; Mendes, 2023).

As falas das participantes P2 e P8 sobre o planejamento da atividade evidenciaram que a responsabilidade por realizar as adequações curriculares era delegada à professora de apoio. A participante P8 relatou que enviava o planejamento para que a profissional fizesse as adaptações necessárias especificamente para o estudante com deficiência. Esse relato reflete a falta de colaboração entre as professoras na elaboração das práticas, demonstrando que o planejamento é elaborado de forma geral e apenas posteriormente adaptado para atender às necessidades do estudante com deficiência, em vez de ser estruturado desde o início para contemplar a participação de todos. Essa abordagem ainda é recorrente nos contextos escolares.

O estudo conduzido por Santos (2022), junto a professores de apoio, analisou o perfil desse profissional e as estratégias utilizadas no acompanhamento de estudantes com deficiência durante a pandemia de Covid-19. Os resultados revelaram a ausência de colaboração no planejamento pedagógico, uma vez que o professor regente elaborava o plano de ensino, enquanto o professor de apoio apenas realizava adequações conforme as necessidades do estudante. Essa divisão de tarefas reforçou a ideia de que a escolarização do estudante com deficiência era responsabilidade exclusiva do professor de apoio, sem a participação efetiva dos professores regentes tanto no planejamento quanto na execução das atividades.

Cabe ressaltar que o trabalho colaborativo entre os profissionais é fundamental para o desenvolvimento de estratégias eficazes de promoção da aprendizagem. O planejamento colaborativo exige diálogo constante e ações conjuntas, em que as responsabilidades não sejam fragmentadas, mas compartilhadas. Isso implica não apenas fornecer o planejamento à professora de apoio, mas também refletir em conjunto sobre as estratégias que possam beneficiar toda a turma (Romano; Zerbato; Mendes, 2023).

Em contrapartida, o relato das professoras P15 e P21 evidenciou lacunas no processo de escolarização de estudantes surdos, destacando a ausência de adequações pedagógicas que favorecessem a aprendizagem. A justificativa apresentada pela P15 para a falta de adaptações foi o fato de a estudante não dominar a Libras e demonstrar resistência para aprender a língua. A participante também ressaltou que a estudante reside na zona rural e frequenta a SRM no horário de aula. Assim, ela é retirada da sala para receber atendimento individualizado.

Esses dados evidenciaram uma problemática mais complexa, que envolve não apenas aspectos pedagógicos, mas também fatores culturais e familiares. A resistência da estudante ao uso da Libras pode estar relacionada a um histórico de pouca exposição à língua no ambiente familiar.

Ferreira (2013) destaca que a maioria das crianças surdas nasce e cresce em lares compostos por familiares ouvintes que, em grande parte dos casos, não dominam a Libras. Essa realidade leva muitas dessas crianças a terem contato com a Libras apenas no contexto escolar.

Complementando essa análise, Silva (2006) observa que muitas famílias demonstram resistência quanto ao ensino da Libras aos filhos, frequentemente motivadas por sentimento de frustração, negação da surdez e expectativas de enquadrar seus filhos nos padrões de normalidade impostos pela sociedade.

Por outro lado, a fala da P21, ao afirmar que "não precisa" realizar adequações, reflete uma compreensão limitada de inclusão escolar, que, de acordo com Mendes (2017), não está na garantia de igualdade do ensino, mas sim na equiparação de oportunidades. A ausência de adequações pode resultar na exclusão silenciosa desses estudantes, que, embora estejam fisicamente presentes na sala de aula, podem não estar efetivamente incluídos no processo de aprendizagem.

De fato, a educação que separa fisicamente os alunos é inerentemente discriminatória, desigual e, conseqüentemente, injusta. Por outro lado, a educação que meramente iguala, oferecendo o mesmo ensino no mesmo ambiente, também pode ser discriminatória, desigual e injusta, se não responde às necessidades diferenciadas de alguns alunos (Mendes, 2017, p. 82).

Brito (2023), ao analisar as contribuições da contação de histórias na escolarização de estudantes surdos no Ensino Fundamental, evidenciou que o uso de recursos visuais, como imagens, gravuras e objetos, pode desempenhar um papel significativo na captação da atenção, no engajamento e na aprendizagem desses estudantes. Os resultados do estudo indicaram que essas estratégias não apenas facilitam a compreensão dos conteúdos, mas também contribuem para o ensino e a aprendizagem da Libras. Além disso, o autor enfatizou a importância de ampliar o conhecimento dos docentes sobre a literatura surda, que reúne histórias adaptadas com personagens surdos que se comunicam por meio da Língua de Sinais, tornando o ensino mais acessível.

No caso da estudante surda mencionada por P15, que demonstrou resistência em aprender a Língua de Sinais, a literatura surda pode ser uma estratégia para incentivá-la. Ao se identificar com personagens que compartilham sua realidade e se comunicam em Libras, a estudante pode desenvolver maior reconhecimento e valorização de sua identidade linguística e cultural. Ainda de acordo com Brito (2023), cabe à escola oportunizar o encontro do estudante surdo com sua cultura.

Os resultados indicaram uma diminuição na necessidade de adequações específicas para estudantes com deficiência durante a contação de histórias. Essa prática, por sua natureza lúdica e envolvente, favoreceu a participação de todos. As atividades lúdicas despertam alegria, aumentam o engajamento e potencializam o aprendizado (CAST, 2024). Observou-se, ainda, que o uso de recursos concretos nas narrativas estimula a atenção dos estudantes, tornando o conteúdo mais flexível e significativo – especialmente para aqueles com deficiência.

No entanto, os dados também evidenciaram limitações nas práticas utilizadas no processo de escolarização dos estudantes surdos na escola regular, reforçando a importância de fortalecer a discussão sobre estratégias que ampliem sua participação. Para isso, é essencial escolher intencionalmente narrativas que representem a diversidade, garantindo que todos se sintam reconhecidos e pertencentes ao processo educacional.

Essa realidade reforçou a necessidade de sensibilização e formação continuada dos professores, para que compreendam as especificidades dos estudantes e implementem estratégias pedagógicas acessíveis. No caso dos estudantes surdos, o planejamento pode incluir histórias com personagens surdos que se comunicam em Libras, além do uso de imagens, materiais visuais, legendas,

atividades interativas e a presença de um intérprete de Libras (Brito, 2023). Dessa forma, compreendeu-se que a contação de histórias é uma ferramenta potente para promover a inclusão escolar, desde que seu planejamento elimine as barreiras do ambiente de aprendizagem e considere as especificidades dos estudantes, assegurando o direito à aprendizagem de todos.

3.6.2 Participação do estudante com deficiência durante a contação de histórias.

Em relação à participação dos estudantes com deficiência, a maioria das professoras (P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P13, P14, P16, P17, P18, P19 e P20) relatou que os estudantes gostam de participar da prática de contação de histórias. As professoras atribuíram esse entusiasmo ao caráter lúdico da atividade. As professoras P1 e P4 destacaram o interesse dos estudantes em manusear os recursos utilizados durante a contação de histórias. Além disso P4 mencionou que os estudantes com deficiência demonstram grande interesse quando as histórias são transmitidas em vídeo.

No início, ele se mostra desatento, aí depois que eu mostro o recurso, já atrai o olhar. E aí, ele quer manusear, ele quer olhar. E muitas vezes ele reconta a história utilizando os recursos que eu levo (P1).

Quando você usa uma vareta, uma janelinha, uma coisa diferente, eles ficam mais atentos. Só que eu notei que eles gostam muito do visual e do áudio, tipo assim, um videozinho que conta a história, eles ficam superatentos. Não sei se porque é maior. Porque às vezes eu jogo no *datashow* e aí fica grandão (P4).

Nos relatos das participantes, observou-se que foi destacada a participação dos estudantes com autismo na interação e na comunicação durante a prática. As professoras P5, P6 e P13 relataram que eles querem participar, querem falar, manusear o livro e os personagens. P6 ainda mencionou que a professora de apoio precisar conter o entusiasmo do estudante para que ela possa contar a história.

Eles gostam e participam, o autista tem que estar inserido, ele tem que estar perto, ele quer contar, quer estar junto para pegar o livro, ele quer ir mostrando quando é no livro.

Eu o coloco do meu lado. Aí eu leio, porque ele ainda não está lendo. Eu leio e ele vai mostrando e ele interfere também, ele quer estar

contando da parte dele, ele repete o que eu falo, porque ele oraliza, ele repete tudo o que eu falo. E aí, ele às vezes coloca outra coisinha no meio também, e assim vai. E quando é no avental, ele gosta de ir colocando os personagens e vamos contando, o colega vem e coloca também. Mas ele está sempre inserido, ele sempre está querendo colocar mais (P5).

Ele interage, ele está sempre falando junto, ele compreende. Ele é bem agitado, tem que ficar contendo-o as vezes. A prof. de apoio tem que estar sempre junto para ajudá-lo a se conter.

É tipo assim, se ela não está, ele até me ouve, mas ele não para, ao mesmo tempo que escuta a historinha ele mexe com o colega, ele é agitado, ele não consegue ficar ali quietinho ouvindo a história, sem ela, não. Mas ela consegue controlar ele nesse sentido, porque ela está ali do ladinho, então ela vai auxiliando-o nessas questões, aí ele fica mais tranquilo (P6).

Sim, os dois alunos que eu tenho gostam de história, eles comentam, perguntam, enquanto eu estou contando.

Geralmente, tem um deles que fica perguntando quando eu estou contando. Por exemplo, a história da Chapeuzinho, ele fica ansioso e já pergunta cadê a vovozinha? Ele quer antecipar. Aí eu falo, calma, já vou chegar lá (P13).

No entanto, a participante P2 relatou que o estudante com autismo matriculado em sua turma não participa das atividades, pois permanece por pouco tempo em sala. A professora ainda destacou que, devido ao grau severo do autismo, consegue trabalhar com o estudante por pouco tempo em todas as atividades.

Eu não sei bem te dizer ainda a respeito dele, porque ele para muito pouco na sala, e o que se aproveita dele, desse autista, é no máximo 20 minutos. É o máximo que você aproveita dele, um autista severo em sala de aula você tira proveito do que ele pode, do que você pode conseguir, não estou dizendo todos os dias (P2).

Em relação à participação de estudantes com deficiência intelectual, as professoras P3, P5, P14 mencionaram que esses estudantes são tímidos e interagem pouco. Além disso, P3 destacou a dificuldade de concentração desses estudantes. Por sua vez, P14 relatou que, mesmo não estando alfabetizado, seu aluno participa da atividade registrando a história por meio de desenhos.

É excelente! Desses autistas que eu tenho, eles são excelentes, participam. O aluno com DI, já tem um pouquinho mais de dificuldade no caso da concentração (P3).

O outro também, que tem a deficiência intelectual, ele participa normal, está inserido assim, próximo também. Mas ele não é tanto quanto o autista, ele obedece limites, ele é quietinho (P5).

Eles ficam sempre quietinhos. Esse com DI, ele fica sempre bem quietinho, difícil ele responder, só quando a gente manda. Por exemplo, ele ainda não está escrevendo, fluentemente, ainda não escreve e não lê. Então ele faz o desenho relacionado àquilo. Quando é um texto que é para fazer o reconto, ele não fala, mas ele desenha. Eu acho, assim, que eles entendem sim (P14).

Em sentido oposto, a P19 destacou a participação de uma estudante com deficiência intelectual. Ao contar histórias, a professora observou um desenvolvimento significativo na aprendizagem da estudante. Notou-se uma melhora na concentração e memorização, exemplificada quando a estudante contou “sete meninos”, referindo-se à história da “Branca de Neve e os sete anões”. No entanto, relatou que a estudante faz uso de medicação e, em dias que está mais agitada, torna-se mais desafiador desenvolver o trabalho com ela.

Eu faço perguntas em relação à história e ela responde, por exemplo a história da Chapeuzinho Vermelho, ela adora. Tem dias que ela está mais agitada, aí eu não consigo trabalhar com ela, tem que estar chamando, e ela toma remédio também. Esses dias ela contou certinho a história que eu contei para outro coleguinha. Da forma que eu falei, ela contou. E, ela gostou tanto daquela história que ficou na mente dela, ficou na cabecinha dela. Eu percebi assim, tem história que ela gosta mais, tem história, que eu vejo que ela está ali participando comigo, mas se não está gostando muito, aí ela interage menos (P19).

A partir dos relatos das professoras P8 e P9, observou-se que os estudantes surdos participam e gostam de interagir durante a atividade de contação de histórias devido ao seu caráter lúdico. A participante P9 relatou que sua aluna surda participa com os demais colegas e reconta a história utilizando recursos e imagens.

Inclusive eu os chamo para recontar e eles gostam de participar na hora do reconto. Claro, eles também conseguem internalizar, quando eles vão recontar é do jeitinho deles, dentro da limitação deles, mas eles conseguem (P8).

Ah, eles participam. Hoje mesmo, como eu fiz a história dramatizada, eles participaram, fizeram a dramatização. É como eu falei, eu conto a historinha, eles fazem o reconto usando os recursos também e a aluna surda usando as imagens (P9).

No entanto, a participante P15 relatou que a participação da estudante surda é só visual. A professora destacou que ela olha as imagens, mas não participa e não entende o contexto da história por não entender Libras.

Ela fica ali, ela presta atenção e observa. Mas assim, participar, não. Ela pega os livros, ela fica foliando os livros, vê as imagens, isso ela faz. Só visual, ela olha, mas não consegue entender. Que eu saiba ela não faz leitura labial. Não tem como ela entender. A gente tem essa dificuldade, a gente não consegue contribuir com ela e nem ela com a gente ainda (P15).

Nessa mesma direção, a participante P12 relatou não perceber êxito na participação dos estudantes durante a prática de contação de histórias. A professora destacou que os estudantes se dispersam facilmente e que a turma enfrenta sérios problemas de comportamento e disciplina.

Assim, eu consigo que eles prestem mais atenção, porém, como que eu vou te falar [...] olha, é só atenção mesmo, porque na verdade, nem atenção, porque eles se dispersam demais. É uma salinha difícil, eles estão começando a entrar no eixo agora, no meio do ano quase (P12).

3.6.2.1 Discussão do eixo

A participação dos estudantes com deficiência na prática de contação de histórias foi destacada pela maioria das professoras como positiva, evidenciando os benefícios dessa estratégia pedagógica para potencializar as oportunidades de participação. A maior parte das participantes relatou que o caráter lúdico da atividade é um dos principais fatores que estimulam a participação desses estudantes. Além disso, o uso de recursos visuais e táteis foi apontado como uma forma eficiente de despertar a curiosidade, facilitar a interação e ampliar a compreensão, especialmente para estudantes com deficiência.

As professoras P1 e P4 ressaltaram que o interesse dos estudantes em participar da atividade está fortemente ligado ao manuseio dos recursos utilizados durante a contação de histórias. Esse envolvimento ativo, seja ao recontar a história com os objetos ou ao demonstrar atenção ao uso de vídeos projetados no datashow, reforça a importância de diversificar as estratégias pedagógicas, explorando múltiplas formas de desenvolver o processo de ensino. O relato de P4 sobre o impacto dos

vídeos também sugeriu que a ampliação das imagens e o uso de tecnologias podem potencializar a experiência, tornando-a mais acessível e atrativa.

De acordo com Nunes e Madureira (2015), a utilização de um único meio de apresentação é insuficiente para atender à diversidade presente no contexto escolar. Para facilitar a compreensão de estudantes com deficiências sensoriais, é fundamental disponibilizar as informações por meio de diferentes recursos, como áudio, imagens e vídeos. Dessa forma, é possível assegurar o acesso ao ensino por meio da visão, da audição ou do tato. Assim, caso um estudante apresente limitações em uma dessas vias, terá alternativas para se beneficiar do processo de aprendizagem.

Entretanto, Cosenza e Guerra (2011) alertam para os riscos do uso excessivo das mídias eletrônicas. Embora reconheçam os materiais multimídia como um importante canal de acesso à informação, os autores ressaltam a necessidade de uma seleção criteriosa e de uma orientação adequada. O objetivo é garantir que os conteúdos expostos aos estudantes sejam, de fato, benéficos e contribuam efetivamente para o aprendizado.

As professoras P5, P6 e P13 destacaram a participação dos estudantes com autismo durante a prática de contação de histórias, evidenciando aspectos como interação, comunicação e entusiasmo. Segundo os relatos, esses estudantes demonstram interesse em manipular materiais, contribuir com a narrativa e até mesmo acrescentar suas próprias interpretações à história.

As falas das professoras ilustraram como a prática de contação de histórias pode estimular a oralidade e a socialização, habilidades frequentemente desafiadoras para estudantes com autismo. No entanto, também evidenciaram fragilidades no gerenciamento e na condução da atividade, especialmente diante do entusiasmo desses estudantes. P6, por exemplo, destacou a necessidade de conter a agitação do estudante durante a contação, ressaltando a importância do suporte da professora de apoio para garantir o equilíbrio entre a participação e o andamento da atividade.

Coelho (1998) enfatiza a importância de cuidados específicos que contribuem para o êxito da prática, como uma organização prévia e o planejamento estratégico de técnicas definidas conforme cada situação. Isso inclui a definição de quem serão os ouvintes, onde a história será contada e quais recursos que serão utilizados para lidar com possíveis interrupções.

Por sua vez, o relato da P2, ao descrever a participação de um estudante com autismo severo que permanece pouco tempo em sala, evidenciou os desafios enfrentados pelos docentes para desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de estudantes com deficiências mais severas, incluindo a contação de histórias, foco deste estudo. O desafio mencionado ressalta a urgência de preparar as escolas para avaliar, planejar e implementar estratégias adequadas que atendam às necessidades específicas desses estudantes, promovendo sua participação no processo educativo.

Em relação à participação de estudantes com deficiência intelectual, as professoras destacaram comportamentos de timidez e interação limitada. Observou-se, entretanto, o esforço das docentes em incentivar a participação desses estudantes. Ainda assim, as estratégias e técnicas aplicadas revelaram-se insuficientes para contemplar plenamente as necessidades específicas desse público.

Nesse sentido, Nunes e Madureira (2015) enfatizam a importância da formação docente sob a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), visando à efetivação da acessibilidade curricular nos ambientes escolares. Essa abordagem busca compreender como os estudantes aprendem e propõe a implementação de estratégias pedagógicas que despertem o interesse, promovam a participação e estimulem a autorregulação dos comportamentos de aprendizagem.

Por outro lado, os relatos das professoras P8, P9 e P19 apresentaram exemplos de práticas pedagógicas bem-sucedidas, capazes de promover a participação e a aprendizagem de estudantes, especialmente daqueles com deficiência intelectual. A professora P19, por exemplo, destacou avanços significativos na memória e no desenvolvimento cognitivo e social de uma estudante com deficiência intelectual por meio da contação de histórias. Essa estratégia permitiu que a estudante interagisse com os colegas e assimilasse os conteúdos de forma significativa. Contudo, P19 observou que o engajamento da estudante variava conforme o nível de interesse pelo tema das histórias: nas histórias que despertavam seu interesse, ela participava mais ativamente, recontando a narrativa para os colegas ou associando o enredo a atividades como contar os meninos da turma; por sua vez, em histórias menos interessantes, sua interação era reduzida.

Nesse contexto, Romano, Zerbato e Mendes (2023) ressaltam que atividades prazerosas são fundamentais para despertar a motivação dos estudantes, uma vez

que o interesse está profundamente relacionado ao estado emocional. As emoções, portanto, controlam os interesses e os processos motivacionais. Assim, quando os estudantes encontram prazer nas atividades, há uma maior tendência ao engajamento e ao envolvimento. Por outro lado, situações que geram desconforto tendem a ser evitadas, fazendo com que os estudantes não se envolvam na situação de aprendizagem.

Cosenza e Guerra (2011) destacam a importância de os professores compreenderem como o cérebro aprende. Segundo os autores, com base em estudos da neurociência, o uso de diferentes canais de acesso e processamento da informação pode fazer uma diferença significativa no sucesso do processo de ensino. Também enfatizam que a acomodação da aprendizagem depende de estímulos externos conectados a experiências prévias que despertam o interesse dos estudantes. A interação entre essas experiências e os novos estímulos fortalece as conexões sinápticas, promovendo a consolidação do conhecimento.

As professoras P8 e P9 relataram o engajamento e a participação de estudantes surdos em atividades de reconto e dramatização, utilizando recursos concretos e visuais como imagens e objetos. Esses relatos evidenciaram o potencial inclusivo da prática de contação de histórias, sobretudo quando são criados ambientes de aprendizagem que promovem a equidade por meio de materiais e estratégias que assegurem a participação ativa de todos os estudantes.

Nesse sentido, Ebersold (2020) reforça que, na abordagem policêntrica, a pessoa com deficiência compreendida como um ser humano em constante processo de desenvolvimento, capaz de evoluir e aprender como qualquer outro, desde que sejam disponibilizados os meios adequados – pedagógicos, técnicos, humanos ou financeiros. A experiência relatada pelas professoras demonstrou que as barreiras do ambiente podem inviabilizar a participação dos estudantes. Por outro lado, quando os recursos necessários são oferecidos e as práticas pedagógicas são adaptadas às demandas dos estudantes, é possível promover a acessibilidade curricular.

Em contraposição, a professora P15 destacou a limitação da participação de uma estudante surda devido à ausência de domínio da Libras, o que evidenciou barreiras de comunicação que comprometem o sucesso escolar da estudante. Essa observação, em que a docente afirmou não conseguir contribuir para o desenvolvimento da aluna, reforçou a necessidade de um trabalho colaborativo no ambiente escolar.

Nesse sentido, Zerbato (2018) ressaltou que o planejamento e as intervenções inclusivas são tarefas complexas que, frequentemente, recaem exclusivamente sobre a responsabilidade do professor. Um trabalho colaborativo, contudo, pode ser essencial, promovendo a troca de conhecimentos e a construção conjunta de estratégias que favoreçam o processo de escolarização de estudantes com deficiência.

Complementando essa perspectiva, Ebersold (2020) enfatiza a importância de envolver diferentes profissionais e a família no processo educacional. Na abordagem policêntrica, todos os envolvidos apresentam suas demandas e colaboram na elaboração de estratégias para viabilizar a aprendizagem, com o objetivo de potencializar ações que promovam o desenvolvimento dos estudantes.

O relato da professora P12, ao descrever a dispersão e os problemas de comportamento da turma durante a prática de contação de histórias, apontou desafios relacionados à gestão da sala de aula, que comprometem a criação de um ambiente propício à aprendizagem. A dificuldade em captar e manter a atenção dos estudantes sugere a necessidade de estratégias pedagógicas mais envolventes e diversificadas, capazes de engajar um grupo heterogêneo.

De acordo com Sisto (2015), para que a história consiga envolver plenamente o ouvinte, é essencial que ela seja cuidadosamente planejada. Isso inclui pensar em estratégias de sedução que capturem a atenção do público, selecionar uma narrativa alinhada aos interesses e às necessidades dos estudantes, e preparar um ambiente adequado ao momento da contação. Além disso, recomenda-se diversificar a apresentação da história, integrando outras linguagens e recursos, como música, esculturas ou videocliques, a fim de enriquecer a experiência e torná-la mais dinâmica e cativante.

No entanto, a fala da professora evidenciou que o desenvolvimento das práticas pedagógicas pode ser prejudicado pela indisciplina, com impacto negativo no processo de ensino para todos os estudantes. Nesse contexto, Cosenza e Guerra (2011) ressaltam a importância de promover o desenvolvimento das funções executivas no ambiente escolar, com o objetivo de estabelecer metas e estratégias comportamentais, além de monitorar ações inadequadas ao convívio social e ao respeito às normas estabelecidas.

O desenvolvimento das funções executivas contribui para o bom andamento do grupo, favorecendo a autorregulação e o reconhecimento dos próprios limites. Ao

impulsionar essas funções no contexto pedagógico, os estudantes são encorajados a identificar oportunidades, avaliar e refletir sobre os próprios erros, bem como aprender com desafios que estimulem suas habilidades.

Os relatos apontaram uma diversidade de experiências que revelaram tanto potencialidades quanto fragilidades na inclusão de estudantes com deficiência durante a prática de contação de histórias. Enquanto algumas professoras conseguem criar estratégias que promovem a participação e o desenvolvimento, outras enfrentam desafios relacionados à comunicação, à gestão de sala, à falta de recursos e à formação insuficiente para o planejamento de adequações necessárias à promoção da inclusão escolar.

Essa disparidade evidenciou a necessidade de investimentos em formação continuada para os professores, com foco no planejamento colaborativo e em práticas universais que contemplem as especificidades dos estudantes. Além disso, é essencial que os profissionais estejam aptos a identificar os suportes adequados, quando necessários, como intérpretes de Libras, materiais, recursos e apoio pedagógico, visando viabilizar a participação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral analisar as contribuições da contação de histórias para a escolarização de estudantes com deficiência matriculados nos primeiros anos do Ensino Fundamental I (primeiro ao terceiro ano) da rede regular de ensino, a partir da opinião das professoras.

Os resultados ressaltaram a relevância da contação de histórias como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental I, desconstruindo a ideia de que sua aplicação se restringe à Educação Infantil. Além disso, embora tenha sido mais mencionada no ensino de Língua Portuguesa, a estratégia também foi valorizada pelas professoras participantes no ensino de Matemática, Ciências e História, ampliando suas possibilidades de uso nas diversas áreas do conhecimento.

Os resultados revelaram que a contação de histórias é uma estratégia que pode potencializar o processo de inclusão escolar, pois promove o engajamento dos estudantes, especialmente quando personalizada com o uso de recursos lúdicos, como livros, imagens, caixas surpresa, aventais narrativos, personagens em varetas e mídias eletrônicas. Observou-se que a prática de contar histórias, além de motivar, despertar o interesse, a curiosidade e a imaginação, também diversifica a apresentação dos conteúdos, promovendo a acessibilidade curricular e ampliando a participação de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência.

A partir dos relatos das professoras, foi possível evidenciar que, mesmo quando era necessário utilizar recursos específicos para envolver um estudante público da educação especial, os demais estudantes também se beneficiavam. Segundo as docentes, essa dinâmica fortaleceu o senso de pertencimento, uma vez que as mesmas estratégias utilizadas eram compartilhadas por todos.

Outro ponto relevante foi que a contação de histórias demonstrou potencial para ser utilizada como estratégia avaliativa, permitindo que os estudantes expressem seus aprendizados de diferentes maneiras, como reconto oral e escrito, dramatização e ilustração. Essa abordagem amplia as possibilidades avaliativas, uma vez que o uso exclusivo da prova escrita pode não beneficiar todos os estudantes.

No entanto, os dados evidenciaram barreiras pedagógicas e comunicacionais que evidenciaram a ausência do uso de recursos adequados que possam

efetivamente potencializar a participação desses estudantes evidenciou lacunas no processo de inclusão escolar.

Nesse contexto, ressalta-se a importância de formações voltadas para a abordagem do DUA. Considerando que os resultados apontaram que a contação de histórias já integra a prática docente no contexto investigado, a formação com base no DUA contribuiria para o aprimoramento das estratégias utilizadas, promovendo a participação efetiva de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades. A organização do ambiente também foi apontada como fator determinante para o sucesso da prática, conforme evidenciado nos relatos das professoras que atuavam em escolas que disponibilizavam espaços acolhedores e recursos adequados para o desenvolvimento da atividade.

Frente aos resultados, a prática de contação de histórias revelou-se também uma estratégia utilizada pelas professoras como um meio de promover valores fundamentais, como respeito e empatia, em turmas com estudantes com deficiência. Observou-se que as narrativas se tornaram uma forma sensível e contextualizada de abordar a diversidade, promovendo reflexões que estimularam o fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar.

Contudo, os resultados também apontaram desafios relacionados ao uso da contação de histórias, como a falta de tempo para preparar o ambiente e os materiais, além da carência de formação específica para o desenvolvimento da prática com estudantes com deficiência. Além disso, verificou-se que a contação de histórias mediada por mídias deve ser entendida como uma prática complementar, capaz de enriquecer e ampliar as possibilidades pedagógicas, mas que não substitui a essência do contato entre narrador e ouvinte.

Portanto, o aprimoramento das habilidades narrativas e o domínio de técnicas adequadas são fundamentais para explorar todas as possibilidades que a contação de histórias oferece. Assim, é essencial que os educadores recebam formação apropriada e tenham acesso a recursos que os auxiliem no desenvolvimento da prática.

Como limitação do estudo destaca-se que não foi possível coletar dados a partir da observação da prática das professoras, o que poderia trazer mais elementos para compreensão do contexto investigado.

No que diz respeito ao método, o roteiro de entrevista semiestruturado utilizado para a coleta de dados mostrou-se um instrumento relevante ao abordar questões

específicas relacionadas ao uso de contação de histórias sob a perspectiva das professoras. No entanto, verificou-se a necessidade de aprimorar o roteiro, especialmente com a inclusão de uma pergunta que permita identificar se a formação inicial e continuada das docentes foi realizada de forma presencial ou a distância. Essa modificação poderá trazer novas perspectivas e enriquecer as análises, ao considerar diferentes modalidades de formação.

Como proposta para estudos futuros, recomenda-se a realização de pesquisas de natureza propositiva, que incluam a implementação e a avaliação de um programa de formação com oficinas práticas de contação de histórias, explorando técnicas aplicáveis a diferentes contextos e situações. Esses estudos poderão avaliar a efetividade das intervenções no ambiente escolar, investigando de forma mais aprofundada o potencial dessa estratégia pedagógica para promover a escolarização de estudantes público da Educação Especial, contribuindo para ampliar o conhecimento na área e fortalecer o uso da prática de contação de histórias no cotidiano educacional.

Além disso, o fortalecimento de abordagens universais voltadas à promoção da inclusão escolar e do trabalho colaborativo são passos essenciais para transformar o ambiente escolar em um lugar que compreende e responda às demandas das salas de aula heterogêneas. De modo geral, o estudo evidenciou que a contação de histórias possui um potencial significativo como ferramenta pedagógica para a promoção da inclusão escolar. Porém, sua efetividade depende da adoção de uma abordagem acessível e da eliminação de barreiras no ambiente educacional.

Por fim, é importante ressaltar que a educação que todos almejam é construída por meio das transformações realizadas nas práticas cotidianas. Grandes mudanças acontecem quando cada detalhe é cuidadosamente planejado e valorizado, como, por exemplo, contar uma história que todos possam ter a oportunidade de desfrutar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo, SP: Scipione, 1989.

ALVES, Lúcia de Fátima. **A contribuição da transmídia storytelling no desenvolvimento da leitura proficiente das crianças em processo de alfabetização**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2020.

AMARAL, Ana Luiza Neiva; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e Educação: olhando para o futuro da aprendizagem**. Brasília, DF: SESI/DN, 2020.

BATISTA, Jacqueline Patrícia Alves. **A arte de contar histórias como propositora de teatralidade e afeto**. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

BEDRAN, Beatriz Martini. **Ancestralidade e contemporaneidade das narrativas orais: a arte de cantar e contar histórias**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia, técnica, arte e política: obras escolhidas**. 5. ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1994. v. 1.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRITO, Lidiane Rodrigues. **Da tradição oral para a língua de sinais: a contação de histórias na educação de surdos no Ensino Fundamental**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2023.

BRITO, Sara Maria do Nascimento; ALENCAR, Lara Beatriz de Sá; LEITE, Cleber Queiroz. Impactos do uso excessivo de telas em crianças e adolescentes: Consequências psicossociais e psicomotoras a longo prazo. **Revista Amazônia Science & Health**, Vol. 13, Nº 1, p52-65, 2025. Disponível em: [Vista do Impactos do uso excessivo de telas em crianças e adolescentes: consequências psicossociais e psicomotoras a longo prazo](#). Acesso em 29 mar. 2025

BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. São Paulo, SP: Letra e Voz, 2014.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**. 3.ed Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BrM), Diferenciação e Acessibilidade Curricular. **Cadernos CEDES**, [s. l.], v. 41, n. 114, p. 153-163, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC223543>. Acesso em: 26 ago. 2024.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**, Brasília, c2024. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 30 ago. 2024.

CHEVBOTAR, Aletéia Eleuterio Alves. **A construção do “espaço para ser” em sala de aula**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

CINICIATO, Luciana Pio Marchesi. **Contação de histórias infantis na aula de inglês para crianças da escola pública**: desvendando possibilidades e criando caminhos. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2021.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. 8. ed. São Paulo, SP: Ática, 1998.

COLLINS, Rives; COOPER, Pamela J. **The power of story**: teaching through storytelling. 2. ed. Illinois, USA: Waveland Press, 2005.

DEUS, Mariana Ferreira de. **As contações de histórias problematizadoras no ensino de astronomia no 2º ano do ensino fundamental**: entrelaçando fantasia e conhecimento. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia 2013.

DIAS, Ernandes Gonçalves; MISHIMA, Silvana Martins. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 402-411, 2023.

EBERSOLD, Serge. Pratiques inclusives, approche polycentrée et accessibilité. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-22, 2020 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52845>. Acesso em: 13 out. 2023.

FERREIRA, Carolina Magalhães de Pinho. **Surdez, família e mediação profissional**: grupo focal na coconstrução de conhecimentos e agentividade. Dissertação (Mestrado em Letras)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

FERREIRA, Aline Holanda Valdevino. **Contando histórias**: uma ponte para o letramento. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005. 213 p.

GOMES-SILVA, Amanda Santana; ROMANO, Soraia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Acessibilidade policêntrica: contribuições para além das práticas inclusivas centralizadoras. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-15, 2023.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; LUCIO, Pilar Baptista. O processo de pesquisa e os enfoques quantitativo e qualitativo: rumo a um modelo integral. In: HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ CAFÉ, Ângela Barcellos Coelho. **Os contadores de histórias na contemporaneidade: da prática à teoria, em busca de princípios e fundamentos**. 2015. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015

COLLADO, Carlos; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo, SP: McGraw- Hill, 2006. p. 3-21.

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e Educação: Como o Cérebro Aprende**. 1. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011, 151p.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**.2024. Retrieved from: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 15 mar.2025.

DOHME, Vânia D' Angelo. **Comunicação e Encantamento: As histórias de fadas como mídia entre a realidade do mundo adulto e a realidade fantástica da criança**. 2008. Tese (Doutorado em comunicação e semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008

IBGE. **Mato Grosso do Sul**, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama>. Acesso em: 11 jul. 2024.

IBICT. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**, Brasília, c2024. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 30 ago. 2024.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopsesestatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 11 jul. 2024.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 21 mar.2025.

KLAZURA, Marcos Antonio; FOGAÇA, Vitor Hugo Bueno. Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 21, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/13408>. Acesso em: 13 out. 2023.

LIMA, Elisângela. **Leitura e contação de histórias infantis e formação de valores**: influências em crianças dos anos iniciais. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

LOPES, Claudia Regina Matas. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na estimulação da linguagem oral e escrita de crianças com dificuldade de aprendizagem**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Bauru, 2016.

MACHADO, Regina Stela Barcelos. **Acordais**: fundamentos teórico poéticos da arte de contar histórias. 2002. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MANZINI, Eduardo José. **Análise de entrevista**. Marília, SP: ABPEE, 2020.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. *In*: MARQUEZINE, Maria Cristina; Almeida, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina, PR: Eduel, 2003. p. 11-25.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003

MENDES, Enicéia Gonçalves *et al.* (org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campo dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campo dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-86.

MUNHOZ, Maria Luiza da Luz; PERIN. Conceição Solange Bution; CAMPOS, Tatiane Graciele Caetano. As fábulas como recurso didático para o ensino de valores e comportamentos sociais na infância. *In*: ROYER, Márcia Regina (org.). **Formação de professores**: práticas e reflexões. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2023. p.17-32.

NIEHUES, Mariana Rocha; COSTA, Marli de Oliveira. Concepções de Infância ao longo da história. **Revista Técnico Científica** (IFSC), v. 3, n. 1. 2012.p. 284-289.

NELSON, Louise Lord. **Design and deliver**: planning and teaching using universal design for learning. Paul. H. Brookes Publishing Co. 2014. 151p.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

OLIVEIRA, Carla Alves Essinger de. **Literatura infantil afro-brasileira e identidades das crianças negras em uma escola pública**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

OLIVEIRA, Keila de. **Letramento racial crítico nas séries iniciais do Ensino Fundamental I a partir de livros de literatura infantil**: os primeiros livros são para sempre. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

PACHECO, Danielle de Fátima Lourinho. **A formação de professores-contadores de histórias, como proposta para o letramento e desenvolvimento de oralidade, leitura, cognição e afetividade**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2009.

PEREIRA, Nicole Alves. **“De criança pra criança tem história todo dia”**: contribuições para o desenvolvimento do letramento literário. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2018.

RAMOS, Ana Cláudia. **Contação de histórias**: um caminho para a formação de leitores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2011.

ROMANO, Soraia; ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para Aprendizagem: uma proposta...múltiplos caminhos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves (org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campo dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2023.

SEBASTIÁN HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): Universal Design Learning Guidelines. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020.

SEIDEL, Eleni Santiago. **O professor, a história e a criança**: as aventuras e desventuras entre o Era uma vez e o Foram felizes para sempre. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

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.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva. **Aspectos psicossociais da surdez**: a representação social de mães ouvintes. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Ciências Médicas. Campinas-São Paulo, 2006.

SILVA, Diana Macedo da. Contando história. **Revista Educação Continuada**, [s. l.], v. 3, n. 4, p. 5-14, 2021.

SILVA, Elaine Camargo da. **Contaçon de histórias como linguagem artística e prática pedagógica em sala de aula**. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

SILVA, Kátia Oliveira da. **O desenvolvimento subjetivo na infância**: histórias, invencionices e peraltagens. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SILVA, Valéria Santos da. **A hora do conto no cotidiano escolar**: reflexões sobre o ler e o contar na rotina de duas professoras dos anos iniciais. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Aletria 2015.

SOARES, Mágda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25. p. 05-17, Jan./ Abr. 2004.

SOMA, Sheila Maria Prado. **Contaçon de histórias como estratégia para a prevenção do abuso sexual infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SOUZA E SILVA, Jordânia Quirino de. **A contaçon de histórias como ferramenta para a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, [s. l.], v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

SOUZA, Priscila Tereza Rodrigues Lanes. **O enigma do bichano**: conectando literatura com o pensamento algébrico. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

SANTOS, Viviane Oliveira. **O atendimento educacional especializado durante a pandemia de COVID-19**: a atuação do professor de apoio. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, Dourados-MS, 2022.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Conquista, 1964.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O/a senhor/a está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada “A contação de histórias como estratégia para promover a inclusão escolar”, desenvolvida por Jeane Morlas Silva, discente do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob orientação da Profa. Dra. Aline Maira da Silva.

O principal objetivo deste estudo é analisar as contribuições da contação de histórias na escolarização de estudantes com deficiência matriculados nos primeiros anos do ensino fundamental da rede regular de ensino. A fim de que essa pesquisa se efetive, necessitamos da sua colaboração. Por esta razão, gostaríamos de convidá-lo/a participar do estudo.

Você foi selecionado/a porque atende ao critério de seleção dos participantes da pesquisa: ser professor nos anos iniciais do ensino fundamental e ter alunos com deficiência matriculados em sua turma.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a UFGD. As datas e horários serão agendados de acordo com a sua disponibilidade.

Neste estudo, sua participação consiste em participar de uma entrevista. Você tem o direito de não responder às perguntas que ocasionem constrangimentos de qualquer natureza. Este estudo envolve riscos mínimos.

Em caso de desconforto ou constrangimento de qualquer natureza, a coleta de dados será prontamente interrompida.

Destaca-se que sua participação trará benefícios importantes para contribuir com o processo de escolarização dos alunos PAEE no contexto da classe comum, bem como potencializar a ação docente por meio de práticas possíveis de serem desenvolvidas pelos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisadora garante que o/a participante tem o direito de buscar por indenização por danos decorrentes da pesquisa, nos termos da Lei, e se compromete com o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Além disso, a pesquisadora se compromete com o total sigilo e privacidade quanto à sua identificação, e que este estudo visa, sobretudo, trazer benefícios aos participantes da pesquisa e aos estudantes com deficiência.

Os resultados e conclusões obtidas na pesquisa serão apresentados em forma de dissertação de mestrado e poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em congressos, seminários e publicados em diferentes meios. Em todas as publicações, será garantido sigilo à identidade dos participantes.

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UFGD está localizado no Prédio da Reitoria (Unidade 1, sala 501), Rua João Rosa Góes, número 1761, no bairro Vila Progresso. O e-mail do CEP/UFGD é cep@ufgd.edu e o contato telefônico é (67) 3410-2853.

Esse termo foi impresso em duas vias e você receberá uma via deste, na qual consta dados para contato com a pesquisadora e sua orientadora, podendo, a qualquer momento, entrar em contato para retirar dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

Jeane Morlas Silva (Pesquisadora)

Telefone: (67)

E-mail:

Profa. Dra. Aline Maira da Silva (Orientadora)

Telefone: (67)

E-mail:

Por _____, fim,
eu _____, telefone
_____, declaro que entendi os objetivos, riscos e
benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Dourados- MS, _____ de _____ de 2024.

Participante

APÊNDICE B – Convite entregue aos professores

Olá! Sou Jeane,

mestranda em Educação pela UFGD. Estou conduzindo uma pesquisa sobre a contação de histórias como estratégia para promover a inclusão escolar.

Gostaria de convidar professores que trabalham com alunos com deficiência nos primeiros anos do ensino fundamental para participarem de uma entrevista.



Jeane Morlas
Contato do WhatsApp



As entrevistas acontecerão no ambiente escolar conforme disponibilidade dos professores. Sua identidade será preservada. O tempo estimado de entrevista é aproximadamente de 30 minutos.

 996159622





UFGD PPGEduc Programa de Pós-Graduação em Educação

GEPEI Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva

15 anos Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO FASE/UFGD 2008-2023

APÊNDICE C – Instrumento

Ficha de Caracterização

1. Nome:
2. Idade:
3. Formação inicial:
4. Formação continuada:
 - a. ☐ Especialização:
 - b. ☐ Mestrado:
 - c. ☐ Doutorado:
5. Tempo de atuação como docente:
6. Tempo de atuação com aluno com deficiência:
7. Regime de trabalho: ☐ contratado ☐ concursado
8. Turma (nível e etapa de ensino):
9. Quais disciplinas você ministra?
10. Número de alunos com deficiência matriculados na turma:
 - ☐ deficiência física
 - ☐ deficiência auditiva/surdez
 - ☐ deficiência visual
 - ☐ deficiência intelectual
 - ☐ transtorno do espectro do autismo

Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Professores do Ensino Fundamental I

1. Você utiliza a contação de histórias em suas aulas? Em caso afirmativo:
 - a. Com que frequência você utiliza a contação de histórias?
2. O que você entende por contação de histórias como estratégia pedagógica?
3. Você teve contato com a prática de contação de histórias em sua formação inicial ou continuada?
 - a. Em caso afirmativo, como foi essa experiência?

4. Você acha que a contação de histórias contribui para motivar os estudantes?

Em caso afirmativo:

a. Por que a contação de histórias contribui para motivar os estudantes?

5. Na sua opinião, há benefícios em utilizar a contação de histórias como estratégia pedagógica? Em caso afirmativo:

a. Quais são os benefícios?

6. Na sua opinião, há desafios em utilizar a contação de histórias como estratégia pedagógica? Em caso afirmativo:

a. Quais são os desafios?

b. Em quais momentos você utiliza a contação de histórias em suas aulas?

c. Você percebe diferença no engajamento dos estudantes ao usar a prática da contação de histórias?

d. Quais materiais você costuma usar para contar uma história?

e. Você percebe diferença no engajamento dos estudantes ao usar recursos durante a contação de histórias?

f. Você utiliza a contação de histórias como estratégia para abordar um conteúdo acadêmico? Em caso afirmativo:

- Como isso é feito?

g. Você utiliza a contação de histórias como estratégia para que os estudantes possam demonstrar aquilo que aprenderam? Em caso afirmativo:

- Como isso é feito?

7. Quais os critérios utilizados na seleção dos livros que vão ser trabalhados?

() Imagens

() Assunto

() Estrutura do texto que favorece o trabalho com a língua

() Outra característica

8. Quais os objetivos pedagógicos presentes na atividade de contação de história?
- () Deleite
 - () Trabalho com o texto
 - () Texto como pretexto para introduzir um novo conteúdo
9. Quando você utiliza a estratégia de contação de histórias, você faz alguma adequação para o aluno com deficiência? Em caso afirmativo:
- a) Quais são as adequações?
 - b) Como é a participação do estudante com deficiência durante a contação de histórias?
10. Você acha que a contação de histórias é uma estratégia que potencializa o processo de inclusão escolar? Em caso afirmativo:
- a. Como a contação de histórias pode contribuir com o processo de inclusão escolar?

APÊNDICE D – Roteiro de caracterização da escola

1. Nome da escola:
2. Endereço da escola:
3. Quantos funcionários tem na escola:
4. Etapas de ensino que a escola oferece:
 - a. ☐ Educação infantil
 - b. ☐ Ensino fundamental
 - c. ☐ Ensino médio
 - d. ☐ EJA
5. Quantas salas de aula tem na escola:
6. Sala de professores ☐ Sim ☐ Não
7. Sala de direção ☐ Sim ☐ Não
8. Sala de coordenação ☐ Sim ☐ Não
9. Secretaria ☐ Sim ☐ Não
10. Sala de leitura ☐ Sim ☐ Não
11. Laboratório de informática ☐ Sim ☐ Não
12. Sala de recursos multifuncionais ☐ Sim ☐ Não
13. Cozinha ☐ Sim ☐ Não
14. Refeitório ☐ Sim ☐ Não
15. Quadra de esportes coberta ☐ Sim ☐ Não
16. Pátio coberto ☐ Sim ☐ Não
17. Pátio descoberto ☐ Sim ☐ Não
18. Parque ☐ Sim ☐ Não
19. Biblioteca ☐ Sim ☐ Não
20. Banheiro adaptado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
☐ Sim ☐ Não
21. Dependências e vias adaptadas aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida ☐ Sim ☐ Não
22. Recursos e equipamentos que a escola possui:
 - ☐ Computadores administrativos
 - ☐ Computadores para os alunos
 - ☐ Acesso à internet

- () Televisão
- () Copiadora
- () Equipamento de Som
- () Equipamento Multimídia
- () Aparelho de DVD
- () Retroprojektor
- () Projetor multimídia
- () Telefone

23. Os alunos com deficiência recebem atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais?

- () Sim () Não

24. O atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais é realizado no contraturno?

- () Sim () Não

25. Quantos dias na semana o aluno recebe o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais?

—

26. Qual o critério para o aluno receber o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais?

- () Laudo médico () Avaliação pedagógica
- () Outro critério _____